

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

- **Zur Professionalität von Hochschulleitungen
im Hochschulmanagement:
Eindrücke und Erklärungsversuche aus
einer Interviewserie des MogLI-Projekts**
- **Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen
- Scholarship of Teaching and Learning (SoTL):
Ein Thema auch hierzulande?**
 - **Die Studieneingangsphase im Lichte
der Ökonomisierung des Bildungswesens**
 - **"ALLEGRO": Ein Lehr- und Lernmodell
Oder: Wie aus Studenten Dozenten werden**

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd., Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg
Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld
Clemens Klockner, Prof. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden
Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg
Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover
Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Universität Bergen (Norwegen), Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)
Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn
Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin
Michael Deneke, Dr., Darmstadt
Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin
Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung
Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien
Gerd Köhler, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M & des Hochschulrates der Universität Halle/Saale (ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hoch-

schule und Forschung im Hauptvorstand der GEW), Frankfurt am Main
Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund
Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz
Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden
Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt
Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn
Johannes Wildt, Prof. ehem. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Übersetzung editorial: J. Knieper

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

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

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 16 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 30.09.2011

Grafik:

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

109

Hochschulforschung

*Fred G. Becker, Wögen Tadsen,
Elke Wild & Ralph Stegmüller*
Zur Professionalität von Hochschulleitungen
im Hochschulmanagement:
Eindrücke und Erklärungsversuche aus
einer Interviewserie des MogLI-Projekts

110

Hochschulentwicklung/-politik

Ludwig Huber
Forschen über (eigenes) Lehren
und studentisches Lernen
- Scholarship of Teaching and Learning (SoTL):
Ein Thema auch hierzulande?

118

Wim Görts
Die Studieneingangsphase im Lichte
der Ökonomisierung des Bildungswesens

125

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anne Brunner
"ALLEGRO": Ein Lehr- und Lernmodell
Oder: Wie aus Studenten Dozenten werden

135

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

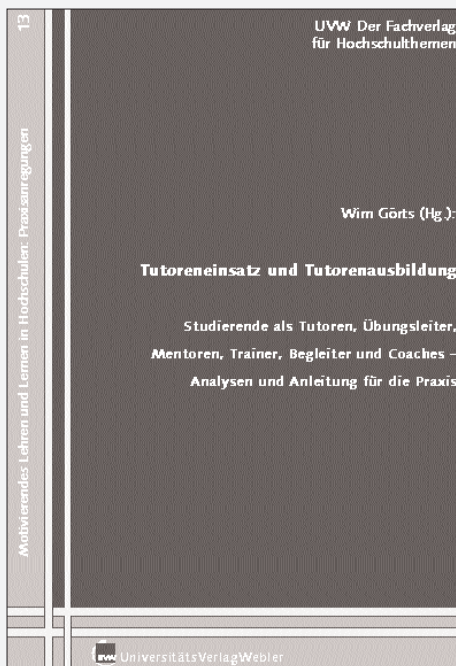
Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

IV

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen



Wie können Tutorien Lernen fördern? Im Mittelpunkt dieses Bandes stehen Konzepte für Tutorien, Übungen und andere Lehr- und Beratungssituationen, in denen Studierende andere Studierende begleiten. Die Akteure heißen Tutoren und Tutorinnen, aber manchmal auch - je nach Einsatzgebiet - Übungsleiter, Trainer, Coaches, Schreibbegleiter und Mentoren. Zehn Autorinnen und Autoren, allesamt wissenschaftlich Lehrende, zeigen, in welcher Art und Weise sie Studierende dabei unterstützen, einen eigenen Zugang zur Wissenschaft zu bekommen. Dieser Zugang bezieht sich z.T. auf ein Studium, das sich dem Diktat einer ausschließlichen Orientierung auf die (behaupteten) Bedürfnisse des Arbeitsmarktes entzieht.

Dabei werden studentische Tutoren hinzugezogen, die sorgfältig geschult sind. Besonders Gewicht hat die Frage, wie die Tutoren eine gemeinsame Vertrauensbasis mit den Studierenden schaffen können, damit diese sich ermutigt fühlen, vorgegebene Studienmuster und -inhalte in Frage zu stellen, urteilsfähig zu werden und eigene Wege zu gehen.

Daneben geht es um die Feststellung des Erfolges von Tutorien, um Hindernisse und Grenzen sowie um Auswertungen, die es erlauben, auf eine Veränderung der Ausbildung zu schließen.

Lehrende, Tutorenausbilder, Bildungsexperten und Hochschuldidaktiker finden Analysen zu Zielen, Aufgabenbereichen und Arbeitsweisen von Tutoren und daraus entwickelte Schulungsprogramme für die Tutoren oder vorausgeschickt für eine Ausbildung der Ausbilder solcher Tutoren.

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

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

Wolff-Dietrich Webler:

Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland- ein historisches Beispiel

Reihe: Beruf Hochschullehrer/in

Insbesondere für diejenigen, die genauer wissen wollen, was sich hinter der Formel „die Humboldtsche Universität“ verbirgt, bietet sich die Gelegenheit, wesentliche historische Ursprünge der eigenen beruflichen Identität in der Gegenwart kennen zu lernen.

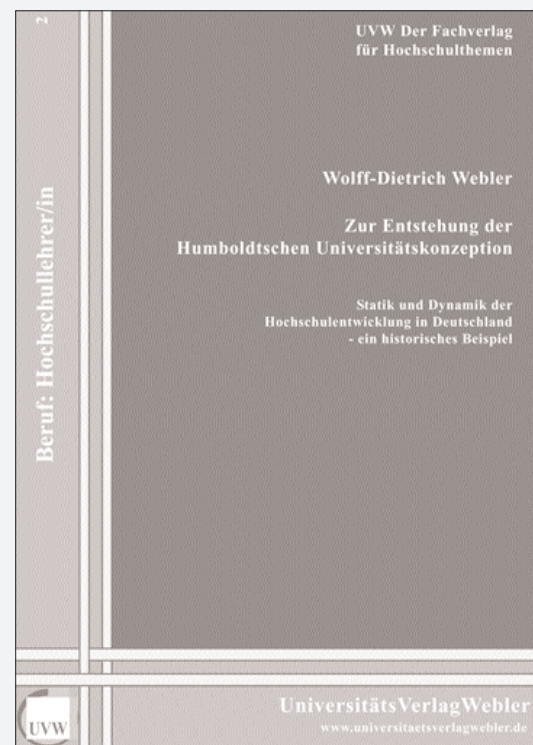
Die Grundlagen der modernen deutschen Universität sind in einigem Detail nur Spezialisten bekannt. Im Alltagsverständnis der meisten Hochschulmitglieder wird die Humboldtsche Universitätskonzeption von 1809/10 (Schlagworte z.B.: „Einheit von Forschung und Lehre“, „Freiheit von Forschung und Lehre; Staat als Mäzen“, „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“) häufig mit der modernen deutschen Universität gleichgesetzt, ihre Entstehung einer genialen Idee zugeschrieben.

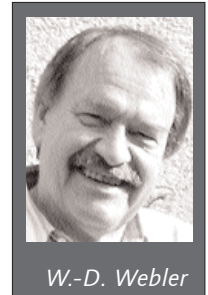
Die vorliegende Studie zeigt, unter welchen gesellschaftlichen und universitären Bedingungen sich einige zentrale Merkmale ihrer Konzeption schon lange vor 1800 entwickelt haben, die heute noch prägend sind. Dies wird anhand der akademischen Selbstverwaltung, der Lehfreiheit und der Forschung vorgeführt. Die über 50 Jahre ältere, seit mindestens Mitte des 18. Jahrhunderts anhaltende Entwicklungsdynamik wird lebendig. Schließlich wird als Perspektive skizziert, was aus den Elementen der Gründungskonzeption der Berliner Universität im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden ist.

Der Text (1986 das erste Mal erschienen) bietet eine gute Gelegenheit, sich mit den wenig bekannten Wurzeln der später vor allem Wilhelm von Humboldt zugeschriebenen Konzeption und ihren wesentlichen Merkmalen vertraut zu machen.

ISBN 3-937026-56-8, Bielefeld 2008,
30 Seiten, 9.95 Euro

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





W.-D. Webler

Gute Lehre ist unwichtig! Lasst uns forschen.

Diese Ausgabe enthält Beiträge, die die allzu bekannten Alltagsbeobachtungen nun auch empirisch belegen, wonach die Misere der Lehre schon damit beginnt, dass viel zu wenig über Lehre und vor allem über Lernen gewusst wird. Das betrifft die Lehre generell, wie Fred Becker et al. erschreckt in einigen Hochschulleitungen feststellen. (Die Wahrscheinlichkeit ist hoch, dass dies für sehr viele Hochschulleitungen zutrifft.) Und es betrifft – mindestens ebenso folgenreich – die Studieneingangsphase, wie Wim Görts analysiert. Zunächst zum ersten Beitrag:

In einer Interviewserie mit Mitgliedern von Hochschulleitungen haben *Fred G. Becker, Wögen Tadsen, Elke Wild & Ralph Stegmüller* große Zweifel an der **Professionalität von Hochschulleitungen im Hochschulmanagement** bekommen. Das macht sich vor allem an dem Fehlen einer Konzeption für gute Lehre, aber auch an der mangelnden Professionalität in Personalauswahlverfahren fest, wie etwa Berufungen. Ihre Eindrücke und Erklärungsversuche aus einer Interviewserie des MogLI-Projekts fassen sie in einem skeptischen, streckenweise sarkastischen Artikel zusammen, der nicht nur Interviewergebnisse wiedergibt, sondern auch Erklärungen für die Befunde sucht. **Seite 110**

Seit den 1960er Jahren wird auch hierzulande (nach reichhaltigen historischen Vorgängern der letzten 250 Jahre) eine Debatte um das Profil der Hochschullehrer und die Professionalisierung der Hochschullehre geführt. Beim Bekanntwerden beunruhigender Fakten, wie den geringen Studienerfolgsquoten, flammen Konflikte kurz auf, versickern dann aber regelmäßig wieder tatenlos, folgenlos und absichtsvoll. Es fehlt der politische Wille bei den Trägern der Hochschulen und den Verantwortlichen für die akademische Laufbahn, nachhaltige Konsequenzen aus solchen Fakten zu ziehen. *Ludwig Huber* gibt einen neuen Anstoß und setzt wieder bei den einzelnen Lehrenden, ihrem Selbstbild und ihrer Berufszufriedenheit an. In seinem Artikel **Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande?** geht er – nach einer ausführlichen Rekonstruktion der angelsächsischen Debatte – auf Spurensuche in den deutschen Verhältnissen und findet auf Hochschulebene eine Reihe von Ansatzpunkten. Eine solche Idee wurde sogar in den sogenannten

Schulprojekten der Universität Bielefeld seit Ende der 1960er Jahre mit der Idee des (unterrichts-)forschenden Lehrers erprobt – von der Schuladministration allerdings klein gehalten. **Seite 118**

Wim Görts stellt in seinem Aufsatz **Die Studieneingangsphase im Licht der Ökonomisierung des Bildungswesens** die Frage, ob bei all' der Betriebsamkeit und Outputorientierung im Studium noch Bildung entstehen kann. Eine falsch verstandene, oft äußerliche Kompetenz-„Vermittlung“ (statt Erwerb) führt zur Beherrschung von Methoden und Techniken statt zum „Begreifen lernen“. Zusammen mit der an vielen Stellen in diesem Band konstatierten Entmündigung der Studierenden behandelt der Autor das Problem, dass die Umstrukturierung des Studiums eine tiefgehende Desorientierung der Studierenden zur Folge hat. Entleerung des Studiums, also Rückschritt, wird letzten Endes von den Akteuren der Reform als Fortschritt dargestellt. Wie sollte die STEP bei dieser Diagnose gestaltet sein, um trotzdem noch Bildung zu erzeugen? Wim Görts bietet dazu eine Reihe von Antworten an. Es ist bedenkenswert, dass so viele Autoren in der Beurteilung der Lage und in den Empfehlungen zu einer deutlich anderen Vorgehensweise fatal übereinstimmen. **Seite 125**

Anne Brunner berichtet in dem Artikel **„ALLEGRO“: Ein Lehr- und Lernmodell Oder: Wie aus Studenten Dozenten werden** über ein Seminar, das sie besonders konsequent nach den Erkenntnissen der Lehr-/Lernforschung und der Gruppendynamik ausgerichtet hat. Studierende lernen besonders intensiv mit Hilfe eigenen Lehrens und durch die Beobachtung sowie Beurteilung der Leistung anderer. Dazu kommt dann, in Rückmeldungen eine sozialverträgliche Formulierung ihrer Beobachtungen und Bewertungen zu üben. Der Wechsel der Dozentin vom Focus auf Lehren zum Focus auf Lernen der Studierenden und ihr eigener Rollenwechsel zur Lernbegleiterin wird deutlich. Es handelt sich um ein eindrückliches Beispiel für eine zwar (etwa im Vergleich zu einem studentischen Projekt) von Seiten der Dozentin hochstrukturierte Veranstaltung, in der dann allerdings die Studierenden in den bereit gestellten Lernräumen intensiv lernen können. **Seite 135**

W.W.

*Fred G. Becker, Wögen N. Tadsen,
Elke Wild & Ralph Stegmüller*

Zur Professionalität von Hochschulleitungen im Hochschulmanagement: Eindrücke und Erklärungsversuche aus einer Interviewserie des MogLI-Projekts



Fred G. Becker



Wögen N. Tadsen



Elke Wild



Ralph Stegmüller

In a series of interviews with leaders of higher education institutions *Fred G. Becker, Wögen N. Tadsen, Elke Wild & Ralph Stegmüller* got great doubts about the **professionalism of higher education leaders concerning management of their institutions**. This is particularly noticeable in the absence of a conception of good teaching, but can also be noted in a lack of professionalism in personnel selection procedures, including appeals. The authors sum up their impressions and attempted explanations of a series of interviews conducted in the course of the MogLI project, in a skeptical, at times sarcastic article that not only gives the interviews' results, but also seeks explanations for their findings.

Im Rahmen eines empirischen Projekts zur Qualität der Lehre an Hochschulen sind infolge der Analyse der Interviews mit Mitgliedern aus Hochschulleitungen verschiedene Irritationen entstanden. Diese Irritationen stellen zunächst die Professionalität des vielerorts ausgeübten Hochschulmanagements – zumindest in Bezug auf Strategien zur Förderung „guter Lehre“ und auf personalwirtschaftliche Aufgaben – infrage. Zugrundeliegende Zielsetzung des Aufsatzes ist es, einen Beitrag zur Aufklärung der Irritationen zu leisten. Dies geschieht durch die Hervorhebung verschiedener, in den Gesprächen besonders auffälliger Ansatzpunkte, sowie durch Interpretationsversuche zur Erklärung des „unprofessionellen“ Verhaltens. Letztlich wird sich zeigen, dass die entstandenen Irritationen vielfach „nur“ indirekt mit Professionalität und mehr etwas mit der wirklichen Bedeutung „guter Lehre“ außerhalb wie innerhalb der Hochschulen (und hier speziell der Universitäten) zu tun haben.

1. Hintergrund, Gegenstand und Zielsetzung

Gute Lehrkonzepte, -bedingungen und -leistungen sind seit der Bologna-Reform, der Einführung von Studiengebühren und der Nach-Bologna-Diskussion im Fokus vieler Hochschulen – zumindest verbal. Unklar ist jedoch, wie und in welchem Ausmaß die Professor/innen zur Konzeption und Durchführung „guter Lehre“¹ *motiviert* sind und *angereizt* werden sowie hierzu die Rahmenbedingungen an den Hochschulen *konzeptionell gestaltet* werden.

Diesen Fragestellungen geht das BMBF-geförderte Projekt „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement“ nach. Ausgangspunkt ist die aus der „*resourced-based view*“ (zuseh. Wolf 2011, S. 564-

¹ „Gute Lehre“ ist kein von uns inhaltlich festgelegtes Konstrukt. Es wurde als eine Metapher genutzt, um die hochschulspezifischen Interpretationen dieses Konstrukts zu hinterfragen.

599) entlehnte These, dass personalwirtschaftliche Subsysteme (v.a. der Personalbedarfsdeckung und der Anreizsysteme) an Hochschulen auch einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität der Lehre haben. Neben den von außen gegebenen Rahmenbedingungen kommen danach zum Ersten der Ressource „Qualifikation und Motivation von Hochschullehrer/innen“ sowie zum Zweiten der Ressource „professioneller Umgang mit ihnen seitens der Hochschule (als *organisatorische Fähigkeit*)“ die zentralen Rollen bei der Förderung der Qualität der Lehre zu.

Gegenstand dieses Aufsatzes ist die Befragung von Mitgliedern aus 21 Hochschulleitungen in einem problemzentrierten Interview zu (s. Becker u.a. 2010):

- *hochschulspezifische Konzeptionen zu „guter Lehre“* (zur Identifizierung hochschulweiter Konzepte zur Qualität der Lehre),
- *Motivationen wie Anreize zu „guter Lehre“* (zur Identifizierung von Determinanten des Lehrengagements von Neuberufenen und von Anreizen) sowie
- *Inplacementkonzepte für Neuberufene* (Rolle und Praxis von Inplacementmaßnahmen).²

Im Rahmen der Interviews sind für uns überraschende Eindrücke entstanden, welche die Professionalität von Hochschulleitungen – institutionell wie personell – in manchen Fragen des Hochschulmanagements in Frage stellen. Institutionelle Ursachen zielen auf Systemfehler (rechtlicher, zeitlicher und/oder politischer Art) hin, personelle auf mögliche Eignungsmängel (in den von uns untersuchten Aufgabenfeldern). Beides ist nicht unabhängig voneinander und kann sich gegenseitig (originär wie sekundär) beeinflussen.

Diese angesprochenen Überraschungen werden nachfolgend beschrieben und versuchsweise interpretiert. Es geht in diesem Beitrag also nicht um die Darstellung und Erläuterung der erhobenen themenspezifischen Informationen (s. Becker u.a. 2010, 2011). Im Vordergrund stehen die Eindrucksschilderung aus den Interviews und eine erste Analyse aus der Sicht der betriebswirtschaftlichen, strategischen Managementlehre. An Beispielen aus den genannten Interviewthemen wird auf Inkonsistenzen, Verständnisprobleme u.Ä. in den Interviews eingegangen.

Dabei geht es uns darum, durch die Darlegung der Widersprüche seitens Außenstehender Verbesserungspotential aufzeigen und zur Diskussion anzuregen. Es ist uns dabei bewusst, zum einen wie schwierig die Aufgaben der Hochschulleitungen gerade in der heutigen Zeit, und wie inkonsistent viele zu erreichende Zielsetzungen de facto an Hochschulen sind, sowie zum anderen wie engagiert die meisten Hochschulleitungen ihre Aufgaben angehen.

2. Ansatzpunkte der Irritationen

2.1 Viele Hochschulleitungen benennen ihre Maßnahmen zur Qualität der Lehre fälschlicherweise als „Konzept“!

Viele unserer Interviewpartner/innen sprachen von einem an ihrer Hochschule vorliegenden Konzept für „gute

Lehre“. Wir ließen uns jeweils erläutern, was Inhalt dieses Konzeptes sei, und schlussfolgerten aus den Antworten, ob tatsächlich ein Konzept vorliegen könnte. Unser Ergebnis war zunächst einmal ernüchternd: Fünf Hochschulen hatten ein Konzept, 16 keines.

Die fünf vorliegenden Konzepte unterschieden sich in ihrer Art: (1) Zwei der Hochschulen hatten seit einiger Zeit ein explizites und umfassendes Konzept. (2) Eine weitere Hochschule hat ebenfalls ein solches explizites, allerdings in der Breite etwas eingeschränktes Konzept (konzentriert auf weit verstandene Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Lehre). (3) Bei einer Fachhochschule existiert ein solches, auch umgesetztes Konzept vor allem im Kopf des Rektors/Präsidenten. (4) Eine weitere Hochschule hatte ein emergentes Lehrkonzept (s. Mintzberg 1973, 1978). Die Vielzahl der seit Jahren an- und umgesetzten, konsistenten und einander ergänzenden Maßnahmen ließ erkennen, dass offenbar ein sinnvolles Muster im Strom vieler lehrbezogener Entscheidungen und Maßnahmen vorliegt.

Die Überraschung lag woanders: Ein Großteil der 16 „konzeptlosen“ Hochschulen sprach ebenfalls von einem vorliegenden Konzept! Die Vorstellungen vieler Hochschulleitungen zu einem „Konzept“ wichen nach unseren Eindrücken von einer – nicht nur – in der Managementliteratur vertretenen Auffassung ab! Das Vorliegen eines Konzepts für „gute Lehre“ bedeutet idealtypischerweise, eine Leitidee von „guter Lehre“ für die gesamte Hochschule (oder für alle ihre Einheiten) zu haben sowie einen darauf bezogenen Katalog von ausgewählten Maßnahmen, der in sich inhaltlich und zeitlich abgestimmt ist und ressourcengestützt realisiert werden soll. Beides bedarf – idealtypisch – der vorherigen sowie der schriftlichen Formulierung in Gestalt eines zumindest skizzenhaften Plans.

Im Laufe der Interviews zeigte sich nach unserer Interpretation, dass viele Interviewpartner/innen eine – aus unserer Sicht stark – vereinfachte Form von „Konzept“ meinten. Dies lässt sich an drei Formen der Interpretation aufzeigen:

- (1) Manche Hochschulleitungen haben lediglich eine geringe Anzahl an Maßnahmen in ihr Konzept aufgenommen und dadurch bei weitem nicht die mögliche Breite an Maßnahmen zur Förderung der Qualität der Lehre genutzt. Ein *Beispiel* soll dies verdeutlichen: Es wurden einige wenige Qualitätssicherungsmaßnahmen (Evaluationen von Lehrveranstaltungen, Anstreben der Systemakkreditierung, Ausbau der hochschuldidaktischen Seminare) hierunter gefasst. In diesen Fällen ist es u. E. nicht opportun von einem Konzept für „gute Lehre“ zu sprechen, da letztlich lediglich wenige verbundene Einzelmaßnahmen vorgesehen sind,
- (2) Manche Hochschulleitungen bieten zwar eine größere Zahl an Maßnahmen an, diese sind aber vielfach unverbunden und/oder nacheinander oder in kei-

² Zu den Projektpartnern gehörten: (1) fünf Fachhochschulen, 14 Universitäten und zwei private Hochschulen, (2) zwei Exzellenz-Universitäten – alle regional verteilt. Die Interviews wurden im Zeitraum November 2009 bis Januar 2011 durchgeführt.

nem inhaltlichen oder zeitlichen Zusammenhang oder nur fakultätsspezifisch umgesetzt worden. Auch diese Aussage soll durch *Beispiele* veranschaulicht werden:

- (a) Evaluationsergebnisse von Lehrveranstaltungen soll(t)en vielfach über hochschulinterne indikatorengestützte Mittelverteilungen (i.S. einer LOM) professurspezifische Etats fundieren. Gleichzeitig wird von fast allen Interviewpartner/innen angegeben, dass Evaluationen nur invalide sein können!?
- (b) Die Neuberufenen soll(t)en zeitnah durch die Hochschulleitung persönlich an der Hochschule willkommen heißen werden. Dabei findet nur einmal jährlich ein entsprechender Begrüßungsempfang statt!?
- (c) Die Lehrqualifikation der Bewerber/innen soll(te) eingehend(er) geprüft werden. Diese Prüfung beschränkt sich dann darauf, dass man genauer als vorher das Verzeichnis der gehaltenen Lehrveranstaltungen prüft, gegebenenfalls vorhandene Evaluationen anderer Hochschulen einsieht, die didaktische Qualifikation beim wissenschaftlichen Vortrag genauer unter die Lupe nimmt und/oder stärker das Urteil der Studierenden berücksichtigt!?

In all diesen Fällen ist es u.E. wiederum nicht opportun von einem Konzept von „guter Lehre“ zu sprechen, da die einzelnen Elemente unverbunden, manchmal sogar inkonsistent zueinander und/oder schlicht nicht zielführend sind.

- (3) Nicht selten wird von den Interviewpartner/innen mehr von Zielen oder Wünschen als von realisierten Konzepten gesprochen. Folgendes *Beispiel* illustriert dies: Alumni-Befragungen gelten bei vielen Interviewpartner/innen als eine sehr gute Maßnahme, gute Lehre wirklich passend zu bewerten. Bei den befragten Hochschulen gab es letztlich aber nur einmal ein drittmittelfinanziertes Pilotprojekt an einer Fakultät zu einem kleineren Studiengang, bei dem Alumni befragt wurden. Die Rücklaufquote war gering. Ein Folgeprojekt gab es nicht. Andere Beispiele ließen sich hinzufügen. In den Interviews wurde insofern manchmal nur von Wunschvorstellungen gesprochen, deren Realisierung allerdings noch nicht einmal gedanklich angegangen wurde. Es ist auch hier u.E. nicht opportun von einem Konzept zu sprechen, wenn wie gezeigt aktuell nur die Ziele hierzu formuliert werden oder gar nur nicht realisierbare Wunschvorstellungen existieren.

Selbstverständlich sollte ein „Konzept“ (auch für „gute Lehre“) keinen Selbstzweck erfüllen. Ebenso sind Anforderungen wie die Konsistenz der Maßnahmen nicht so zu verstehen, dass diese in der Realität unbedingt voll und ganz zu erfüllen sind. Zum Ersten können dynamische Umwelten vorliegen, in denen eine zu frühe konzeptionelle Festlegung die notwendige Flexibilität der Hochschule verhindert. Zum Zweiten kann gerade eine teilweise Inkonsistenz von Zielen wie Maßnahmen heterogene Situationsbedingungen und Einstellungen der betroffenen Hochschulmitglieder möglicherweise viel besser abbilden und insofern auch deren Mitwirkung

unterstützen. Beide Gründe lagen unseres Erachtens während der Erhebungsphase nicht vor.³

Zu guter Letzt und zur Erinnerung: Fünf Hochschulen hatten und haben unseres Erachtens ein Konzept für „gute Lehre“, das im Vorgehen, in der Breite des komplementären wie konsistenten Charakters und seiner Umsetzung diese Bezeichnung auch verdient.

2.2 „Immaterielle“ Motivation wird fast durchgängig „intrinsische“ Motivation genannt!

Die Hochschulleitungen sprechen den Neuberufenen immer wieder eine gut ausgeprägte intrinsische Motivation zur Lehre zu. Unsere Nachfragen in den Interviews zeigten dann fast überall, dass unseren Gesprächspartner/innen allerdings nicht ausreichend bekannt war, was dies eigentlich inhaltlich bedeutet. Die Vorstellungen zu „intrinsischer Motivation“ weichen fast überall von dem eigentlichen Inhalt dieses Konstrukts ab.

In Fachdiskursen herrscht Konsens, dass für intrinsisch motivierte Handlungen der autotelische Charakter konstitutiv ist: Ihre Ausführung ist nicht instrumentell orientiert, d.h. nicht an der Erreichung von – von der Handlung separierbaren – Folgen angelehnt. Sie bezieht ihre energetisierende Kraft aus dem unmittelbaren Erleben im Handlungsvollzug. Der Grad an intrinsischer Motivation basiert – so die weit verbreitete Ansicht in der Forschung – auf individueller Disposition wie auch den Ergebnissen von Sozialisationsprozessen (s. bspw. Frey/Osterloh 2002; Sprenger 2004; Csikszentmihaly 2010).⁴ Also: Nicht jeder bringt sie prinzipiell mit, jedenfalls nicht für jede Handlung. Man braucht keinen Zweiten zur „Belohnung“. Die wesentliche Belohnung erfolgt nicht nach der Handlung, sondern während der Handlung – nämlich eine Befriedigung mit dem Tun. Diese Befriedigung ist dabei stets immateriell.

Es gibt daneben aber auch immaterielle Motivationen extrinsischer Art (s.v. Rosenstiel 1975, S. 231; Berthel/Becker 2010, S. 78-82, 536-540). Hier werden Belohnungen nach Abschluss der Handlungen vergeben – vielleicht, wenn das Verhalten von Dritten als erfolgreich eingeschätzt wurde.

Zu den immateriellen Motivationsaspekten extrinsischer Art bei Hochschullehrer/innen zählen: Lehrpreise, Evaluationsergebnisse und deren Aushang, der enge Kontakt zu jungen Menschen, das „Klatschen“ am Ende einer Vorlesung, das (frühzeitige) Kennenlernen von Student/innen mit Forschungspotenzial u.Ä. Und diesbezügliche immaterielle Motivationen sind genau das,

³ Zwar gab es im Rahmen der Nach-Bologna-Reform viele Proteste und widersprüchliche politische „Vorgaben“, von einer dynamischen Umwelt war die deutsche Hochschullandschaft jedoch weit entfernt. Zudem sollte „gute Lehre“ ja nicht erst in der Nach-Bologna-Reform gefördert werden, sondern spätestens mit der Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge Jahre vorher.

⁴ Die Ansichten in der Forschung sind hier unterschiedlich: In der Self-Determination-Theorie (s. Deci/Ryan2000) besteht intrinsische Motivation seit Geburt an. Im Rahmen der Sozialisation können jedoch instrumentell motivierte Handlungen (z.B. Lehren) zu selbstbestimmten Handlungen werden, damit sind diese z.B. integriert motiviert – was sehr nahe an intrinsischer Motivation liegt. Für andere ist intrinsische Motivation v.a. Konsequenz eines frühen spezifischen Internalisierungs- oder Lernprozesses (s. Berthel/Becker 2010) oder gar noch später –über Erfolgserlebnisse selbstverstärkend – erlernt (s. Fischer/Wiswede (1997, S. 96-97).

was unsere Gesprächspartner/innen in aller Regel meinten, wenn sie von intrinsischer Motivation sprachen. Daraus, dass intrinsische Motivationen stets immateriell sind, darf man im Umkehrschluss allerdings nicht festhalten, dass alle immateriellen Motivationen auch intrinsische sind.

Es war nun für uns überraschend, dass – als Fachwissenschaftler/innen – hochqualifizierte, reflexionsstarke und begriffsgeschulte Mitglieder der Hochschulleitung in unseren Interviews nicht anzeigten, diese zentrale Differenzierung der Motivation (und letztlich auch der Anreizgestaltung) zu kennen. Für einen Personalverantwortlichen – und hierzu zählt die Hochschulleitung in ihrer zentralen Rolle durch die Berufungsverhandlungen, durch die Forschungs- und Lehrförderung sowie als oberste Instanz einer Hochschule – ist es unverständlich, sich nicht ausreichend mit zentralen und keineswegs geheimen Aspekten der Motivations- und Anreizthematik auszukennen. Eine falsche Analyse kann allenfalls zufällig zu einer funktionierenden Maßnahme und Folge führen; insofern ist unsere Erwartung hier eigentlich nicht zu hoch.

Allerdings kann diese Erwartung wie Überraschung aus verschiedenen Gründen etwas relativiert werden: Zum Ersten wird zumindest auch in der wirtschaftswissenschaftlichen Diskussion der nicht unmittelbaren Fachkolleg/innen die Differenzierung nicht immer – zumindest sprachlich – korrekt verwendet. Zum Zweiten ist aus der Managementlehre bekannt, dass gerade Top-Führungskräfte ihrer komplexen Aufgabe nur mit einem „gewissen Grad an Unkenntnis“ gerecht werden können. Eine zu ausgeprägte Analysefähigkeit und eine zu große Detailkenntnis hindert erfahrungsgemäß an der Fähigkeit Entscheidungen schnell zu treffen. Und Letzteres ist vielfach eine notwendige Verhaltensweise.

2.3 Materielle Anreize werden immateriell motivierten Neuberufenen angeboten!

Wir hatten in unseren Interviews sehr genau getrennt (und auch die Gründe dazu explizit erläutert), warum wir zunächst nach der angenommenen Motivation der Neuberufenen zu „guter Lehre“ fragten und erst danach gesondert nach den Anreizen, die Professor/innen hierzu angeboten werden. Im letztgenannten Zusammenhang des Anreizangebotes wurden zudem die Berufungsverfahren mit Aussagen zu den persönlichen Bezügen (inkl. Zielvereinbarungen) thematisiert.

Die Auswertung der jeweiligen Antworten durch die Interviewpartner/innen lässt vor allem einen Schluss zu: Es besteht eine Inkonsistenz zwischen den Aussagen und letztlich im Verhalten. Diese Interpretation bezieht sich auf Folgendes: Als wichtigste Motivatoren (auch gerade der Lehre) werden – wie bereits konstatiert – unisono immaterielle („intrinsische“ genannt) Anreize bei Neuberufenen hervorgehoben. Gleichzeitig werden durch die Hochschulen aber fast ausschließlich materielle Anreize (v.a. über LOM und Zielvereinbarungen) angeboten. Diese Inkonsistenz zwischen Analyse und Verhalten wird – so zeigten unsere allerdings nur vorsichtigen Nachfragen – kaum wahrgenommen.

Wie auch immer vorgegangen wird (oder man vorgehen möchte), die Antworten aus den Interviews entsprechen

einer Logik, nach der man versucht, einen Hungrigen mit einem Schnaps zu sättigen! Oder anders ausgedrückt: Ein temporär und situationsspezifisch erhöhter Lehrstuhletat wird keine immaterielle Lehrmotivation befriedigen! Diese Inkonsistenz von Diagnose und Therapie wurde – und dies ist gerade das Überraschende – in unseren Gesprächen von den Interviewpartner/innen nicht explizit wahrgenommen, zumindest – trotz mancher Nachfrage – nicht thematisiert.

Allerdings muss man bei dieser Interpretation berücksichtigen, dass wir in der Regel immer nur ein Mitglied der Hochschulleitung interviewt haben. Beispielsweise sind Prorektor/innen für Lehre in den von uns untersuchten Fällen allenfalls am Rande in die Berufungsverhandlungen involviert gewesen. Dies gehört nicht zu ihren zentralen Aufgabengebieten.

Hinzu kommt noch etwas anderes: Von unseren 21 Gesprächspartnern konnte nur einer von einer Berufungsverhandlung berichten, in der eine Zielvereinbarung zur Lehre geschlossen wurde. Gleichzeitig ergab sich, dass die variablen Bezüge von Universitätsprofessor/innen fast ausschließlich an Forschungs- und Drittmittelprojekte gebunden sind. Entsprechend der Annahme, dass solche variablen Anreize das Verhalten der Zielpersonen steuern sollen, wäre es nicht verwunderlich, wenn die Betroffenen sich in ihrem Alltagsverhalten dann stärker der Forschung und der Drittmittelakquisition widmen als anderen Aufgaben ihrer Tätigkeit, wie zum Beispiel der Lehre („crowding out“-Effekt). Vorausgesetzt wäre allerdings, dass auch materielle Motive einen höheren Wert in der Motivstruktur dieser Professor/innen hätten.

2.4 Invalide Lehrevaluationen werden als Basis für Mittelverteilungen herangezogen!

Der Umgang mit Lehrevaluationen ist zumindest ambivalent. Einerseits werden sie, gleich welcher Ausrichtung (bezogen auf Lehrveranstaltungen, Studiengänge und Fakultäten, umgesetzt über papierende und Online-Befragungen, flächendeckend und partiell, semesterweise oder alle paar Jahre, auf aktuelle Studierende oder Alumni bezogen) von unseren Interviewpartner/innen fast unisono als in der Praxis invalide Erhebungen bezeichnet. Ganz besonders (aber nicht nur) träfe dies für die Evaluationen von Lehrveranstaltungen zu: zu geringe Rücklaufquote, eigentlich falscher Zeitpunkt, Beurteilbarkeit durch Studierende, (opportunistische) Beeinflussbarkeit durch Lehrende, Ermüdung durch zu viele Evaluationen u.a. Andererseits gelten sie bei vielen Interviewpartner/innen als wichtige Instrumente der Qualitätssicherung der Lehre und sind (oder sollten) Basis für Mittelvergaben sein. Die in den skizzierten Aspekten liegende Inkonsistenz von Diagnose und Therapie wird in unseren Gesprächen nicht wahrgenommen, sprachlich verharmlost oder offen thematisiert mit Sätzen wie: „Wir haben nichts Besseres!“ Beides wundert uns.

Ist dies alles einfacher, als zum eigentlichen, rational begründeten Urteil der Invalidität zu stehen? Wenn „gute Lehre“ wirklich wichtig wäre, dann müsste man sich doch hochschulweit nachhaltig darum bemühen, vali-

de(re) Evaluationssysteme und -prozesse zu erarbeiten!? – so unsere Einschätzung.

Woran kann dies liegen? (1) Die offenbar vorliegende Vereinfachung (invalide Evaluationen gar als Basis für LOM zu nutzen) ließe sich vielleicht mit dem Konzept der kognitiven Dissonanz (einer Strategie zur Dissonanzreduktion) erklären: Evaluationen gelten einfach für viele (externe wie interne Anspruchsgruppen) als sine qua non „guter“ Hochschularbeit. Die Durchführung ist dabei – u.a. wegen fehlender kenntnisreicher Nachforschungen der Anspruchsgruppen – allerdings wichtiger als die Qualität und die Wirkungen. Den Hochschulleitungen ist dies durchaus (halb) bewusst, ebenso die Inkonsistenz ihrer Aussagen. Von daher findet eine kollektive Umformung einer Einschätzung statt, quasi wie folgt: „So schlecht sind Evaluationsergebnisse doch nicht. Immerhin führen wir sie durch.“ (2) Auch der Neo-Institutionalismus kann eine Interpretationshilfe bieten: „Wenn es als *chic* gilt, Löcher in der Jeans zu haben und Chucks zu tragen, dann trägt man sie – auch im Winter!“ Wenn relevante Anspruchsgruppen Evaluationen fordern, dann macht man sie, auch wenn sie keinen inhaltlichen Fortschritt bieten. (3) Die Problematik von Evaluationen ist allerdings so komplex, eine tragfähige Lösung so zeitintensiv, da bleibt man doch aus ressourcenschonenden Gründen besser bei einer einfachen „Lösung“. (4) Vielleicht wird beim Einsatz von Evaluationsinstrumenten bewusst auf eine Art Placebo-Effekt spekuliert. Zumindest hörten wir häufig, dass es viele Hochschullehrer/innen gibt, die sich alleine durch den Einsatz von Lehrveranstaltungsbezogenen Evaluationen (unabhängig davon, ob die Ergebnisse „veröffentlicht“ werden) zu mehr Engagement zu „guter Lehre“ bewegen ließen. Das Motiv „Vermeidung eines schlechten Images“ wäre hier der treibende Faktor.

2.5 „Wichtige“ Lehrqualifikationen werden allein schon konzeptionell nur unzulänglich geprüft!

Die Vorgehensweisen im Rahmen eines Inplacements von Neuberufenen werden seit Jahren als eine wichtige Maßnahme des Personalmanagements von Hochschulen bezeichnet (s. Becker/Probst 2004). Unsere Studie ergab nun, dass die Hochschulen in aller Regel konzeptionslos diese Aufgabe angehen. Zudem verwenden sie vielfach mehr oder weniger zufällig entstandene Maßnahmen und setzen sie oft noch unzweckmäßig ein (s. Becker u.a. 2011)!

Ein Bestandteil des hochschulspezifischen Inplacements (s. Berthel/Becker 2010, S. 347-359, Wild u.a. 2010)⁵ sind die Berufungsverfahren, die sicherstellen helfen sollen, dass die spätere Passbarkeit der Person zur Hochschule/Fakultät wie die Qualifikation für die vorgesehene Stelle gegeben ist. Ein Aspekt ist hierbei die Überprüfung der Lehrqualifikation. Alle Interviewpartner/innen konstatieren, dass sie hierauf besonderen Wert legen. Dabei fiel uns – nicht nur, aber auch – in den Interviews auf, dass nach wie vor keine professionell durchgeführte Personalauswahl umgesetzt wird:

– Jedes Hochschulmitglied darf prinzipiell am Berufungsverfahren teilnehmen. Formale Aspekte reichen völlig

aus. Die Eignung für diese wichtige Investitionsentscheidung einer Fakultät – zumindest bei Lebenszeitprofessuren – wird weder geprüft noch entwickelt,

- Es fehlt der Einsatz geschulter Personen in Einstellungsinterviews, die Näheres – bspw. über situative Interviews – über die Bewerber/innen erfahren könnten. Laien interpretieren, Laien fragen – eher zufällig zur gesamten Breite der notwendigen Qualifikation. Ebenso interpretieren sie,
- „Gute“ Personalauswahl erwartet des Weiteren: Mehrfachtermine für Bewerber/innen, die in die enge Wahl gekommen sind (vor der Entscheidung), den Einsatz verschiedener Auswahlinstrumente, ausreichend Zeit zum Kennenlernen der „engeren“ Bewerber/innen u.Ä.⁶ Was wird umgesetzt: ein Termin (oft nur 1 ½ Stunden lang, da die Terminkalender der Berufungskommissionskalender mehr kaum zulassen),⁷ ungeschulte Kommissionsmitglieder,⁸ zwei Auswahlinstrumente (wissenschaftlicher Vortrag plus Zusammenrechnen der Publikationswerte; manchmal noch ein Lehrvortrag, eine Lehrkonzeption und/oder Evaluationen/Auskünfte anderer Hochschulen). Die mittlerweile an vielen Hochschulen eingeführten standardisierten Verfahrensregeln für einige Phasen des Verfahrens helfen „Greenhorns“ nur ein wenig, um Fehler vermeiden zu können. Sie erleichtern die Organisation der Verfahren, mehr nicht.

Es ist auffällig, dass die Überprüfung der Lehrqualifikation jedenfalls nicht systematisch umgesetzt wird. Wenn Hochschulen dies wirklich wollten, wäre der flächendeckende Einsatz von Lehrvorträgen und der Vorstellung von hochschulspezifischen Lehrkonzepten in Berufungsverfahren vorzufinden, würde man die Bewertung der Lehrfähigkeit nicht alleine den studentischen Vertreter/innen überlassen, würden „schlechte“ didaktische Präsentationen entscheidungsrelevant. Das Halten eines wissenschaftlichen Vortrags kann kein halbwegs valider Prädiktor für die Eignung zu „guter Lehre“ sein. Und: Nach wie vor ist die Berechnung von Punktwerten aus A-, B- und C-Journals i.d.R. entscheidungsrelevanter.

⁵ Inplacement (i.d.R. Personaleinführung genannt) umfasst sowohl eine tätigkeitsbezogene Einarbeitung als auch die soziale Eingliederung. Inplacement i.e.S. betrifft nur die Zeit nach Dienstantritt, Inplacement i.w.S. dagegen auch die Prozessphasen davor: Stellengestaltung/-ausschreibung, Berufungsverfahren, Berufungsverhandlungen, und Phase des Dienstantritts (fachliche wie soziale Aspekte).

⁶ Hierzu zählt bspw., dass die Entscheider für die besondere Aufgabe der Personalauswahl geschult sind, bei wichtigen Positionen (und dabei handelt es sich i.d.R. bei Lebenszeitprofessuren) verschiedene, sich ergänzende Auswahlinstrumente eingesetzt werden, mehrere Gesprächs- und Kennenlern-Runden vorgesehen sind und Zeit investiert wird. In universitären Berufungsverfahren wird auf all dies in aller Regel keine Rücksicht genommen.

⁷ Das übliche Kennenlernen von Bewerber/innen in einem 1 ½-stündigen, eng getaktetem Rhythmus trägt nicht dazu bei, die für eine Daueranstellung notwendigen Eindrücke über die inhaltliche und soziale Passbarkeit zu erhalten, erst recht nicht für einen Auswahl-Laien.

⁸ Eine von uns interviewte Hochschule hat es umgesetzt, dass Berufungskommissionsmitglieder vorab unbedingt eine mehrtätige Schulung zur Personalauswahl durchlaufen müssen. Hier wurde aus Erfahrungen der Personalarbeit in Unternehmungen gelernt. Eigentlich bräuchte man überall einen solchen „Q“-Vermerk, einen Vermerk zur bestandenen Prüfung des Qualifikationsseminars „Personalauswahl“, um an einer Berufungskommission teilnehmen zu dürfen.

3. Interpretierendes Fazit

All diese hier skizzierten Erfahrungen aus den Interviews generieren verschiedene weitergehende Fragen, auf die wir bislang keine wirklich guten Antworten haben. Nachfolgend wird versucht zu interpretieren, warum die skizzierten Widersprüche, Unzulänglichkeiten möglicherweise auftreten.

1. Frage: Sind Hochschulleitungen im Durchschnitt nicht ausreichend qualifiziert für die durch sie zu verantwortenden Aufgaben in der strategischen Hochschulentwicklung, in der Lehre und im Personalmanagement?

Prinzipiell wundern müsste man sich nicht, wenn diese Arbeitsthese zutreffen würde. Der überwiegende Anteil der quasi ehrenamtlichen Hochschulleitungsmitglieder wird nicht unbedingt danach ausgewählt, ob sie viel Erfahrungen in den genannten Bereichen haben⁹:

- Know-how für eine systematische Strategieentwicklung (gerade auch für größere Organisationen) – unabhängig davon ob emergent oder offen konzeptionell – liegt in der Regel vorab nicht vor.
- Manche einschlägigen Leitungsthematiken sind oft auch sehr schwierig, so dass ein „normales“ Hochschulleitungsmitglied sie – erst Recht nicht bei einer hohen Arbeitsbelastung und in der ersten Zeit des Amtes – ausreichend versteht .
- Gerade auch Fachkompetenz für personalwirtschaftliche Zusammenhänge liegt – im Hinblick auf akademische Werdegänge verständlicherweise – oft nicht ausreichend vor.
- Zudem fehlt es auch an notwendigen Vorab-Qualifizierungen (Angebot wie Nachfrage). In der Wirtschaft gibt es vielfach Nachwuchskräfteprogramme und/oder gezielte Qualifizierungsseminare für bestimmte Positionen. Diese qualifizieren entweder ziemlich breit und über eine mittelfristige Dauer oder sehr gezielt und kompakt für hierarchisch höherstehende Aufgaben.

2. Frage: Ist die (noch) übliche Corporate Governance der Hochschulleitung prinzipiell wenig geeignet, gewissermaßen institutionell gute Arbeit zu fördern?

Im Allgemeinen ist heutzutage die Mehrzahl der Hochschulleitungen für wenige Jahre für die Rektorats-/Präsidiumsposition gewählt/bestimmt – und dies überwiegend auch noch auf ehrenamtlicher Basis. Quasi nebenberuflich ist in dieser Zeit noch der eigene Professurbereich – allerdings mit einer stark reduzierten Lehrverpflichtung – zu führen. Die Mitarbeiterführung und die Oberaufsicht in Forschung wie Lehre bleibt – so lange man keinen qualifizierten Ersatz für die Leitungszeit einstellt. Nach ein paar Jahren kehrt man in seine Professur zurück, es sei denn, man wird erneut bestellt. Diese Rahmenbedingungen fördern nicht unbedingt eine hohe Professionalität im Amt.

Das Alternativmodell würde hauptberufliche Hochschulleitungsmitglieder vorsehen. Diese könnten sich ganz auf ihre Aufgabe konzentrieren. Zudem könnte man bei der Auswahl stärker Wert auf einschlägige Erfahrungen und breite Eignung legen. Unter'm Strich kann hier von einem höheren Engagement und einer

höheren Eignung ausgegangen werden. Varianten des Modells sind: temporäre versus unbefristete Bestellungen, Mischmodell (einige Hochschulleitungsmitglieder sind voll beruflich, andere nebenberuflich tätig), Dauer der temporären Befristungen.

3. Frage: Ist „gute Lehre“ für die maßgebenden Anspruchsgruppen der Hochschulen eigentlich wichtig?

Die Anreizstrukturen, gerade für Universitäten sind nach wie vor so, dass Forschungsleistungen und Drittmittel deutlich höher bewertet werden als „gute Lehre“. Die Stakeholder der Universität, v. a. die Länder, geben deutlich mehr Geld, wenn die erstgenannten Leistungen gegeben sind. Hochschulleitungen haben in Folge dessen kein wirkliches Interesse an „guter Lehre“. Sie tun nur so. Mehr als den Anschein zu erwecken, ist auch nicht nötig.

4. Frage: Ist „gute Lehre“ an den Hochschulen überhaupt wirklich wichtig?

Man will offenbar keine guten Hochschullehrer/innen, man will erfolgreiche Forscher/innen und Drittmittelgewinner/innen. Lehrqualitäten, soziale Passbarkeit u.a. haben keinen wirklichen Wert – zumindest in der universitären Praxis. Da helfen keine gegenteiligen Beteuerungen, solange die Umsetzung nicht wirklich konsequent angegangen wird. Will man wirklich eine professionelle Professor/innenauswahl, dann müsste die Governance der Berufungsverfahren grundlegend verändert werden. Das Streben nach LOM betont nicht Qualität, sondern mehr Output und Belastung, die Berechnung von Punktwerten aus Journals statt Lehrvorträge in Berufungsverfahren, die wenig zeitintensiven Vorstellungsrunden mit den (engeren) Bewerber/innen, die stärkere Verbundenheit zur spezifischen Scientific Community als zur eigenen Hochschule,... All dies zeigt, dass auch bei den meisten Hochschullehrer/innen das Interesse an „guter Lehre“ nicht sehr ausgeprägt ist. Lehrqualitäten haben keinen wirklichen Wert – zumindest nicht – in der universitären Praxis.

Zur Beantwortung dieser Fragen kann man organisationstheoretische Ansätze zu Rate ziehen (zusf. Wolf 2011; Becker 2011), einige Ansätze helfen, die Probleme – zumindest unter einem bestimmten Blickwinkel – zu erklären und insofern auch Hypothesen zur Genese mancher Verhaltensweisen zu formulieren:

- *Situationstheoretisch* macht es Sinn, nicht alle Hochschulen und ihre Vorgehensweise „in einen Topf zu werfen“ und ausschließlich einfach vergleichend zu bewerten. Alter, Ausrichtung, Organisationskulturen, (Höhe der) Studienbeiträge, stärkere oder schwächere Studentenproteste etc., auch die Hochschulleitung selbst, sind Bestandteile der Situation auch zur Förderung der Lehre. Entsprechend unterschiedlich können dementsprechend auch (durchdachte) Vorgehenswei-

⁹ Dies ist ebenso in anderen Organisationen üblich. Auch dort werden prinzipiell eignungsgerecht Leitungsaufgaben verteilt. Ein Unterschied besteht dennoch: Dort wird über einen kontinuierlichen Aufstieg schrittweise an die Position herangeführt.

- sen der Hochschulleitungen sein. Auch nicht besonders entwickelte Konzepte könnten passgenau zum aktuellen Entwicklungsstand an einer Hochschule passen.
- Die *Konfigurationstheorie* verweist vertiefend darauf hin, dass es zum einen verschiedene Konfigurationen von maßgeblichen Strategie- oder auch Hochschulelementen geben kann, die sinnvoll – auch „gute Lehre“ – fördern können. Während bei der einen Hochschule die Organisationskultur eine zentrale Steuerungsinstitution ist, ist es bei der anderen eine starke Hochschulleitung. Zum anderen können alternative Konfigurationen in dieser Interpretation auch äquifinal wirken, also zum gleich guten Ergebnis führen. Hier muss man aufgrund des relativ geringen Kenntnisstands in der empirischen Hochschulforschung vorsichtig sein, vorschnelle Schlussfolgerungen, gar „Anklagen“ zu formulieren.
 - *Pfadtheoretisch* ist zudem bekannt, dass jede Entscheidungssituation eine Geschichte hat, über die man weder hinwegsehen noch entscheiden kann. Dies hat zur Folge, dass auch Hochschulleitungen sich nicht dafür entscheiden (sollten), was sie absolut für wirklich sinnvoll halten; sie entscheiden sich für das in der Situation Sinnvolle und/oder Machbare. Es wäre in diesem Sinn auch kontraproduktiv für ein/e engagierte/s Hochschulleitung/-smitglied, wenn stark verbreitete Widerstände in der Professorenschaft zur Aufwertung der Lehre (vermutete Abwertung der Forschung) nicht behutsam, gewissermaßen über eine Dekade oder länger angegangen würden.
 - *Evolutionstheoretisch* interpretiert zeigt sich, dass alternative Herangehensweisen an „gute Lehre“ sowie des Verhältnisses „Forschung zu Lehre“ im Widerstreit zueinander stehen und sich erst im Zeitablauf zeigt, welche Sichtweise „überlebt“, sich also als robuster in der Hochschullandschaft erweist. Erst dann ist eine dynamische (oder auch nicht) Entwicklung zu erwarten. Es wäre zudem nicht ungewöhnlich – so zeigt die Paradigmaforschung –, wenn es keiner „neuen“ Interpretation bedarf, sondern eines generationsbedingten Wechsels der Professor/innenschaft, wodurch andere Personen nun gegebenenfalls anders interpretieren.
 - *Strukturierungstheoretisch* interpretiert fördern vergangene (und auch noch heutige) Hochschulkonzepte nur – relativ – moderat „gute Lehre“ an den jeweiligen Einrichtungen. Dies beeinflusst das Verhalten der Hochschullehrerschaft zur eindeutigen Verbesserung der Lehre in Breite wie Tiefe nur marginal. Dieses allenfalls evolutionär veränderte Verhalten wirkt dann wiederum auf die Entwicklung neuer Hochschulkonzepte zurück, und zwar eher zur Bestärkung des statischen, jedenfalls nicht sehr dynamischen Charakters. Zudem muss auch in diesem Zusammenhang verwiesen werden, dass erst in den letzten Jahren finanzielle Förderungen für „gute Lehre“ mittels Studienbeiträgen, besonderen Initiativen (bspw. „Exzellenz in der Lehre“) und Ministerien strukturell eingesetzt haben. Bis diese dann tiefer auf das Verhalten der Beteiligten einwirken, bedarf es erfahrungsgemäß einiger Iterationsdurchgänge – erst Recht, wenn noch andere Hemmnisse mitwirken.
 - *Verhaltenswissenschaftliche Organisationstheorien* bieten verschiedene Ansatzpunkte zur Interpretation, z.B.: (1) Die aktuellen Einstellungen der Professorenschaft zum Verhältnis von Forschung und Lehre sind im wissenschaftlichen Sozialisationsprozess lange tradiert und von daher nur im Zeitablauf und langsam veränderbar (i. S. paradigmatischem Wandel). Gerade heute an Hochschulen in maßgeblichen Rollen tätige Hochschullehrer(innen) (im Alter von ca. 50 bis 65 Jahren) sind in einer Tradition von ihren akademischen Lehrer/innen und Außenstehenden sozialisiert worden, bei der es fraglos war, dass Forschung das Entscheidende einer professoralen Tätigkeit (zumindest an Universitäten) ist. Auch der heutige, fast kritiklose Hype zu A- und B-Journalen sowie Drittmitteln – nicht nur – bei berufsentscheidungsrelevanten Gelegenheiten zeigt dies an. (2) Anreiz-Beitrags-theoretisch wären nachhaltige Bemühungen in der Lehre unverständlich, da entsprechende Bemühungen nicht wirklich belohnt, sondern eher bestraft werden. Zeit für Lehre kostet Zeit für die höher angereizte und bewertete Forschung – und damit auch Verzicht auf Reputationsgewinne in der Scientific Community, auf lukrative Rufe, auf Drittmittel u.Ä.
 - *Institutionenökonomisch* interpretiert ist es denkbar, dass die Interviewpartner uns bewusst nicht alle projektrelevanten Informationen weitergegeben haben („hidden information“). Entsprechend der theoriespezifischen Axiome ist damit aber nicht das Verheimlichen positiver Informationen gemeint. Es ist eher die Gefahr des „window dressing“ angesprochen. Zudem wären die Transaktionskosten, sich um Lehre und nicht vornehmlich um Forschung zu bemühen, relativ höher. Es bedarf aufwändigerer Begründungen sich mit diesem Nebenfeld der Tätigkeit auseinanderzusetzen und dabei auf mögliche höhere „Gewinne“ bei der Forschungsarbeit zu verzichten.
 - *Neo-Institutionalistisch* betrachtet agieren Hochschulen in einem Umfeld von Anspruchsgruppen, die „gute Lehre“ fordern – und in den letzten Jahren zugegebenermaßen auch relativ stärker fördern. Allerdings: Die Anspruchsgruppen selbst achten letztlich stärker auf das Aussehen von „guter Lehre“ als auf das, was inhaltlich wirklich umgesetzt wird. Beispielsweise „reicht“ die Einführung eines umfassenden Evaluationsystems „völlig aus“, seine Angemessenheit, seine Inhalte, seine Validität und insofern auch seine Brauchbarkeit wird nicht bewertet: Show statt Effektivität – wie in der Politik üblich. „Kluge“ Hochschulleitungen wissen daher, dass das Reden um anstehende Verbesserungen und die Einführung vorzeigbarer Edelpunkte in der Lehre oft ausreicht, um den Ansprüchen der Geldgeber zu genügen. Sie handeln also rational – wenngleich vom Standpunkt „guter Lehre“ aus ineffizient.
- All diese organisationstheoretisch inspirierten Erklärungsversuche entlasten die Hochschulleitungen vom Vorwurf der Unprofessionalität. Sie sind nur ein Element im gesamten System zur Förderung „guter Lehre“ und passen dazu – von Ausnahmen abgesehen. Und gerade diese

Ausnahmen zeigen, dass entweder eine – zufällig – passende Konfiguration von Systemelementen oder Einzelpersonen mit ihrer Kompetenz und Motivation eine tatsächliche Wende hin zu „guter Lehre“ an ihrer Hochschule schaffen können – und das, ohne die Forschungsreputation zu gefährden.

Nachsatz:

Schlussendlich besteht noch die Möglichkeit, dass wir einem Irrtum unterlegen sind – entweder bei unserem Anspruch, der Auswahl unseres Samples, durch die Zufälligkeit unserer Gesprächspartner, unserer Interviewführung, der Auswertung oder unserer Interpretation? Von daher wären die Autoren für ein Feedback dankbar. Bitte senden Sie ein Feedback an: fgbecker@wiwi.uni-bielefeld.de.

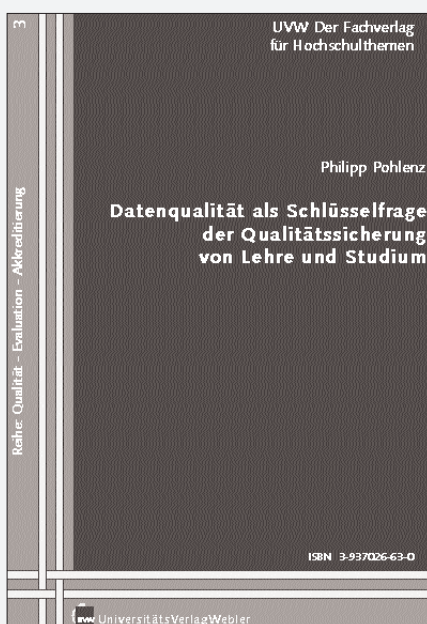
Literaturverzeichnis

- Becker, F.G. (2011): Grundlagen der Unternehmensführung. Berlin.
- Becker, F.G./Probst, H. (2004): Personaleinführung für Universitätsprofessoren: Eine explorative Studie zur Personalentwicklung into-the-job. In: Laske, S., Scheytt, T. & Meister-Scheytt, C. (Hrsg.): Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm – Aufgaben – Gestaltung. München/Mering, S. 251-273.
- Becker, F.G. et al. (2010): Motivation und Anreize zu „guter Lehre“ im Rahmen des Inplacement (MogLI) - Entwicklung eines Interviewleitfadens auf Basis bezugsrahmenorientierter Arbeitsthesen. In: Hochschulmanagement, 5. Jg., H. 3, S. 88-94.
- Becker, F.G. et al. (2011): Anreize für gute Lehre aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen. In: Nickel, S. (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh i.D.
- Berthel, J./Becker, F.G. (2010): Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 9., vollst. überarb. Aufl., Stuttgart 2010.
- Csikszentmihaly, M. (2010): Flow: Das Geheimnis des Glücks. 15. Aufl., Stuttgart 2010.

- Deci, E./Ryan, R. (2000): The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry, Vol. 11., No. 4, S. 227-268.
- Fischer, L./Wiswede, G. (1997): Grundlagen der Sozialpsychologie. München/Wien 1997.
- Frey, B.S./Osterloh, M. (Hrsg.) (2002): Managing Motivation., 2., akt. u. erw. Aufl., Wiesbaden 2002.
- Mintzberg, H. (1978): Patterns in Strategy Formation. In: Management Science, 24. Jg., S. 934-948.
- MogLI-Projekt (2010): S. Wild u.a. (2010); online: www.uni-bielefeld.de/mogli/
- Rosenstiel, L. von (1975): Die motivationalen Grundlagen des Verhaltens in Organisationen: Leistung und Zufriedenheit. Berlin 1975.
- Sprenger, R. (2004): Mythos Motivation: Wege aus der Sackgasse. 19. Aufl., Frankfurt a. M. 2002.
- Wild, E. et al. (2010): Die Personaleinführung von Neuberufenen – systematische Betrachtungen zum Human Resource Management von Hochschulen. In: Hochschulmanagement, 5. Jg., H. 4, S. 98-104.

- **Dr. Fred G. Becker**, Dipl.-Kfm., Universitätsprofessor für Betriebswirtschaftslehre, Universität Bielefeld, E-Mail: fgbecker@wiwi.uni-bielefeld.de
- **Wögen N. Tadsen**, Dipl.-Kfm., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Bielefeld, E-Mail: woegen-nikkels.tadsen@uni-bielefeld.de
- **Dr. Elke Wild**, Dipl.-Psych., Universitätsprofessorin für Pädagogische Psychologie, Universität Bielefeld, E-Mail: elke.wild@uni-bielefeld.de
- **Ralph Stegmüller**, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Bielefeld, E-Mail: rstegmueller@wiwi.uni-bielefeld.de

Philipp Pohlenz: Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium



Hochschulen wandeln sich zunehmend zu Dienstleistungsunternehmen, die sich durch den Nachweis von Qualität und Exzellenz gegen ihre Wettbewerber durchsetzen müssen.

Zum Vergleich ihrer Leistungen werden verschiedene Evaluationsverfahren herangezogen. Diese stehen jedoch vielfach in der Kritik, bezüglich ihrer Eignung, Leistungen der Hochschulen adäquat abzubilden. Verfahren der Evaluation von Lehre und Studium wird vorgeworfen, dass ihre Ergebnisse bspw. durch die Fehlinterpretation hochschulstatistischer Daten und durch die subjektive Färbung studentischer Qualitätsurteile verzerrt sind.

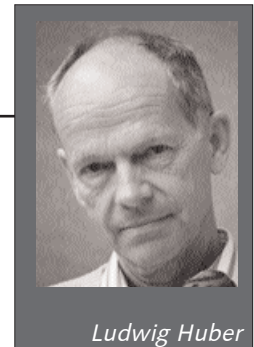
Im Zentrum des vorliegenden Bandes steht daher die Untersuchung von potenziellen Bedrohungen der Aussagefähigkeit von Evaluationsdaten als Steuerungsinstrument für das Management von Hochschulen.

ISBN 3-937026-63-0, Bielefeld 2009,
170 Seiten, 22.80 Euro

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

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Ludwig Huber



Ludwig Huber

Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen - Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande?¹

Since the 1960s, a discussion about the profile of university lecturers and the professionalization of university teaching has been lead in this country (following comprehensive historical predecessors of the last 250 years). When worrying facts such as low academic success rates emerge, conflicts flame up briefly just to regularly seep away again on purpose and leading neither to actions nor to consequences. The political will to draw lasting consequences from such facts is lacking among universities' providers and those responsible for academic careers.

Ludwig Huber gives a new stimulus, fixing on individual teachers, their self-image and their job satisfaction. In his article "**Research on (own) teaching and student learning - Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Also an issue in this country?**", he searches for clues within the German situation, following a detailed reconstruction of the Anglo-Saxon debate, and finds a number of starting points on academic level. Such an idea has even been put to the test in the idea of a (classroom) researching teacher in the so-called school projects at Bielefeld University since the late 1960s. However, it was kept small by school administration.

1. Fragestellung

Das Fragezeichen im Titel steht nicht umsonst dort. Es geht wirklich um eine Frage, zu der ich Hörer/innen und Leser/innen um ihre Einschätzung bitte: Die Frage nämlich, ob nicht unsere Konzepte zur Qualitätsentwicklung in der Lehre, zur Professionalisierung der Hochschullehrenden, zur hochschuldidaktischen Weiterbildung und Forschung um ein Element erweitert werden könnten und sollten, das in einigen anderen Ländern, besonders in den USA, in Großbritannien, Australien und Skandinavien schon reich entwickelt ist: Forschen über (eigenes) Lehren – Scholarship of Teaching. Die Frage heute erneut zu stellen ist nicht dadurch veraltet oder gar hin-fällig, dass sie vor 10 Jahren von Adi Winteler (2001) auch schon gestellt und gleichfalls in den Zusammenhang der Professionalisierung der Hochschullehre gerückt worden ist. Im Gegenteil, sie ist dadurch vielleicht noch dringlicher – oder rätselhafter: Was bedeutet es, dass dieses Thema bisher (meines Wissens) in der deutschen Hochschullandschaft kein spürbares Echo gefunden hat? Die Frage im Zusammenhang auch mit dem Thema „Qualitätsentwicklung der hochschuldidaktischen Weiterbildung“ zu behandeln, ist ebenfalls insofern ange-bracht, als im und durch Forschen über (eigenes) Lehren Hochschullehrende selbstverantwortlich an der Verwis-senschaftlichung der Lehre, der Entwicklung von inno-vativen Lehrkonzepten und dem Ausbau ihrer eigenen Lehrkompetenz arbeiten und damit die hochschuldidak-tische Weiterbildung für sich selbst wie für andere er-gänzen könnten. Schließlich könnte dem SoTL auch ak-

tuell im Hinblick auf die nun endlich bevorstehende Gründung einer deutschen „Akademie (oder: Forum) für Lehre“ und sog. Fachzentren für Hochschuldidaktik be-trächtliche Bedeutung zukommen, ist doch damit so-wohl eine besondere Wirkungsmöglichkeit (für die Aka-demie) als auch ein aussichtsreicher Weg zu Hochschul-fachdidaktiken bezeichnet.

2. Was ist bzw. will Scholarship of Teaching (SoT) – Einführung in den Diskurs

2.1 Ursprünge und „Bewegung“

Als der erste oder jedenfalls der erste folgenreiche Im-puls ist allgemein ein Buch des ungemein einflussreichen amerikanischen Hochschulforschers und -politikers Ernest L. Boyer (1928-1995; von 1979 bis 1995 Präsident der Carnegie Foundation) erfahren worden: „Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate“ (1990) – ein eindrucksvolles Plädoyer für eine umfassende Profes-sionalisierung des Hochschullehrers als scholarship:

- ... of discovery (Forschung): unverzichtbar,
- ... of integration (Synthese von Wissen; Interdisziplina-rität, Intellektualität/Sinnggebung),
- ... of application (Problemlösung in Auseinandersetzung mit Praxis),
- ... of teaching (basierend auf solidem Wissen, auf Ver-mittlung mit studentischem Lernem angelegt, als ein

¹ Skript zum Vortrag auf dem dghd-Symposium in München, 3. März 2011; zur Einreichung beim HSW vorgesehen.

Lernen des Lehrenden selbst und stetes kreatives Weiterentwickeln der eigenen Lehre begriffen).

Alle vier müssen als Einheit gesehen werden (15–25). Die Dimension der Lehre, bisher zu wenig gewichtet, müsste viel stärker als bis dahin in der Bewertung bei Berufungen oder Beförderungen berücksichtigt werden. Dafür müsse sie sich allerdings auch stärker ausweisen in Form von self-assessment (durch Selbstberichten, Dokumentation etc.), peer assessment (durch das Kollegium selbst, evtl. in Lehrendengruppen („teaching circles“) für kollegiale Beratung), student assessment (durch gegenwärtige, aber auch frühere Studierende), alles zusammengefasst in Portfolios. Dafür sollten sich die Hochschullehrer speziell an Colleges in classroom research betätigen. Diesen Begriff nimmt alsbald ein ebenfalls zu den Pionieren zu rechnendes Buch von Patricia Cross/Mimi Harris Steadman auf: „Classroom Research. Implementing the Scholarship of Teaching“ (1996). Es bündelt schon im Vorwort die wesentlichen Motive für SoT (s.u.) und gibt im weiteren Beispiele und Anleitung für Forschungen über das Lernen der Studierenden in den eigenen Veranstaltungen, von der Hypothesenbildung bis zur Überprüfung (vgl. bes. pp. 207ff.: Designing your own classroom research), von Methodenreflexion bis zur Präsentation in einer Form, die es noch heute als treffliches Handbuch erscheinen lässt.

Von diesen Jahren an wird der Strom der Diskussion – und auch einschlägiger praktischer Bemühungen – immer breiter. Namen, die darin immer wieder auftauchen sind in den USA Lee S. Shulman, Pat Hutchings, Mary T. Huber, C.E. Glassick, Kathleen McKinney, K. Trigwell, in Großbritannien Lewis Elton, Carolin Kreber, in Australien Angela Brew und viele andere.

Die Carnegie Foundation startet 1998 ein eigenes großes Programm, die Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL):

„The CASTL Program seeks to support the development of a scholarship of teaching and learning that fosters significant, long-lasting learning for all students; enhances the practice and profession of teaching, and brings to faculty members' work as teachers the recognition and reward afforded to other forms of scholarly work.“

Es geht auch hier vor allem um Veröffentlichung, Austausch, Kooperation: „...seeks to render teaching public, subject to critical evaluation, and usable by others in both the scholarly and the general community.“²

Etliche Universitäten setzen einen Schwerpunkt in ihrem Profil auf SoTL (z.B. Georgia University, Illinois State University,...) Eine Reihe von hochschulfachdidaktischen Zeitschriften widmet sich ganz Beiträgen im SoTL-Rahmen oder nimmt solche in sich auf.³

Eine internationale wissenschaftliche Gesellschaft gründet sich 2004 – International Society for the Scholarship of Teaching & Learning (ISSOTL)⁴ – und unterhält „natürlich“ auch eine Zeitschrift: The International Commons⁵ – ein, wie gleich noch zu besprechen, sehr signifikanter Titel – und veranstaltet regelmäßig internationale Konferenzen, zuletzt in Liverpool (2010). In Großbritannien gehört SoTL auch zur Programmatik der Higher Education Academy. Und so kann Wikipedia (engl.)

SoTL als eine „Bewegung“ („growing movement in post secondary education“) bezeichnen.

Demgegenüber: Aus deutschen Hochschulen gehen zwar durchaus einzelne Arbeiten hervor, die immerhin unter SoT (weniger unter SoTL) gerechnet werden könnten (s.u.). Was jedoch bisher hierzulande gänzlich fehlt, ist eine solche Community of SoTL mit ihren eigenen Methodendiskussionen, Foren des Austauschs und Förderinstitutionen, und erst recht der Anschluss an die internationale Bewegung. Daher die hinter dem Titel stehende Frage, wo denn das Echo in Deutschland bleibt bzw. warum es ausbleibt. Im Hinblick auf die eingangs genannten aktuellen Bezüge scheint mir eine nochmalige Betrachtung des SoTL um so wichtiger.

2.2 Zentrum und Grenzen des Konzepts

In der Regel führt eine solche Ausweitung der Bewegung, wie eben skizziert, auch zu einer Ausweitung, um nicht zu sagen einem Ausfransen des Begriffs. So auch hier: Aus SoT wird SoTL – das ist wegen der ja von Anfang an propagierten Sicht, auch auf das Lernen der Studierenden (oder die Wirkung des Lehrens auf dieses), notwendig. Problematischer: Aus der professionellen Befassung von Lehrenden mit Lehren und Lernen im eigenen Bereich, m.E. dem Kern des Konzepts, wird bei manchen Autoren die professionelle Untersuchung von Lehren und Lernen durch wen auch immer (z.B. Begleitforschung aus den Erziehungswissenschaften oder aus den campusbezogenen Offices of Institutional Research), so dass die Definition nicht nur bei Wikipedia (a.a.O.) heißen kann: „scholarly inquiry into student learning which advances the practice of teaching by making research findings public.“

Die Programme und Teilnehmerlisten der o.g. Konferenzen bestätigen zunehmend diese Entwicklung. In deren Folge könnten wir allerdings ohne weiteres große Bereiche dessen, was in Deutschland hochschuldidaktische Forschung heißt, unter SoTL subsumieren. Natürlich gibt es inhaltliche Zusammenhänge und fließende Übergänge, und auch die den Anfang machenden Ausführungen von Boyer sind diesbezüglich großzügig-undeutlich. Aber das hier gemeinte Neue ginge unter, wenn man nicht versuchte, genaue Unterscheidungen festzuhalten. Dazu die folgenden Bemerkungen:

a) Nicht alle gute Lehre verdient schon den Titel SoTL. Hutchings/Shulman (1999) grenzen, auch in Absetzung von Boyer, gegeneinander ab: Wenn Lehre mit

² <http://www.carnegiefoundation.org/scholarship-teaching-learning>. (Stand 3.2.11). M.T.Huber (in: dies./Morreale S. 27) sieht als deren Ziel: „to raise the level of conversation about teaching in colleges and universities of all kinds“ und als deren Verfahren: (1) national fellowships, (2) companion program for colleges and universities prepared to make a public commitment to SoTL, (3) work with scholarly societies.

³ Vgl. Wikipedia-English s.v. Scholarship of Teaching and Learning; Liste von Illinois State University Library: <http://ilstu.libguides.com/soil>

⁴ Vgl. www.issotl.org/

⁵ Vgl. www.issotl.org/newsletter/. Vgl. als weitere Organe mit überregionalem Anspruch: Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning (CJSOTL; http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/); Journal of the Scholarship of Teaching and Learning (Indiana Univ; <https://www.iupui.edu/~josotl/>); Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education (Glasgow University; <http://www.gla.ac.uk/services/learningteaching/researchandscholarship/pestlhee-journal/>).

gewissen Formen von Erfolgskontrolle (assessment) und Datensammlung (evidence gathering) einhergeht, von modernen Lehrkonzepten angeleitet und auf Kooperation mit Peers angelegt, dann ist sie immerhin schon „scholarly“ zu nennen; auf diese Qualität will ja auch hochschuldidaktische Weiterbildung bei uns hinaus. Für SoTL muss hinzukommen – und so ist es auch zu definieren –, dass der/die Lehrende sich nachfragend, untersuchend und reflektierend zum Lehr-Lern-Prozess insgesamt und zum Lernen seiner Studierenden insbesondere verhält, seine Erfahrungen, Ergebnisse und Reflexionen schriftlich und damit in Begriffe fasst und sie veröffentlicht, womit sie Gemeineigentum (community property), zugänglich für Kritik und Evaluation, und Basis weiterer Entwicklung auch durch andere werden (p. 13; oft übernommen, z.B. Huber/Hutchings 2005, p. 20ff., Huber/Morreale 2002, S. 31). Winteler (2001, p. 1), der diese Charakterisierungen fast wörtlich übernimmt (ohne die Verf. hier zu zitieren), unterscheidet dementsprechend zwischen Professioneller Lehre (scholarly teaching) und Professionalisierung der Lehre (SoT); diese letztere zeichne sich durch Gewinnung und Austausch professionellen Wissens durch und über Lehre vor der ersteren aus (vgl. auch Elton 2009). Das anzuleiten und zu unterstützen ist meines Wissens noch nicht Gegenstand der hochschuldidaktischen Weiterbildung bei uns.

- b) Als Grundkonzept bleibt festzuhalten: SoTL zeigt sich darin, dass
- der/die Lehrende Fragen zur Lehre im eigenen Bereich insgesamt und zum Lernen seiner Studierenden entwickelt und Probleme oder Hypothesen für deren Untersuchung formuliert (*questioning*),
 - Beobachtungen und Befragungen dazu anstellt, auch andere erreichbare Daten erhebt, sammelt und analysiert (*gathering and exploring evidences*), ggf. Experimente durchführt und auswertet (*trying out and refining new insights*), Ergebnisse, Erfahrungen und Reflexionen dokumentiert und publiziert (*going public*),
 - den Austausch mit anderen darüber sucht (*sharing knowledge*).

Hochschullehrende aller Fächer – also nicht nur Sozial- und Erziehungswissenschaftler – können SoTL praktizieren, indem sie über Lehr-Lern-Prozesse in ihrem eigenen Bereich mehr herausbringen wollen als durch bloßes armchair-reasoning erreichbar ist und mit Kollegen begrifflich genauer und empirisch fundierter darüber reden wollen als beiläufig auf dem Flur, beim Kaffee oder am Stammtisch. Die empirische Fundierung geht von bestimmten Fragen, Irritationen oder Vermutungen aus, beginnt mit genauen Aufzeichnungen (Beobachtungen, Protokollen), setzt sich in Sammlung und Analyse ohnehin anfallender bzw. verfügbarer Daten (TN-Statistiken, -Noten etc.) fort und kann in den Einsatz klassischer Methoden empirischer Sozialwissenschaft (Befragungen, Gruppendiskussionen, Beobachtungen, Inhaltsanalysen usw.) münden; in diesem Fall brauchen die Mitglieder anderer Fächer möglicherweise die Hilfe oder

Unterstützung durch Kollegen aus den Sozial- oder Erziehungswissenschaften, aus einschlägigen Service-Einrichtungen der Universität (z.B. Hochschuldidaktische Zentren, Offices of Institutional Research) oder durch entsprechend geschulte Hilfskräfte.

2.3 Leitmotive und Assoziationen

Die oben genannten Elemente von SoTL kehren in den begründenden Texten dazu wie *Leitmotive* wieder. Klassische Formulierungen finden sich z.B. im Vorwort von K.P. Cross/M.H. Steadman (1996, p. XI): Gemeint sind „college teachers, who are usually disciplinary specialists with experience and interest in teaching but without a knowledge base in their common profession of teaching“.

Ihnen sollte – wie für Studierende doch auch gewünscht – „a wide array of learning opportunities that engages [them] in experiencing, creating, and solving real problems, using their own experience, and working with others“ eröffnet werden. Dies geschieht im Bewusstsein der „enormous contribution that classroom teachers can make to the practice of teaching (especially their own but also that of their colleagues) by using their classrooms as laboratories for the study of learning. Scholarship involves both continuous learning and productive contributions to knowledge“ (ebd.).

Es ist reizvoll, sich die *Assoziationen* bewusst zu machen, die sich an diesen Text und ähnliche andere knüpfen:

- a) Scholarship als Gipfel der Professionalisierung! Dabei ist „*scholar*“ ja etymologisch – und auch in dem Begriffspaar der mittelalterlichen Universität: *magistri et scholares* – das Wort für Schüler. Das Englische hat mit diesem Begriff wunderbar eine Bedeutung bewahrt, die in der einzigen Übersetzung, die im Deutschen zur Verfügung steht, nämlich „Gelehrter“, verloren geht bzw. geradezu ins Gegenteil verkehrt wird: Der Hochschullehrer als *scholar* ist und bleibt ein Lernender (s.o. Cross/Steadman; vgl. Huber/Hutchings, 2005, p. 113; Elton 2009), der Erfahrung, Experimentierraum, Austausch braucht, um zu lernen und sich so weiterzubilden,
- b) Die eigenen Lehrveranstaltungen bzw. Lehrarrangements als *Laboratorium*! Man stellt darin Untersuchungen an, um Erkenntnisse zu gewinnen, die zu Veränderungen der Lehre führen können und experimentiert mit Veränderungen, um wiederum neue Einsichten und Praktiken zu entwickeln,⁶
- c) Darin, dass diese Erforschung eines sozialen Prozesses und in einem sozialen Kontext zugleich auf die Möglichkeit von dessen Veränderung zielt oder mit ihr schon einhergeht (so ausdrücklich auch Shulman 2003, p.75), liegt die Nähe zu „*Aktionsforschung*“ (*action research*), als welches das SoTL auch zuweilen kategorisiert wird. Daran lässt sich der gesamte Diskurs über *Lehrerforschung* anschließen (vgl. Altrichter/Posch 2006; Meyer 1998), die ja als durchaus analoges Konzept für den Bereich der Schule, besonders im Hinblick auf die Schulentwicklung in Österreich,

⁶ „... gathering and exploring evidence, trying out and refining new insights“ (Huber/Hutchings 2005, p. 20)

Deutschland und der Schweiz schon elaboriert ist.⁷ Auch Hochschullehrende könnten forschend lehren, ihre Lehre als „inquiry“ anlegen (Brew 2006, p. 6, p. 4). Im Focus bleibt aber ausdrücklich: ...“not only teacher practice, but the character and depth of student learning that results (or does not) from that practice“ (Shulman 2003, p. 75; vgl. Brew 2006, p. 99; Trigwell/Shale 2004),

d) Was immer die gewonnenen Erfahrungen, Ergebnisse und Einsichten: Zu Wissenschaft werden sie erst, wenn sie öffentlich gemacht werden. Verwissenschaftlichung ist ohne *Veröffentlichung* nicht denkbar.⁸ Auf Worten wie „(making it) public“, „sharing (knowledge) with their colleagues“ liegt bei Texten zum SoTL ein großes Gewicht. Dabei taucht als weiterer Aspekt auf, dass so das individuelle Wissen des einen in das Gemeineigentum aller (community property) überführt wird, in welches auch das des oder der anderen Kollegen einfließt. Bis in den Titel des Newsletter der ISSoTL hinein breitet sich dafür auch der Begriff der „commons“ aus: *Commons* ist das englische Wort für die Almende, die gemeinsam genutzten Ressourcen – ursprünglich an Land, Wasser, Luft usw., dann auch an Infrastruktur und Kultur – eines Gemeinwesens. Mit „Mapping the commons“ überschreiben Huber/Hutchings (2005, p. 35ff.) ihre Darstellung, um welche Aspekte von Arbeiten des SoTL sich welche „Gemeinden“ (communities) scharen könnten, und mit „The Campus as Commons“ (ebd. p. 77ff.) die Zusammenstellung aller Formen zur Förderung des Austauschs über Lehre in einer Hochschule.⁹ Verglichen mit dem Ist-Zustand der Kommunikation und Kooperation über Lehre in deutschen Hochschulen hat diese Vorstellung etwas Visionäres!

e) Die *Haltungen*, die sich durch diese drei Dimensionen hindurchziehen, kann man noch einmal anders zusammenfassen als

- *lebenslanges Lernen* – auch und gerade im Beruf des Professors – oder: Wissenschaft als „nie abgeschlossener Prozess“¹⁰ – auch und gerade in der Lehre,
- Nachdenken als „*reflective practitioner*“ (Schön; vgl. Kreber 2005), und zwar im Sinne einer „erweiterten Reflexion“, insofern Introspektion durch Erhebung und Analyse von Daten komplementiert wird; „an educator can teach with integrity only if an effort is made to examine the impact of his or her work on the students“ (Shulman 2003, p. 75),
- *kollegialer Austausch*, Beratung und Kooperation, und zwar im Sinne einer wissenschaftlich fundierten Kommunikation, insofern Anstrengungen zu begrifflich-konzeptioneller Elaboration und empirischer Belegung von Aussagen unternommen werden.

2.4 Beispiele

In den USA, aber auch in Großbritannien, Australien, Norwegen und Schweden¹¹ sind Beispiele zahlreich zu finden: in den eigens unter dem Stichwort SoTL publizierten Büchern und Zeitschriften wie auch in entsprechenden Sektionen allgemeiner Hochschul- oder fachwissenschaftlicher Organe.¹² Natürlich von sehr unterschiedli-

cher Komplexität und Qualität zeigen sie doch ein breites Spektrum von Möglichkeiten. Hier sei nur die Beispielsammlung von Huber/Hutchings (2005, 36ff.) zitiert:

expl. 1: „Learning to think like a mathematician“ (p. 36ff.): Umstrukturierung eines Mathematik-Kurses in „open-ended research projects“; Untersuchung der Wirkung auf die Einstellungen der Studierenden zur Mathematik mit vielfältigen Methoden; Vertiefung mittels der Methode „lautes Denken“ bezüglich mathematischen Denkens; Verknüpfung mit weiterer Literatur aus kognitiver Psychologie. Ergebnis: eine „Taxonomy of mathematical knowledge experience“ (abgedruckt p. 40). Über den konkreten Fall hinaus geht es also um die allgemeinere Frage, wie Studierende zum Verständnis der Struktur der eigenen Disziplin kommen,

expl. 2: „From Historical Understanding to Political Action“ (p. 37ff.): Anhand von Abschlussarbeiten aus Projekten von Studierenden in der lokalen community, die die Lehrenden nicht befriedigten, Analyse der „Students Uses of Historical Research to Inform Political Projects“ (was das Ziel ist); Entwicklung einer Typologie solcher Formen der Anwendung von Wissen (abgedruckt p. 44) als heuristisches Werkzeug für die Beschreibung der Ziele und Effekte von verschiedenen Kursformen in dieser Hinsicht und für die Diskussion mit Kollegen darüber. Über den konkreten Fall hinaus geht es also um die allgemeinere Frage, wie Studierende disziplinäre Theorie und politische/soziale Praxis verbinden,

expl. 3: „Intellectual Community in an Interdisciplinary Seminar“. Jose Feito, Sozialpsychologe, überzeugter Lehrender in einer „Great Books“ sequence interessierte sich, seinem Fach gemäß, für

⁷ Mit allen Fragen, die gewiss auch bezüglich des SoTL zu stellen sind („Ist das ‚Forschung‘? Inwiefern? Welche methodischen Ansprüche gelten? Wie sind sie von Lehrern einzulösen?“). Vgl. Altrichter. Den Zusammenhang sieht z.B. McKinney (2007, p. xviii und 1, mit Verweis auf Hatch 2006) auch, beschränkt sich aber ebenfalls auf SoTL in HE.

⁸ Vgl. Shulman (2003, p. 75): „A SoT will entail a public account of some or all of the full act of teaching - vision, design, enactment, outcomes, and analysis - in a manner susceptible to critical review by the teacher's professional peers and amenable to productive employment in future work by members of that same community“.

⁹ Geradezu emphatisch Brew (2006, p. xiii): „I suggest that an ultimate goal of the integration of research and teaching is the creation of inclusive scholarly knowledge-building communities in universities“; vgl. ihr chapter 10 insgesamt.

¹⁰ „...daß sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben“ (Humboldt).

¹¹ Z.B. am Lund Institute of Technology; vgl. unten zu Roxa et al. (2008) und als Ergebnis der Arbeit zweier Mitglieder der Computer Sciences dort: Andersson/Bendix (2006) zu „Pair Teaching“.

¹² Vgl. Cross/Steadman (1996) oder Shulman (2003), die jeweils vier Beispiele beschreiben. Illinois State University, auch wieder nur als Beispiel, hier für die Aktivitäten eines Campus, gibt ein eigenes Journal heraus, das monatlich über SoTL-Projekte berichtet (z.B. <http://www.sotl.ilstu.edu/downloads/pdf/SotlNewsletterJan11.pdf>), führt eine Liste von SoTL-examples, die jahresweise small grant recipients, -project descriptions und -reports solcher Projekte nennt und so zu ihnen hinführt (<http://www.sotl.ilstu.edu/examples>), und offeriert eine Broschüre zum Download mit einer Auswahl solcher Studien aus fünf Jahren: Kathleen McKinney and Patricia Jarvis (eds): GAVISUS. Selected scholarship on teaching and learning at Illinois State University 2004-2009 (http://www.sotl.ilstu.edu/downloads/pdf/Gavisus_Online.pdf).

Voraussetzungen und Prozess des im weiten Sinne sozialen Lernens in solchen auf Diskussion angelegten Lehrveranstaltungen. Dazu: wiederholte Befragungen im Verlauf, Tonbandaufzeichnungen von Sitzungen, Diskursanalysen; Entwicklung eines Tableaus der „Facets of Intellectual Community“ (abgedruckt p. 47) als Werkzeug für Kursplanung, Lehrverhalten, kollegiale Diskussion. Über den konkreten Fall hinaus geht es also um die allgemeinere Frage, wie die Lernsituation und das Lernklima gestaltet werden müssen, damit interdisziplinäre Dispute gelingen können,

expl. 4: „The Role of Difficulty in Learning“ (p. 47ff.): Mariolina Salvatori, Anglistin, ärgerte sich über Studierende, die Texte für „zu schwierig“ erklärten und darum nicht angingen. Sie gab ihnen auf, zu jeder Lese- oder Schreib-Hausaufgabe ein „difficulty paper“ zu schreiben und darin die jeweiligen Schwierigkeiten des Textes oder der Texte genau zu charakterisieren und hypothetisch zu begründen, und analysierte und besprach eine Auswahl dieser papers mit den Studierenden. Ergebnis: ein Buch, zusammen mit ihrer Kollegin Donahue von Lafayette, zu solchen Schwierigkeiten in philologischer und lernpsychologischer Perspektive als Beitrag zur Theorie und als Hilfe für Lehrende und Studierende, aktiven Umgang mit solchen Schwierigkeiten zu lernen. Über den konkreten Fall hinaus ist dies ein Beispiel für eine fachspezifische Lernforschung,

expl. 5: „Being at Home in the Cell“: Maury Flannery, Biologin, wollte erreichen, dass Nebenfachstudierende aus ihrer nur kognitiven und distanzierten Einstellung zur Naturwissenschaft herauskommen und kognitives mit emotionalem und ästhetischem Lernen und Verstehen (auch: Sich-selbst-verstehen) verbinden. Sie ließ sie Besuche im Innern der Zelle imaginieren, auch (wie ein Zimmer) zeichnen und, parallel dazu, Situationen beschreiben, in denen sie sich sonst „zu Hause“ fühlten, das erstere mit den Metaphern des zweiten interpretieren und schließlich auch ein Portofolio aus 20 items zusammenstellen „about a sensory experience that could be understood through science.“ (p. 51). Über den konkreten Fall hinaus geht es also um die allgemeinere Frage, wie zum Fach distanziert stehende Studierende durch Verbindung des kognitiven mit emotionalen und ästhetischen Zugängen ihre Fremdheit überwinden können.

Was an diesen Beispielen besonders beeindruckt, ist, dass sie, jedes in seiner Weise, eine fachdidaktische Frage erkennen lassen, die auch einen überzeugten Fachwissenschaftler oder eine Fachwissenschaftlerin reizen kann, indem sie sich nicht auf allgemeine Pädagogik, sondern auf wesentliche Elemente der Fachpraxis selbst richtet. Auch in Deutschland werden einzelne Arbeiten von Hochschullehrenden publiziert, die das Minimal-Kriterium: öffentlich gemachte Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit eigener Lehre erfüllen; bei

einer Sichtung der fünf letzten Jahrgänge des HSW (2006-2010) fand ich 17 dieser Art. Nach dieser Stichprobe zu schließen handelt es sich allerdings (nur) um folgende Typen:

- (stark überwiegend) datengestützte Erfahrungsberichte von Veranstaltungen nach dem Muster: Konzept mit mehr oder weniger Begründung, Durchführung/Verlauf, Bewertung auf der Basis von Befragungen der Studierenden und eigenen Eindrücken,
- an zweiter Stelle folgen Arbeiten zur Entwicklung von Studiengängen oder -modulen, meist nur deren Begründung und Konzipierung. Forschungen, die sich darüber hinaus einerseits auf Problematisierungen der Ziele der Hochschulausbildung oder der Struktur und Lehrkultur der Disziplinen oder andererseits auf Lernprozesse und -probleme der Studierenden richten würden, sind mir aus diesen ersten Recherchen nicht bekannt geworden.

Eine Fortsetzung dieser Sichtung auf frühere Jahrgänge und die Ausweitung dieser Suche auf Zeitschriften und Tagungsdokumentationen von Fachverbänden steht noch aus.

3. Lässt sich mit dem Scholarship of Teaching and Learning in Deutschland überhaupt etwas anfangen?

Skeptische Fragen werden sich gewiss alsbald aufdrängen; wenigstens einige seien kurz angesprochen:

3.1 Was soll deutsche Hochschullehrende daran reizen? Warum sollten sie SoT auch nur wollen?

Diese Frage nach der Motivation betrifft ein wichtiges, vielleicht sogar das Hauptproblem. Die amerikanischen und englischen Protagonisten des SoTL arbeiten und argumentieren in einer Tradition, in der Hochschullehrende sich in der Tat stärker auch als Lehrer verstehen, und konstatieren sogar ein zuzufolge des Wandels der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stetig wachsendes Interesse an Lehre (vgl. zu. B. Huber/Hutchings 2005, p. 59ff.). Ein „pädagogischer Imperativ“ wie der von Shulman formulierte (siehe das letzte Zitat von ihm oben) gehört aber nicht zum Selbstverständnis des deutschen Hochschullehrers, jedenfalls nicht an den Universitäten. Vielmehr wurzelt dieses traditionell in der Forschung und deren „Darstellung“ (nicht: Vermittlung). Auf diese zielen nach wie vor die meisten materiellen und immateriellen Anreize.

Aber: Vielleicht ist „der Lehrkörper“ nicht mehr so eine geschlossene Einheit. Ausdifferenzierungen sind beobacht- oder erwartbar, an die man sich halten könnte, anstatt gleich eine Umorientierung des ganzen „Blocks“ zu postulieren. So treten doch hier und da hervor:

- junge Hochschullehrende, die aus Langeweile am Herkömmlichen, aus Lust an kreativen Veränderungen oder aus Streben nach Distinktion auf Neues in der Lehre aus sind, besonders Junior- und neu berufene Professor/innen (Eindrücke aus den Sommer-Akademien der Toepfer-Stiftung oder aus dem Austausch bei

der „LehrBar“, die „SL-K 5“ an der Universität Bielefeld veranstaltet, lassen mich darauf hoffen),

- ältere Hochschullehrende, die vom Forschen in ihrem Fachgebiet „satt“ sind, andererseits reiche Erfahrungen in der Lehre gesammelt haben und vielleicht Lust haben, diese an Jüngere weiterzugeben,
- wissenschafts- oder lerntheoretisch Interessierte, die in der Befassung mit fachlichen Lernprozessen der Studierenden nicht nur eine Zumutung durch die Pädagogik, sondern, wie an den oben zitierten Beispielen sichtbar, eine Chance für ein tieferes Verständnis des eigenen Fachs sehen.

Wie weit bei diesen oder jenen solche Motivation zum Tragen kommt, hängt vermutlich ab

- von Höhe/Erfüllbarkeit der Ansprüche an Kompetenz und Kapazität (s.u.),
- von Anreizen (Frage der institutionellen Politik und Kultur),
- von Veränderungen der Kommunikationskultur in der akademischen Welt im Allgemeinen und im jeweiligen Fach im Besonderen; bisher ist sie nicht gerade auf Austausch über Lehre (Öffnen der eigenen Lehrveranstaltungen für Einblicke anderer) in anderen als den vertrautesten eigenen Kreisen angelegt (Risikovermeidung, aber auch Befangenheit in der Fachsprache wirken dabei als weitere Hindernisse).¹³

3.2 Selbst wenn sie über Lehre forschen wollten: Wie sollen Hochschullehrende das können?

In der Tat: Von Hochschullehrenden anderer Fächer als der Sozialwissenschaften kann nicht erwartet werden, dass sie deren Paradigmen und Methoden kennen. Schwieriger noch: Das Anspruchsniveau bezüglich Theorien, Methoden, Gütekriterien von Forschung, das sie aus der eigenen Disziplin kennen, mag sie abhalten, in einer anderen zu dilettieren. Aber:

- Elementare Theorien über Lehren und Lernen, Curriculumentwicklung und Studierende müssen künftig Lehrende auch schon im Rahmen ihrer hochschuldidaktischen Qualifizierung lernen (s.u.),
- Damit zusammen könnte Lehrenden aller Fächer auch eine Einführung in für sie handhabbare Methoden der Lehrforschung gegeben werden, etwa in einem Aufbau-Modul zu ihrer hochschuldidaktischen Weiterbildung;¹⁴ das nächstliegende Ziel dabei wäre es, sie zu einfachen, aber multiperspektivischen qualitativen (Fall-)Studien zu befähigen,
- Für die Durchführung empirisch anspruchsvollerer Vorhaben ist dann vielleicht Beratung durch Professionelle (aus den einschlägigen Disziplinen, aus hochschuldidaktischen Zentren oder Agenturen für Qualitätssicherung) und/oder zeitweilige Unterstützung durch wiss. Hilfskräfte von dort nötig – und ja auch möglich!
- Gegenüber den wissenschaftlichen Skrupeln – „Ist das (noch) Forschung?“ – ist eine interdisziplinäre Verständigung notwendig über den hier gefragten und möglichen Typus von Forschung. Dazu gehört die Anerkennung der grundsätzlichen Grenzen jeder empirischen Forschung in der Pädagogik, die es ja nicht mit Ver-

suchstieren zu tun hat, darüber hinaus, wenn man weit ausholen will, eine Diskussion wissenschaftlicher Wissensgewinnung nach dem „mode 2“ (Gibbons), der für moderne problemorientierte, praxisbezogene und interdisziplinäre Forschung postuliert wird (so auch für SoTL von z.B. Brew 2006, 22ff.) und eine Einigung über die pragmatischen Zwecke des SoTL im Besonderen (wie sie ähnlich auch in der Erziehungswissenschaft bezüglich „Lehrerforschung“ geführt wird; vgl. Altrichter/Posch 2006): „erweiterte Reflexion“, auf erreichbare Daten gestützter „kollegialer Austausch“; Anregung vor allem für Überlegungen zu möglichen Analogien und Übertragungen im eigenen Bereich und zu verwandten eigenen Versuchen.¹⁵

In beiden Hinsichten, Motivation wie Kompetenz, Ansprechbarkeit für die Themen wie Anschlussfähigkeit an die Methoden, sind beträchtliche Unterschiede zwischen den Fachkulturen zu erwarten. Huber/Morreale (2002) widmen ihnen ein ganzes Buch.

3.3 Und wenn die Hochschullehrenden zu solcher Forschung bereit und fähig wären: Woher sollten ihnen die Ressourcen (Geld, Hilfspersonal, vor allem aber: eigene Arbeitszeit) kommen?

In der Tat: Ohne solche Ressourcen wird sich die etwa gewonnene Bereitschaft und Fähigkeit zu SoTL-Projekten nicht realisieren. In den einzelnen Instituten und Fachbereichen werden sie sich gegen die Forschungsprioritäten besonders schwer gewinnen lassen. Es bedarf also einer übergreifenden Strategie der jeweiligen Hochschule, die dies als ein Element für Qualität der Lehre und/oder Profilierung in der Lehre einsetzt. Ist sie dazu willens, gibt es Muster, z.B. den Modellversuch „Zeit für Lehre“ an der Universität Bielefeld (Nach Ausschreibung und Bewerbung werden für Vorhaben der praktischen Innovation im Lehr-Lern-Prozess Mittel für Hilfskräfte und ggf. Material sowie evtl. Entlastung in der Lehre nach Empfehlung einer Jury bereitgestellt.)

3.4. Welche Strategien könnten für die Ausbreitung von SoTL entwickelt werden?

Theoretisch scheinen viele Ansätze möglich: Bezogen auf individuelle Motivationen und Kompetenzen wie auf

¹³ Roxa et al. (2008 p. 277f.) sehen darin ein Hauptproblem für den Start in SoTL.

¹⁴ Der Verf. wäre bereit, einen Workshop dieser Art durchzuführen.

¹⁵ McKinney z.B. betont den Wert schon von small qualitative studies und vor allem den Wert verschiedenster Arbeitsergebnisse als Mosaikstein für das gemeinsame Wissen: "I think there is value to readers of a strong and informative literature review, of modeling methodologies that might be replicated by others, of contributing a study that is one piece of the puzzle that forms an important picture in conjunction with other studies in the literature, of offering findings from students in one setting that provoke reflection, experimentation and changes in practice by other instructors in their settings, of helping to support existing theory or results from other literatures, and of confirming what we believe to be obvious" (2007, p. 23). Ganz ähnlich plädieren Huber/Hutchings (2005, 97ff.) für qualitative Studien zu „situated experience“, aber in „rich presentation“ und erwarten sich davon ähnliche Lernmöglichkeiten der Kollegen wie sie sonst z.B. Leser/innen von (Auto-)Biographien haben, die ja auch nicht auf Replizierbarkeit angelegt sind. Sie (p. 94) wie auch Brew (2001, 22ff; 2006, 22ff.) berufen sich im übrigen auch auf den von Gibbons oder Novotny postulierten mode 2 von knowledge in der Wissensgesellschaft, dem diese Art von Arbeiten ohnehin schon stärker entsprechen.

institutionelle Strategien und Kontexte und auf verschiedenen Handlungsebenen (Fachbereiche, einzelne Hochschulen, überregionale bzw. nationale Foren). In den USA finden sich Beispiele für alle diese (s.o.).¹⁶

Für Deutschland mag es hilfreich sein, ein konkretes Muster einer kontinentaleuropäischen Universität zu betrachten: die Universität von Lund.¹⁷

Roxa et al. (2008) beschreiben nach Erörterung einiger der grundsätzlichen Schwierigkeiten in der traditionellen akademischen und Fachkultur (ähnlich wie wir oben zu 3.1) zwei komplementäre „Bahnen“ (trajectories) innerhalb eines übergreifenden Rahmens von Hochschulentwicklung (institutional development). Der erste Weg führt über die Gewinnung und Qualifizierung von Individuen und nutzt dafür die (auch aus anderen Gründen stattfindende) hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung: In ihr sollten und können Hochschullehrende nicht nur neue Praktiken lernen, sondern sich, von Modul zu Modul zunehmend, auch wichtige pädagogische und psychologische Theorien aneignen, zum Gegenstand ihrer Lehrversuche mit den anderen Teilnehmer/innen (peer teaching) machen und sich so im Vollzug des Austauschs darüber in die so ungewohnte Kommunikation mit Kollegen über Lehre (und deren Konzipierung und Begründung) einüben, um so auch für spätere Diskussionen im Fachbereich gerüstet zu sein. (M.E. muss man nur präzisierend hinzufügen, dass sich daran in einem weiteren Schritt oder Aufbau-Modul im selben Format eine basale Einführung in die möglichen Methoden anschließen kann und muss). Der zweite Weg führt über institutionelle Förderung einschließlich finanzieller Anreize und Unterstützung seitens der Hochschule für sowohl einzelne Projekte von SoTL wie vor allem auch für Foren der Veröffentlichung und Akkumulation, Diskussion und Würdigung von Ergebnissen („Pedagogical Academy“) und Berücksichtigung so erreichter Leistungen und Kompetenzen auch in Berufungs- und Beförderungsverfahren.¹⁸ Die Verfasser verweisen zu Recht darauf, dass die notwendige theoretische Fundierung sich im Bewusstsein einer Einrichtung über die Zeit entwickeln kann, also allmählich aufbaut.

Will man, für Deutschland, über die einzelne Institution hinausdenken, dann bleibt einem nur die Hoffnung auf

- eine Politik der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), sich die Unterstützung von SoTL wirklich zur Aufgabe zu machen und in diesem Sinne auch auf die Fachgesellschaften einzuwirken,
- eine „Akademie (oder Forum?) für Lehre“, in der Beispiele gefördert werden und der lokale Austausch in einen überregionalen überführt wird.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H./Posch, P. (2006):* Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsvaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (4. Aufl.).
- Andersson, R./Bendix, L. (2006):* Pair Teaching – an eXtreme Teaching Practice. Lund. <http://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/konferens2006/Insp06-final.pdf>
- Boyer, E.L. (1990):* Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brew, A. (2001):* The Nature of Research: Inquiry in Academic Contexts London: Routledge.
- Brew, A. (2006):* Research and Teaching: beyond the divide. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cross, K.P./Steadman, M.H. (1996):* Classroom research. Implementing the Scholarship of Teaching. San Francisco: Jossey Bass.
- Elton, L. (2009):* Continuing professional development in Higher Education. The Role of Scholarship of Teaching and Learning. In: Arts and Humanities 8; 3, S. 247-258.
- Huber, M.T./Morreale, S.P. (eds.) (2002):* Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring the Common Ground. Washington DC: AAHE.
- Huber, M.T./Hutchings, P. (2005):* The Advancement of Learning. Building the teaching commons. A Carnegie Foundation report on the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education. San Francisco: Jossey Bass.
- Hutchings, P./Shulman, L.S. (1999):* The Scholarship of Teaching. New Elaborations, New Developments. In: Change, Sept./Oct., p.11-15.
- Kreber, C. (2005):* Reflection on teaching. In: Higher Education 50; 2, S. 323-359.
- McKinney, K. (2007):* Enhancing learning through the Scholarship of Teaching and Learning. The challenge and joys of juggling. Bolton/Mass: Anker.
- Meyer, H. (1998):* Lehrerforschung. Oldenburg.
- Roxa, T./Olsson, Th./Martensson, K. (2008):* Appropriate Use of Theory in the Scholarship of Teaching and Learning as a Strategy for Institutional Development In: Arts and Humanities in Higher Education; 7, S. 276-295.
- Shulman, L.S. (2003):* Scholarship of teaching in higher education. In: E.de Corte (ed.): Excellence in Higher Education. London: Portland Press, S. 73-82.
- Trigwell, K./Shale, S. (2004):* Student Learning and the Scholarship of University Teaching. In: Studies in Higher Education 29;4, 523-36.
- Winteler, A. (2001):* Professionalisierung in der Hochschullehre. In: DUZ 57; 22, S. I-IV.

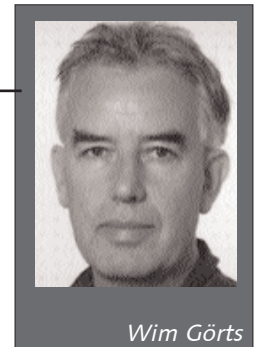
¹⁶ Huber/Hutchings (2005, p.118ff.) empfehlen folgende Schritte: (1) Mehr und bessere Gelegenheiten auf dem Campus zum Gespräch über Lernen schaffen; (2) Studierende einbeziehen (als Hilfsforscher, in Seminare über eigenes Lernen, als Tutoren...)(3) Für Anerkennung von Lehre als intellektuelle Arbeit eigenen Ranges werben, Zeit, Mittel, Weiterbildung und Anerkennung dafür geben; (4) neue Wege der Dokumentierung von Arbeiten über L&L finden; (5) die nötige Infrastruktur dafür, dass SoTL für alle prinzipiell zugänglich wird, schaffen und erhalten (Funds, Hilfsmittel, Publikationsforen, Datenbanken...).

¹⁷ Den Hinweis auf diese verdanke ich Marianne Merkt.

¹⁸ Roxa et al. (2008, S. 289) bieten dafür eine Matrix, in der theoretisches Niveau (Verständnis und Argumentieren) und praktische Kompetenz (dokumentierte Lehre) die Axen bilden.

■ **Dr. phil. Dr. h.c. Ludwig Huber**, Prof. em. für Pädagogik (Wissenschaftsdidaktik), Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld, E-Mail: lwhuber@gmx.de

Wim Görts



Die Studieneingangsphase im Lichte der Ökonomisierung des Bildungswesens¹

In his essay "The introductory study phase in light of the economization of the education system", Wim Görts poses the question if learning can still occur in academic studies amid bustle and output-orientation. A misunderstood, often external "mediation" (instead of acquisition) of competences leads to the mastery of methods and techniques instead of leading to "learning comprehension".

Along with the repeatedly stated incapacitation of students, the author addresses the problem of the students' profound disorientation caused by the reorganization of studies. Depletion of studies, thus setback, is ultimately presented as progress by the actors of the reform. Following this diagnosis, the question arises how the initial study phase should be designed in order to still produce education. Wim Görts offers a range of answers for this. It is worth considering that many authors agree on the judgment of the situation and on recommendations for a significantly different approach.

Die Studieneingangsphase war noch nie eine so kritische und kritisch zu betrachtende Phase wie heute. Sie war zwar schon immer ein harter Übergang zwischen den sehr unterschiedlichen Systemen Schule und Hochschule, ein Neuanfang, für Viele ein nicht so einfaches Sich-Zurechtfinden-Müssen in einem anderen System. Allerdings konnte früher die Eingewöhnungszeit, die Übergangszeit im Rahmen der Magister-, Staatsexamens- und Diplomstudiengänge für die Studierenden entweder problemlos schnell verlaufen oder aber auch länger dauern: Die Studienordnungen ließen viele Möglichkeiten zu. Heute aber klärt sich die Frage, ob Studierende einen Studiengang erfolgreich meistern oder nicht, meist in den ersten vier Semestern und häufig entscheiden nicht mehr die Studierenden selbst, wie sich ihr Studienverlauf gestalten ließe, sondern rigide Studien- und Prüfungsvorschriften. Viele geplante Studienkarrieren finden deshalb ein Ende, bevor sie richtig Gelegenheit hatten, sich zu entwickeln.

Wie in einem Brennglas zeigt sich an diesem Tatbestand ein entscheidendes Charakteristikum der gestuften Studiengänge: Es wird für die Studierenden durch – weniger inhaltlich, eher formell – eng aufeinander abgestimmte Module sehr präzise vorgegeben, wie ihr Studium zu verlaufen hat. Dies hat nicht nur zur Folge, dass dabei die Möglichkeit, den eigenen Interessen nachzugehen, erheblich erschwert wird. Eine intrinsische Motivation für das Studium kann aus diesem Grunde logischerweise kaum entstehen. Viel entscheidender scheint mir aber die implizite Folge, dass durch die rigide und anonyme

Steuerung des Studiums eine wichtige *Option* aus dem Studium entfernt worden ist: Das Finden eines persönlichen Zugangs zur Wissenschaft und zu wissenschaftlichen Anwendungen im Verlaufe eines länger dauernden Suchprozesses – dies als Abbild der Suchvorgänge, die im späteren beruflichen Zusammenhang für Hochschulabsolventen notwendiger Bestandteil intelligenter Vorgehensweisen zur Erfüllung von Arbeitsaufgaben sind. Es ist zu befürchten, dass durch die Fixierung auf den Vollzug von Vorgaben gerade verhindert wird, was Hochschulen leisten sollten: Die Schaffung der notwendigen Voraussetzungen, damit eine große Zahl kreativ, kritisch und selbstständig denkender und handelnder Menschen nach Studienabschluss die Hochschule verlassen; solche, die fähig sind, für die komplexen Probleme unserer Zeit ungewöhnliche und passende Lösungen zu finden. Angesichts dieser schleichenden Entmündigung der Studierenden – die allerdings nicht von allen so empfunden wird – betrachte ich es als eine vordringliche Aufgabe, bereits in der Studieneingangsphase eine einführende Begleitung anzubieten, die auf eine widerständige Stärkung der Studierenden setzt. Es wäre fatal zu glauben, dass eine solche Stärkung durch die gegenwärtig allseitig angepriesene „Kompetenzorientierung in Studium und Lehre“ stattfinden könnte. So, wie diese unter den heutigen eingeschnürten Studienbedingungen umgesetzt wird, intensiviert sie lediglich die Entfremdung der Studierenden gegenüber jeglichem wahr-

¹ Vorabdruck aus dem Band: Webler, W.-D. (Hg.) (2011): Studieneingangsphase. Gründe und Konzepte einer dringenden Reform. Bielefeld.

haften Studium. Sie setzt nicht an der real-individuellen Lage und Verfassung der Studierenden an, begreift sich als allgemeingültig-kontextlos, bezieht deswegen die Widersprüchlichkeiten der universitären und gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht mit ein und ist auf „Methoden“ und „Techniken“ statt auf Begreifen orientiert – dies eine unmittelbare Folge der Output-Orientierung, die an messbaren Ergebnissen interessiert ist. Für die Schulen ist die Folge nachgewiesenermaßen u.a. ein geistloses Trainieren der Schüler/innen zum Zwecke des Bestehens von Tests (siehe u.a. Pongratz 2010, S. 75 ff.). Für die Hochschulen werden gleichzeitig eifrig Forschungsprojekte finanziert, damit auch dort künftig die verschiedenen Fächer die Kompetenzen ihrer Studierenden entlang von „wissenschaftlich“ festgelegten, sogenannten „Kompetenzstufen“, benoten können. Sieht man genauer hin, so erkennt man, dass es hier nicht mehr um die Fähigkeit des Verstehens, sondern nur noch um die Fähigkeit der Wiedergabe geht.

Im Artikel sollen zunächst einige Aspekte der veränderten Studienbedingungen und die möglichen Auswirkungen auf die Studierenden beschrieben werden, die zum Teil beobachtbar, zum Teil nur ableitbar sind. Dann wird eingegangen auf den Umstand, dass der gegenwärtig im vollen Gang befindliche Prozess der Aufoktroierung von Studieninhalten als Fortschritt im Vergleich zum vorhergehenden Zustand schmackhaft gemacht werden soll; dies mit Hilfe einer Rhetorik, die dem Vorgang der rigiden Vorauswahl den Charakter eines wissenschaftlichen Dogmas aufgrund nationaler und globaler wissenschaftlicher Expertisen und ständiger evaluierender Begleitung verleihen will.² Den Studierenden wird als Ergebnis dieser einengenden Vorschriften ein umfassender Kompetenzgewinn in Aussicht gestellt. Stellt sich dieser Kompetenzgewinn nach dem Empfinden der Studierenden nicht ein, stattdessen aber Dauerdruck und das Gefühl, nichts wirklich zu lernen, dann sieht sich die Hochschule nicht in der Verantwortung, denn sie hat sich wissenschaftlich abgesichert. Damit liegt die Verantwortung für jedes „Versagen“ oder als Versagen empfundenes Ereignis im Studium ausschließlich bei den Studierenden, die die gebotenen Chancen nicht wahrgenommen haben.

Zuletzt soll gezeigt werden, was man in der Studieneingangsphase tun sollte und kann, um dieser Desorientierung der Studienanfänger/innen entgegenzuwirken. Wie kann man darüber hinaus Ausbildung und Betreuung so gestalten, dass sie bildende Elemente enthält, die den Studierenden Halt und Orientierung geben können?

1. Die Bevormundung der Studierenden durch Verregelung der Studiengänge korrespondiert mit einer Apparatisierung der Kommunikation mit Verwaltungsabteilungen mittels elektronischer Datenverarbeitung. Die Universität als Verwaltungs- und Lehrorganisation tritt den Studierenden immer gesichtsloser gegenüber. Anstelle von personaler Kommunikation treten digitale Eingabemasken und starre Module. Dies verstärkt die Tendenz zur Entpersonalisierung

Die in der vergangenen Dekade geschaffene Bachelor- und Master-Struktur setzt auf gedachte „Ideal-Studie-

rende“, die sukzessive einen vorgegebenen Studienplan umsetzen. Während die Ingenieur- und überwiegend auch die Naturwissenschaften schon zu Zeiten des Diplomstudiengangs eng ausgelegte Studienpläne aufwiesen, wird mit der Ausdehnung des Inheldiktats auf alle Studiengänge nunmehr die Steuerung durch nationale und übernationale Organe zur allgemeinen Doktrin erhoben. Während früher die Hochschullehrer selbst als die dafür zuständigen Fachexperten die Inhalte der Curricula bestimmten und dafür haftbar gemacht werden konnten, sind es zunehmend als anonym und nicht ansprechbar empfundene Mächte, die vorschreiben, was Wissenschaft ist: Die OECD, die Europäische Union, Ministerkonferenzen, Länderregierungen, im Zweifelsfall „der Markt“. Erst in der konkreten Umsetzung – aber fast nur noch in der Rolle nachgeordneter Vollzugsorgane – agieren Fachbereiche und Hochschulleitungen.

Eine besonders ausgefallene materielle Form dieser Aufoktroierung manifestiert sich in der inzwischen an allen Hochschulen erfolgten oder unmittelbar bevorstehenden Einbettung von Immatrikulation, Rückmeldung, Kontenstandführung der Credit Points und der Anmeldung zu Lehrveranstaltungen in ein hochschul-zentral gesteuertes Software-Programm. Eingeführt mit der Begründung, dadurch bisherigen umständlichen Verwaltungsaufwand zu vermeiden und eine Erleichterung administrativer Vorgänge auf beiden Seiten zu erreichen, führt die Implementierung dieser Programme de facto zu einer Einengung der Beweglichkeit der Studierenden: Wenn Studierende über das Anmelde-Programm eingegeben haben, in welchem Fach und welchem Fachsemester sie studieren, wird ihnen ausschließlich Einsicht in die Informationen über jene Lehrveranstaltungen gegeben, die offiziell für ihr Semester vorgesehen sind. Die früher bestehende Möglichkeit, in den Angeboten anderer Semester und anderer Studiengänge nach interessanten Lehrveranstaltungen zu suchen und mit Dozenten in Kontakt zu treten, um zu prüfen und auszuhandeln, ob die Teilnahme an deren Lehrveranstaltung und der ggf. nachfolgenden Prüfung anerkannt werden können, ist auf diese Weise blockiert.

Studierenden wird „Wissen“ „verordnet“ – und nicht mehr das Studium als „fleißiges Suchen“³ ermöglicht. Nicht nur, dass damit implizit dem ganzen Vorgang ein ganz falsches Bild von der Weitergabe und der Generierung von Wissen, Erkenntnissen und wissenschaftlichen Methoden unterlegt wird; darüber hinaus können die Studierenden dies als Hinweis deuten, dass auch die tägliche Lehre als Einbahnkommunikation zu verstehen ist. Kein Wunder, dass viele sich tatsächlich entsprechend verhalten.

Wen darüber hinaus das Pech trifft (und das betrifft die Mehrzahl der Studierenden), dem für den Ideal-Studierenden ausgedachten Studienplan nicht mehr folgen zu können, läuft unmittelbar Gefahr, zum Verlierer zu werden. Es entlarvt sich dabei zwar real die Behauptung der Richtigkeit und Studierbarkeit der vorgefertigten Studi-

² Dazu sehr ausführlich Münch (2009).

³ In Anlehnung an die ursprüngliche Bedeutung des lateinischen „studere“ als „sich bemühen“.

enpläne in einer sogenannten Regelstudienzeit, nur interpretieren die meisten Studierenden dies nicht so. Der Zeitdruck und ihre eigene Unerfahrenheit sind so groß, dass Empfehlungen zum Maßhalten ignoriert werden. So reagieren die meisten Erstsemester auf den Rat älterer Studierender, in den ersten beiden Semestern nicht den komplett vorgesehenen Veranstaltungskatalog anzugehen, meist ablehnend.⁴

Wer dann den Anschluss verliert, muss neue Mitstudierende (eine neue Lerngruppe) suchen, muss eine oder mehrere Klausuren wiederholen, was nicht selten erst ein Jahr später möglich ist. Er wird außerdem schon beim zweiten Durchfallen in einem Fach mit dem drohenden Studienabbruch konfrontiert, da nur noch die zweite Wiederholung möglich ist, ohne die Aussicht auf eine rettende mündliche Prüfung, die mit Einführung der Bachelor-/Masterstudiengänge abgeschafft ist. Flexible Lösungen durch ein persönliches Gespräch mit einer Lehrperson sind aufgrund der strengen Vorschriften nur noch äußerst selten realisierbar. Die Spielräume für ein situationsorientiertes Handeln werden auf beiden Seiten kleiner. Studierende (und auch Lehrende) lernen, dass das Nichteinhalten von Vorgaben zu Ärger und Problemen führt. Aus diesem Grund nimmt auf beiden Seiten die Tendenz zu, nicht mehr auf Verstehensprozesse, sondern auf Einhaltung von Vorgaben zu fokussieren. Eine Folge dieser veränderten Verhaltensweisen ist, dass Studierende keine Mitgestalter ihres Studiums mehr sind, sondern anfangen, sich als Kunden zu verhalten; „Kunden“, die weniger das Produkt, das sie erhalten (die Lehrveranstaltung) kritisch betrachten, sondern lediglich den Umfang und den Schwierigkeitsgrad der Leistung, die sie selbst zu erbringen haben, nämlich die Prüfung. Nach der Logik der neuen Studiengänge hat das Produkt „Lehrveranstaltung“ keinen Wert mehr ohne die Prüfung. Eine andere Folge ist, dass Lehrende dazu verführt werden, nicht mehr primär die fachliche und didaktische Qualität ihrer Lehre zu beachten, sondern die Zufriedenheit ihrer „Kunden“ in Bezug auf die Gestaltung der Prüfungen zu einer wichtigen, wenn nicht sogar zur maßgeblichen Richtschnur ihres Handelns machen.

Auf ihr Studium angesprochen, sprechen viele Studierende von diffusen Ohnmachtsgefühlen. Sie haben Probleme, eine argumentative Gegenwehr aufzubauen; nicht weiter verwunderlich angesichts der Tatsache, dass ihnen ununterbrochen verkündet wird, das Curriculum und die Prüfungsverfahren seien wissenschaftlich fundiert und qualitätsgesichert. Hinzukommt, dass sie nur selten erfahren, dass diese Neuausrichtung von Lehre und Studium bei einzelnen Hochschullehrenden und in manchen Fachbereichen durchaus auf Ablehnung stößt. Eine individuelle Gestaltung des Studiums – und sei es nur die bewusste Verlangsamung des Studientempos – erfordert unter diesen Umständen von Studierenden Mut und Selbstbewusstsein bis hin zu Eigensinn. Wer diese nicht aufbringen kann, lernt, sich dem Mainstream anzupassen. Die unmittelbare Auswirkung auf das Verhalten der Studierenden ist deren Bestreben, auf Verstehen zu verzichten und beim wissenschaftlichen Lehrpersonal auf ein überschaubares, möglichst auswendig lernbares Lernmaterial zu drängen.

2. Die defizitär veränderte Lehr- und Studiensituation wird begleitet von einer offiziellen Positivrhetorik, die es den individualisierten Studierenden sehr schwer macht, die wirkliche Situation in Lehre und Studium zu durchschauen und Ursache und Wirkung bei Studienerfolg oder –misserfolg zu unterscheiden

Eine gewaltige Sprachmaschinerie ist bei der Umsetzung des New Public Management-Steuerungsmodells in den Hochschulen in Gang gesetzt worden, um die Kehrwendungen im Bildungswesen schmackhaft zu machen. Bildungsplaner, Kultusministerien, Hochschulleitungen, Akkreditierungskommissionen und Evaluationsagenturen greifen dabei auf Begriffe zurück, die ursprünglich zum Vokabular derjenigen gehörten, die eine an der gesellschaftlichen Praxis, der Emanzipation der Gesellschaft und an den individuellen Bedürfnissen von Lernern orientierte Hochschulausbildung forderten. Solche mittlerweile zu Schlagwörtern verkommenen Begriffe lauten: Lebenslanges Lernen, kompetenzorientiert studieren, Evaluierung von Lehre und Studium, Qualitätssicherung, Erwerb von Schlüsselqualifikationen und ähnliche mehr (siehe Pongratz 2009, S. 46). An drei Begriffen soll näher erläutert werden, warum hier eine Usurpation und inhaltliche Verkehrung ursprünglich sinnvoller Leitbilder für eine Verbesserung von Lehre und Studium stattgefunden hat:

2.1 Lebenslanges Lernen

Das „lebenslange Lernen“, ein Ausdruck, der in den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts geprägt wurde, sollte deutlich machen, dass Lernen nicht mehr identisch ist mit dem Aufnehmen eines durch Vorgängergenerationen geschaffenen Wissenskanons, mit dem man dann das ganze Berufsleben auskam. Die Bildungssysteme der Industriegesellschaften wurden als veraltet und zu starr empfunden. Zunächst hatten die neu entwickelten Bildungsvorstellungen einen stark emanzipativen, egalitären Charakter, der in der Leitlinie „lifelong education“ seinen Ausdruck fand. „Jeder muss die Möglichkeit haben, [...], während seines ganzen Lebens zu lernen. Die Idee permanenter Erziehung ist der Grundstein der Lerngesellschaft“ (Faure 1973, S. 246, zitiert nach Pongratz 2009, S. 141). Später wurde daraus ein rein marktorientiertes Modell, verbunden mit einer Veränderung der Begrifflichkeit: Aus „lifelong education“ wird „lifelong learning“ (Pongratz, ebd.).

Heute wirkt die Formel „lebenslanges Lernen“ eher bedrohlich auf Studierende. Angesichts des nicht-verstehenden Lernens, das ihnen nahelegt wird, muss ihnen zwangsläufig Wissen als ein Endlosreservoir von Fakten und Methoden erscheinen. In diesem Lichte betrachtet kommt lebenslanges Lernen einer Verurteilung gleich: Nicht lebenslang, sondern „lebenslänglich“. Statt die Befähigung zum Lernen herzustellen, ruft die Hochschule bei Vielen ein Gefühl der Unzulänglichkeit, des Defizitären hervor. Kein Wunder, dass viele Studierende nichts lieber möchten als die schnellstmögliche Absolvierung ihres Studiums.

⁴ So eine vielfältig gemachte Erfahrung in einem studentischen Mentorensystem an einem Technischen Fachbereich der TU Darmstadt.

2.2 Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen, meist unter dem Label „kompetenzorientiert studieren“

In den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde in vielen Bereichen der Wirtschaft angesichts einer zunehmenden Beschleunigung von Produkt- und Produktionsumstellungen und einer schärferen Konkurrenz um Marktanteile festgestellt, dass eine fachliche Qualifikation der Mitarbeiter nicht mehr genügte. Mitarbeiter sollten in der Lage sein, aktiv mitzudenken, Verantwortung für ihren Arbeitsbereich zu übernehmen und mit Kollegen, Kunden und Vorgesetzten zu kommunizieren und zu kooperieren.

Es ging gar nicht mehr nur um fachliches Wissen und Können, sondern um geistige und seelische Eigenschaften, um Persönlichkeitsmerkmale, um Werte und Verhaltensweisen. Mit der „Erfindung“ der sogenannten Schlüsselkompetenzen⁵ schien sich die Möglichkeit aufzutun, diese in Qualifizierungsprogramme aufzunehmen, u.a. an den Hochschulen. Im Zuge dieser Überlegungen strebten u.a. hochschuldidaktische Einrichtungen, die an einer Reihe von Hochschulen Ende der 60er und im Verlauf der 70er Jahre gegründet wurden, die Förderung des Erwerbs außerfachlicher Kompetenzen und eine Veränderung des Studiums bezogen auf Inhalte und Zielsetzungen an: Das Studium sollte sich nicht mehr ausschließlich mit Theorien, Modellen und Methoden beschäftigen, sondern tatsächlich auf eine berufliche Praxis vorbereiten. Verstanden wurde dies damals als die Vorbereitung der Individuen auf eine Berufs- und Lebenspraxis, in der Hochschulabsolventen mehr sein sollten als sogenannte „Fachidioten“, welche nur im Rahmen von Vorgaben denken und handeln konnten. Das Lernen des Lernens, das Lernen von kooperativer Arbeit in Gruppen und Teams wurde an vielen Orten in den Hochschulen gekoppelt an die Vorstellung, dass die dabei praktizierte Reflexion auch eine Umwelt- und Gesellschaftsreflexion mit einschloss. Mit dieser Vorstellung war gleichzeitig die Idee verbunden, dass Hochschulabsolventen diese Art zu lernen und zu arbeiten in ihrem Berufsleben fortsetzen sollten.

Eine sorgfältige Betrachtung dessen, was heute unter dem Label „Schlüsselkompetenzen“ in Veranstaltungen an den Hochschulen angeboten wird, ruft einen gänzlich anderen Eindruck der damit verfolgten Absichten hervor. Zunächst konnte durchaus die Hoffnung aufkeimen, dass mit der allmählichen Zunahme solcher Lehrveranstaltungen⁶ die Absicht verbunden sei, Gelegenheiten zu schaffen, in denen Studierende ihre Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Erfahrungen (im Studium und im Privatleben) würden reflektieren und verändern können. Heute muss man nüchtern feststellen, dass die Hochschulen mit dem fast schon Überhandnehmen von „Kompetenzveranstaltungen“ etwas anderes beabsichtigen und in der Tat, nach der Vorgabe heutiger Bildungsrichtlinien, beabsichtigen sollen.

Zunächst haben solche Lehrveranstaltungen innerhalb der Curricula eine optische Funktion: Sie sollen gegenüber Akkreditierungskommissionen als Beleg für die stärkere Ausrichtung des Studiums auf die Praxis dienen.⁷ Als Beleg für die wissenschaftliche Qualität solcher Lehrveranstaltungen wird dann gern darauf verwiesen, dass

es hierbei um „Methoden“ ginge, um „Techniken“ und „Tools“. Der Erwerb von außerfachlichen Kompetenzen ist jedoch nach meiner Auffassung eine sehr individuelle Angelegenheit und der Erwerbsvollzug lässt sich nicht mit einer Teilnahme an einigen Seminarstunden oder -tagen erledigen, sondern ist ein lebenslanger Prozess (vgl. u.a. Krautz 2009, S. 127 ff.). In den sogenannten Kompetenzveranstaltungen wird diese Auseinandersetzung mit dem „Ich“, dem „Wir“ und dem Kontext sorgfältig vermieden. An die Stelle von individueller Reflexion eigener Vorgehensweisen, Einstellungen und Auffassungen – auch und gerade in der Gruppe – tritt wie in den meisten Fachveranstaltungen die Übernahme vorgegebener Kenntnisse, Methoden und Sozialtechniken, die losgelöst sind vom Erfahrungshorizont der anwesenden Studierenden. Das Lehrziel ist, dass diese die gezeigten, vielleicht auch geübten Methoden übernehmen. In der Konsequenz lernen sie nicht, ihr eigenes Verhalten und das von anderen im Rahmen von Kommunikation und Kooperation (und in den meisten Fällen geht es darum) zu überprüfen und zu ergründen. Kommunikation und Kooperation werden nicht als Vorgänge betrachtet, in denen man sich aufgrund unterschiedlicher Zielvorstellungen, Interessen und Hintergründe sehr unterschiedlich verhalten kann. Real existierende Differenzen werden ausgeklammert. Anstelle der Erzeugung von Bewusstheit tritt die Anwendung eines Methodenrepertoires. Der griechische Philosoph Heraklit sagte: „Lehren ist nicht ein Fass füllen, sondern ein Feuer entzünden“. Wenn der Besitz außerfachlicher Kompetenzen als das Anwenden entindividualisierter Methoden verstanden wird, dann sind Studierende keine Individuen mehr, sondern nur noch Fässer, die mit Kompetenzen verschiedener Art zu füllen sind. Es ist im Sinne dieser Lernlogik, dass diese Kompetenzen perspektivisch entsprechend so „gelehrt“ werden, dass sie später messbar werden. An Hochschulen wäre dann – wie es für die Schulen bereits untersucht und belegt ist (vgl. dazu u.a. Jahnke/Meyerhöfer 2008) – nicht mehr das gute Lernen das Ziel der Lehre, sondern das Bestehen von Tests.

2.3 Lehrevaluation und Qualitätssicherung

Insbesondere diese beiden Begriffe sollen den Studierenden die Sicherheit geben, dass ihre Hochschule es ernst meint mit der Qualität von Lehre und Studium. Tatsächlich wird an einigen Hochschulen inzwischen mit viel technischem Aufwand fast flächendeckend und über viele Jahre regelmäßig die Meinung der Studierenden zu ausgesuchten, meist größeren Lehrveranstaltungen eingeholt. Würde dieser Aufwand tatsächlich dazu beitragen, dass sich so etwas wie ein Kreislauf von überlegter Lehrpraxis – Auswertung – Nachbesprechung und Ver-

⁵ Eine übliche Einteilung spricht von Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenzen (vgl. beispielsweise Weinert 2001).

⁶ Beispielsweise Veranstaltungen mit Titeln wie „Einführung in wissenschaftliche Arbeitstechniken“, „Präsentationstrainings“, „Teamtrainings“, „Vorbereitung auf Assessment Centers“, „Interkulturelle Kompetenzen“, „Lern-techniken“ usw.

⁷ Nicht selten hört man, dass Dekane oder Fachbereichsverwaltungen sich diesbezüglich hilfeschend an Kollegen der Hochschuldidaktik wenden mit dem Argument: „Die Re-Akkreditierung steht bei uns an, da müssen wir jetzt was tun“.

besserung ergäbe, dann könnten diese Vorgänge ein Beitrag zu einer Dialogkultur zwischen Lehrenden und Lernenden sein. Nun verbessert sich aber real nichts Wesentliches an der Art und der Qualität der Lehrveranstaltungen, da diese zunehmend dem Druck unterworfen sind, der durch die vorgeschriebenen Modulbeschreibungen ausgeübt wird. Die Folge ist, dass es in Wirklichkeit weniger wichtig wird, wie Lehrveranstaltungen stattfinden, sondern dass sie stattfinden und dass in ihnen nachweisbar die Inhalte behandelt werden, die in den Modulen festgelegt sind.

Was sich allerdings sehr wohl ändert ist die *Politik*, die Hochschulen mit ihrer Lehre, mit der Lehrevaluation und den „Qualitätssicherungsmaßnahmen“ machen. Wenn sich schon wenig oder nichts an der Lehrqualität ändert, dann bleibt den Hochschulen immer noch die Möglichkeit, mit besserer Presse- und Öffentlichkeitsarbeit das aufzuwerten, was sie machen. Dies ist eine unmittelbare Folge des Wettbewerbsgedankens: Hochschulen, die in Wettbewerb miteinander treten müssen, werden zwangsweise alles tun, sich so zu präsentieren, dass sie im glänzenden Licht dastehen. Es sind dann entsprechend auch die Marketingabteilungen, die in solchen Hochschulen von der Größe her zu den Gewinnern gehören. Im Sinne der Vermarktung ist es für die Verantwortlichen nicht relevant, dass die Studierenden ungerne an solchen Lehrevaluationen teilnehmen wenn sie merken, dass diese keine Folgen haben. Da es nicht wirklich um Veränderungen geht, die den Studierenden zugutekämen, findet auch bei permanenter Evaluation keine Debatte über Lehren und Lernen statt. Um dennoch nach außen den Eindruck vermitteln zu können, dass sich die Lehre zum Positiven verändert, sorgen die Hochschulen dafür, den Tatbestand großflächiger Befragungen als Qualitätskriterium an sich hervorzuheben. In diesem Zusammenhang haben also Evaluation und Qualitätssicherung keinen anderen Zweck als zeigen zu können: Diese Hochschulen sind nachweislich gut, denn sie praktizieren Evaluation und Qualitätssicherung. Nicht relevant ist, was mit diesen Instrumenten passiert, sondern dass sie existieren. Durch die gleichzeitige Einführung von regelmäßigen Preisverleihungen für gute Lehre soll der Eindruck eines Zusammenhangs zwischen dem Ausbau von Evaluationsverfahren und der Qualität der Lehre nahegelegt werden. Es sind die Webseiten der Hochschulen und ihre Hauspostillen, die dafür das Schaufenster nach außen bilden.

Ein Blick in andere Länder zeigt, dass eine solche Auslegung von Evaluation und Qualitätssicherung eine zunehmende Verdeckung realer Widersprüche nach sich ziehen muss. Wenn die Lehre nicht besser wird, die Umstände für gute Lehre sich sogar ständig verschlechtern, aufgrund des Wettbewerbs Lehrleistungen dennoch nachweislich gesteigert werden müssen, müssen Evaluationen zwangsläufig immer bessere Ergebnisse vorzeigen. Nach Münch (2009, S. 78f.) ist dies besonders in Ländern wie den USA nachweisbar, in denen bereits viel länger flächendeckend evaluiert wird: „Eine Studie über ein amerikanisches Elite-College für weibliche Studierende berichtet deshalb von einer stetigen Steigerung der Zahl von Abschlüssen mit der Höchstnote A auf inzwi-

schon 43 Prozent und der Besonderheit, dass ein C+ (3+) schon leicht eine Klage nach sich ziehen kann“. Münch verweist in diesem Zusammenhang auf eine Studie des Wissenschaftsrates zum Thema „Prüfungsnoten an deutschen Hochschulen im Jahre 2005“, der zufolge nach seiner Einschätzung eine ähnliche Tendenz zur Erzeugung guter Ergebnisse auch in Deutschland bereits feststellbar ist: „Die Studie weist einen stetigen Anstieg des durchschnittlichen Notenniveaus der Universitätsabsolventen nach. In einzelnen Fächern liegt der Durchschnitt schon bei sehr gut (1,3)“ (Wissenschaftsrat 2007).

Bei Studierenden, die am eigenen Leibe die Ungereimtheiten einer Lehre spüren, die angeblich immer besser wird, gleichzeitig aber zunehmend dem individuellen Bedürfnis von Studierenden ausweicht, führt eine solche kollektiv organisierte Hypokrysie zu großen Zweifeln an ihrer eigenen Wahrnehmungsfähigkeit.

3. Einige grundlegende Schlussfolgerungen für Maßnahmen in der Studieneingangsphase

Wer möchte, dass Studierende lernen, sowohl eigenständig als auch in Gruppen, ihre Disziplin wissenschaftlich zu ergründen und einen Zugang zu ihr zu erhalten, sollte ihnen das von Anfang ermöglichen. Das bedeutet, mit ihnen gemeinsam die Widersprüchlichkeiten und Widrigkeiten, mit denen sie konfrontiert werden, ins Auge zu fassen und zu besprechen. Einführungsveranstaltungen, Orientierungswochen, Erstsemesterveranstaltungen, der Einsatz studentischer Mentoren, Übungs- und Lerngruppen: Sie bieten im Prinzip alle die Möglichkeit, eine Umgebung zu schaffen, in der die Studierenden sich angenommen und ernst genommen fühlen. Dabei geht es um zwei verschiedene Bereiche, in die eingeführt werden sollte: Es geht um die *Einführung in den Ort und die Lebenswelt Hochschule* und es geht um die *Einführung in die Wissenschaft*. Für beide gilt die Notwendigkeit höchster Transparenz in Kombination mit persönlicher Zuwendung. Die Kommunikation darf keine Einbahnkommunikation („Informieren“) sein, sondern sollte auf der Basis eines Austausches (Zweibahnkommunikation) stattfinden, der auch nach einer ersten Orientierung nicht plötzlich aufhört, weil er dann nicht mehr nötig sei.

Eine *Einführung in den Ort und die Lebenswelt Hochschule* wird häufig Fachschaften überlassen. Orte, Räume, Hochschulumgebung, Funktionen und Strukturen, Studien- und Prüfungsordnungen, Credit Points, Lehrveranstaltungen und Beratungsstellen, Gremienpolitik und die Fachschaft als (eine) Interessenvertretung der Studierenden, Studium und Freizeit, Finanzen und Wohnen usw.: Mehr oder weniger gekonnt werden die Anfänger/innen mit den basalen formalen Bedingungen ihres neuen Aufenthaltsortes vertraut gemacht. Kriterien für die Qualität solcher einführenden Veranstaltungen – die nicht nur von den Veranstaltern, sondern auch von den örtlichen Bedingungen abhängig ist – wären:

- Gelingt es, die Masse an Informationen so zu reduzieren und zu platzieren, dass sie bei denen ankommen, die sie jeweils situationsbedingt brauchen?
- Wird bei den Studienanfänger/innen ein Prozess des Nachdenkens über und des Überprüfens dieses neuen

Ortes und dessen Widersprüchlichkeiten in Gang gesetzt? Debattiert man offen mit ihnen darüber, dass sie in ein enges Korsett modulierter Studiengänge gezwängt werden, wo eigentlich Neugierde und Eigenwilligkeit walten sollten? Dass anstelle von breiter Förderung eine Fortsetzung schulischer Ausleseprozesse stattfindet? Dass erneut unterschieden wird zwischen einer Elite, die die Norm erfüllt, und einer großen Anzahl von Studierenden, die gewaltige Probleme damit hat, sich im Studium zurechtzufinden?

- Werden „Minderheiten“ gleichberechtigt angesprochen oder wird die vorherrschende Dominanzkultur der Hochschulen perpetuiert? Wie z.B. wird umgegangen mit weiblichen Studierenden in technischen Fächern und mit ausländischen Studierenden? Findet Ausschluss oder Einschluss statt?
- Wird die Basis dafür gelegt, dass die Studierenden – besonders in den ersten Semestern – Orte in ihren Fachbereichen haben, in denen sie in Ruhe unter Peers verweilen und sich austauschen können?

Für die *Einführung in die Wissenschaft* – die sich im Übrigen über einen wesentlich längeren Zeitraum hinzieht als die Dauer der Studieneingangsphase – gilt grundsätzlich, dass sie aus einer Kombination von Zuwendung und Forderung bestehen sollte – und nicht aus einer Maßnahme wie der leider so oft vorzufindenden Vorlesung „*Einführung in wissenschaftliche Arbeitstechniken*“! Es sollte eine große Varianz von Lehr-/Lernformen geben, die den Studierenden zahlreiche Gelegenheiten bieten zu experimentieren, zu üben und „Produkte“ herzustellen. Für das, was sie abzuliefern haben, sollte es der jeweiligen Studienstufe entsprechend angemessene, transparent gemachte Anforderungen geben, die dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit genügen. Diese Anforderungen müssen nicht nur vorher bekannt gegeben werden, sondern durch eine Vielzahl individueller Rückmeldungen verdeutlicht werden. So kann Schritt für Schritt sichtbar gemacht und erlebt werden, was Wissenschaft bedeutet. Auf diese Art und Weise kann vermieden werden, was die meisten Veranstaltungen zur Einführung in die Wissenschaft auszeichnet: Sie orientieren sich an enzyklopädischer Vollständigkeit und an Richtigkeit und nicht an den Lernprozessen junger Studierender. Für die große mittlere Gruppe der Studierenden (diejenigen ca. 70 bis 75% aller Studierenden, die weder zu den sehr guten noch zu den für Hochschulen momentan oder generell nicht geeigneten gehören) sind die Lernerträge aus solchen Veranstaltungen minimal, ja sogar eher negativ: Lehrveranstaltungen, die nicht auf das intensive Einbeziehen der Studierenden abgestimmt sind können bei diesen den Eindruck hervorrufen, für das Studieren nicht geeignet zu sein. Folgender Umgang mit Studierenden wäre dagegen ermutigend und lernförderlich:

- Die Menschen stärken, die Sachen klären: Dieser bekannte Buchtitel des Pädagogen Hartmut von Hentig (von Hentig 1985) als Leitlinie für Hochschullehre würde die wichtige Erkenntnis berücksichtigen, dass Lernen zuallererst eine emotionale Angelegenheit ist. Exemplarisch neben vielen anderen dafür ist z.B. Meu-

eler beim Rückblick auf seine Hochschullehrerlaufbahn: „Ich habe zeitlebens darunter gelitten, dass mich Leute mit Druck belehren wollten. Also habe ich mir immer wieder Gedanken darüber gemacht, wie es gelingen kann, Erwachsene in dem zu bestärken, was sie schon können, und sie dazu zu verführen, verschüttete Fähigkeiten, z.B. der Imagination, wieder zu entdecken, vorhandene Fähigkeiten bewusst weiterzuentwickeln und selbst mehr Verfügung über ihre Lebensbedingungen zu erlangen“ (Meueler 2001, S. 6). Die Konsequenz daraus ist, dass für die Hochschullehre gelten sollte: Es ist ihre Aufgabe, Vertrauen aufzubauen, der emotionalen Seite des Lernens besondere Aufmerksamkeit zu schenken, zum Suchen und Vergleichen und zum bewussten Experimentieren zu ermutigen,

- Die Lernenden erleben lassen, dass Lernen ein persönlicher Vorgang ist. Sie die Erfahrung machen lassen, wie sie Zugänge zu Themen finden können; dass Lernen und Themen immer personen- und kontextgebunden sind. Auf diese Art und Weise die Lernneugierde fördern, die in der Schule so oft verschütt gegangen ist. Das bedingt, das „Ich“ und ebenso das „Wir“ wieder in das Studium hineinzuholen,
- Die Lerner erleben lassen, wie Lernen Freude bereiten kann und nicht ein erdrückendes Diktat sein muss. Ihnen zeigen, wie dabei Offenheit hilfreich und Bedingung ist: Sich selbst gegenüber, den Peers gegenüber, entsprechend betreuenden Lehrenden gegenüber. Selbstauskunft geben; die Kommunikation suchen und intensiv pflegen; weg von einer falsch als Abkapselung verstandenen „Selbstständigkeit“, hin zu einem Miteinander,
- Das Miteinander schließt mit ein: Diversity (Vielfalt) kennen und akzeptieren und schätzen lernen, kein Ausschluss, sondern Einschluss praktizieren. Dabei lernen, Unsicherheit und Ambiguität auszuhalten,
- Es geht nicht primär um Methoden; es geht darum, grundlegende Dinge beim Lernen, von Lernprozessen, von Kommunikation und Kooperation verstehen zu lernen. Begreifen, Experimentieren, Rückmeldung erhalten, erneut Praktizieren usw. anstelle der Erzeugung der Illusion, man würde Zugang zur Wissenschaft erhalten über den Erwerb allgemeiner „Tools, Techniken und Tricks“.

Webler (2005, S. 28 f.) spricht in diesem Sinne davon, dass es Aufgabe der Hochschule ist, insbesondere durch entsprechend geeignete Angebote in den ersten beiden Semestern, „den Studierenden als den Subjekten ihres Lern-, Bildungs- und Qualifikationsprozesses möglichst selbstverantwortet *ihr Studium zurück zu geben*. [...] Studierende müssen sich wieder in ihrem selbst verantworteten, selbst gesteuerten und selbst organisierten Lernen mit diesem Studium identifizieren können. Das Studium muß wieder ‚ihr Ding‘ sein, Anreiz sein, diese Phase ihres Lebens erfolgreich zu gestalten“.

4. Die Leitlinie sollte lauten: Macht Ausbildung zu Bildung!

Der Wissenschaftsrat spricht im Rahmen einer an den Hochschulen anzustrebenden „Bildung durch Wissen-

schaft" von einem „Qualifikationsprofil“ bzw. „Kompetenzprofil“, das Hochschulabsolventen aufgrund eines Studienabschlusses vorzuweisen hätten, das neben fachlicher Qualifikation zunehmend transferfähige und überfachliche Kompetenzen enthalten sollte. Zu letzteren werden gezählt: „Kommunikations- und Teamfähigkeit, Präsentations- und Moderationstechniken, der Umgang mit modernen Informationstechnologien, interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse, die Fähigkeit, Wissen und Information zu verdichten und zu strukturieren sowie eigenverantwortlich weiter zu lernen“.⁸

„Qualifizierung“ jedoch ist etwas grundsätzlich anderes als Bildung. Qualifizierung bereitet auf einen Arbeitsmarkt vor, Bildung intendiert weit mehr und wird getragen von der Vorstellung, dass eine in einer Bildungseinrichtung durch Unterricht oder Lehre begleitete Person nicht nur fachlich auf die Zukunft vorbereitet wird, sondern darüber hinaus dort ein Bewusstsein von sich als Subjekt entwickeln kann, das – in eine bestimmte Gesellschaft hineingestellt – frei entscheiden kann, welchen Beitrag es für diese Gesellschaft leisten kann und will. Alle Aktivitäten in der Lehre, der Beratung und Betreuung sind so der Frage zu unterwerfen: Welchem Ziel dienen sie? Wenn sie nur noch der Qualifizierung dienen, werden die Hochschulen damit den Anforderungen der Gesellschaft und den Wünschen und dem Potential der Studierenden gerecht?

Gibt es eine Alternative zum „kompetenzorientierten Studium“, wie es gegenwärtig so laut und aufdringlich gefordert wird? Ist es sinnvoll, den Erwerb von Kompetenzen abzulehnen? Nein, an sich nicht, solange dieser nicht heimlicher Ersatz für Bildung ist.

Abgelehnt werden muss der Erwerb von Kompetenzen, wenn damit der Eindruck hervorgerufen werden sollte, es ginge dabei um nichts anderes als den Erwerb von allgemeingültigem, neutralem Wissen und von „Methoden“ mithilfe von Techniken, die man schlicht nur kennen und üben müsste, um zur Kompetenz zu gelangen. Weder sind Fachinhalte und -methoden jemals neutral – deren Einsatz und Anwendung ist immer auch eine Einflussnahme auf die Umwelt –, noch sind insbesondere soziale, methodische und personale Kompetenzen über „Sozialtechniken“ zu erwerben. Wenn das Individuum, das Wir, der Kontext, Vergangenheit und Gegenwart nicht mit in die Kompetenzenbildung einbezogen werden, dann kann ein besseres Verstehen von Menschen, ihren unterschiedlichen Ausgangslagen, Interessen und Bedürfnissen gar nicht erfolgen. Eine entindividualisierte, kontextlose Ausbildung in Kompetenzen jedoch ist nichts anderes als eine Elitförderung für die Wenigen und eine rein optimierte Qualifizierung für den Arbeitsmarkt für die Vielen, die aber als solche nicht neutral ist. Krautz, bezugnehmend auf moderne, globalisierte Unternehmen, stellt hierzu fest: „Der schon beschriebene Wettbewerb von Schulen und Hochschulen dient also der Durchsetzung des Kompetenzkonzeptes im Bildungswesen, das sogar eine vermeintlich ‚personale‘ und ‚soziale‘ Bildung auf Zweckhaftigkeit, auf ihren Nutzen für diese Unternehmen reduziert“ (Krautz 2009, S. 129).

Es gibt Alternativen zur „Kompetenzorientierung“, die

ein viel breiteres Spektrum an Resultaten, die mit einem Studium erreicht werden können, abdecken. Wenn „Ausbildung“ im Sinne der fachlich-methodischen beruflichen Vorbereitung nicht von „Bildung“ getrennt, sondern mit ihr in allem verwoben ist, dann sind mit der Option der freien, bewussten Entscheidung mittels der fortwährenden Einübung dieser Entscheidung die Freiheitsgrade der individuellen Entwicklung um ein Vielfaches zahlreicher. Bildung impliziert sowohl die mögliche Zustimmung wie die mögliche Distanz zur Gesellschaft und ihren verschiedenen Sektoren oder zu Aspekten der Gesellschaft. Damit aber diese Mündigkeit im Urteilsvermögen überhaupt erworben werden kann braucht es ein Bildungswesen, das diese Absicht explizit zulässt und ermöglicht. Die „Kompetenzorientierung“ ist aus diesem Grunde kein Ersatz und schon gar nicht eine Verbesserung gegenüber der „Bildung“, da angeblich „praxisorientierter“, denn sie schränkt in Wirklichkeit Entwicklungsmöglichkeiten ein, anstelle sie auszuweiten.

Kompetenzerwerb innerhalb einer miteinander verschränkten Ausbildung und Bildung findet durchaus statt, wie u.a. aus den programmatischen Aussagen des Qualifizierungsprogramms „Sprungbrett Zukunft“, an dem über zwanzig Studierende aus Ingenieurfächern der TU Darmstadt im Zeitraum 2005 bis 2007 teilnahmen, hervorgeht: „Absolventinnen und Absolventen der Universität sollen ermutigt und gefördert werden, eine Haltung einzunehmen, mit ihrem Wissen und ihren Kompetenzen persönlich Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen. Sie sollen nicht nur ihren Organisationen dienen, sondern darüber hinaus die Probleme einer globalisierten Gesellschaft im Auge haben. Mündigkeit und Zivilcourage sollen ebenso handlungsleitend sein wie Fach- und Sachkenntnis. Diesem Bezugsrahmen dient auch die Entdeckung der eigenen Persönlichkeit und die Selbstentfaltung der beteiligten Studierenden im Rahmen des Ausbildungsprogramms“ (Görts 2009, S. 208).

An einem – profan erscheinenden – gegenwärtigen Beispiel eines Ausbildungsformats innerhalb der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle der TU Darmstadt soll erläutert werden wie man Ausbildung durchgehend so gestalten kann, dass die Teilnehmer die Option erhalten, sich daran zu bilden. Die dabei praktizierte Vorgehensweise wird erläutert an einem Vortragstraining, kann aber ebenso gut in Fachveranstaltungen angewandt werden.

Ein Teil der Kolleg/innen der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle der TU Darmstadt ist unmittelbar engagiert in der Ausbildung von Studierenden im Zusammenhang mit offiziellen Lehrveranstaltungen, die mit der Vergabe von Credit Points verbunden sind. Diese Veranstaltungen haben den Charakter von Projektveranstaltungen oder Seminaren und sind angesiedelt in den Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Biologie, den juristischen und den wirtschaftswissenschaftlichen Fachgebieten. Die Studierenden sollen in diesen Veranstaltungen in Teamarbeit Projektaufgabenstellungen lösen und diese präsentieren oder sie sollen Fachliteratur verarbeiten

⁸ Wissenschaftsrat (2000, S. 21 f.).

und als Resultat einen Vortrag darüber halten. Der Charakter unserer Angebote scheint also recht gewöhnlich und alltäglich zu sein und wird tatsächlich im Allgemeinen von den Veranstaltern unter „Techniken“ und „Methoden“ oder auch „soft skills“ verbucht – auf jeden Fall sind es keine Themen, die man gemeinhin mit „Bildung“ in Verbindung bringt. Wir nutzen sie aber, um sie mit Bildung zu verbinden. Wir definieren das, was die Studierenden später können sollten („besser vortragen, besser im Team arbeiten“) als unmittelbare Lehrziele. Durch die Art und Weise, wie wir mit den Studierenden umgehen und wie wir sie arbeiten und experimentieren lassen, beziehen wir jedoch über die unmittelbare Thematik hinausgehende Lerndimensionen in unser Konzept mit ein. So verstehen und behandeln wir „Qualifikation“ – anders als üblich – in einem mehrdimensionalen Sinne.

Zunächst schaffen wir ein Austauschklima, das verdeutlicht, dass wir jede teilnehmende Person als spezifisches Individuum ernstnehmen – ein vorbehaltloses Ernstnehmen, das sie jederzeit und in allem deutlich merken müssen. Wir arbeiten situations- und personenbezogen, ermöglichen Lernen in einer bewussten Auseinandersetzung mit dem bisher Gelernten bzw. mit dem bisherigen individuellen Verständnis des Themas und verdeutlichen den Kontext, in dem das Thema seinen Platz hat. Wir fördern „widerständiges“ Lernen, d.h. das kritische Prüfen der Konzepte und der Praxis, die wir vorstellen. Wir sorgen dafür, dass die Teilnehmer lernen, die bearbeiteten Themen in einem neuen, größeren Kontext zu sehen. Bei diesem Kontext geht es in der Regel um das Verstehen der Hintergründe und Wirkweisen von Kommunikations- und Kooperationsvorgängen und in diesem Zusammenhang um die Wichtigkeit der Analyse von Situationen, differierenden Interessen und Zielen. Die Teilnehmenden sollen wahrnehmen, wie unsere Konzepte auf sie wirken, und sie sollen lernen, sich bewusst dafür zu entscheiden, was sie annehmen (lernen) wollen und was nicht. Wir verdeutlichen dadurch, dass es wichtig für sie ist, einen eigenen Weg zu finden, und unterstützen sie dabei, u.a. durch die Stärkung ihres Selbstvertrauens aufgrund von sehr individuellen, präzisen und aufbauenden Rückmeldungen.

Erläutert an unseren Vortragstrainings sei dargestellt, wie das vor sich geht:

Studierende kommen zu uns, weil sie im Rahmen einer Lehrveranstaltung einen Vortrag halten sollen. Sie kommen meist mit der Erwartung, einige „Tipps“ und „Tricks“ zu erhalten, damit sie ein für allemal wissen, wie sie ihre Vorträge halten sollen. Wir gehen aber ganz anders vor. Wir konfrontieren sie damit, dass sie selbst lernen müssen, sich für ein Konzept, eine Idee, ein Vorgehen zu entscheiden. Wir lassen sie erleben, wie sie Konzeptvergleiche anstellen (eigene, andere, unser für sie neues Konzept), experimentieren und dazu Rückmeldung erhalten, Praxis beobachten und auf sich wirken lassen und reflektieren können. Sie gehen meist von der Vorstellung aus, dass ein Vortrag nichts anderes als eine gut strukturierte Faktensammlung ist – Information eben. Und sie haben schon resigniert akzeptiert, dass solche Vorträge anstrengend und langweilig sind, de-

tailüberfrachtet und ohne Gewichtung – aber sie nehmen es hin, denn „das ist eben so“. Unser Konzept ist, dass sie lernen sollen, einen Vortrag zu konzipieren und zu halten, der das Gegenteil davon ist: Interessant, fesselnd, lehrreich. Dafür müssen sie zunächst verstehen, dass sie sich vor der Ausarbeitung eines Vortrags Klarheit über die damit verbundenen besonderen Anforderungen verschaffen müssen. Ein Thema soll immer situationsgerecht (eine spezielle Kommunikationssituation) und adressatengerecht aufgearbeitet werden.

Im Falle ihrer Vorträge sind die Adressaten in der Regel andere Studierende und ein Dozent oder einige Dozenten, die Situation ist eine Lernsituation (und nicht eine Art Prüfungssituation, wie sie oft meinen). Der Vortrag soll primär auf Highlights, besondere Ergebnisse und Erkenntnisse in einem erkennbar gemachten Kontext ausgerichtet sein. Wir nennen diesen Vortragstyp „Erkenntnisvortrag“. Er soll nur wenige Kerngedanken enthalten und durch diese eine deutlich erkennbare Botschaft besitzen. Er soll so aufbereitet sein, dass Neugierde und Aufmerksamkeit entstehen, Lernen stattfinden kann und das Publikum sich zu einer Diskussion eingeladen fühlt. Wir versuchen, den Teilnehmern zu erläutern, dass sie erst durch gründliches Nachdenken über Ziele und Kontext einen Vortrag ausarbeiten können, der diese Anforderungen erfüllt. Um dies zu erreichen müssen sie:

- *lernen, Annahmen über die Interessen, Gewohnheiten und Vorkenntnisse ihrer jeweiligen Zuhörerschaft zu treffen und sich in deren Lage zu versetzen.* Sie lernen es im konkreten Fall und sie sollen lernen, dass dieser Vorgang – der Perspektivenwechsel – nur bewusst vollzogen werden kann, wenn man die Kommunikation und das Miteinander verbessern will,
- *verstehen, was das eigentliche Ziel eines Vortrages in der gegebenen Hochschulsituation ist.* Normalerweise kommen die Studierenden mit der Vorstellung, dass ein Vortrag an der Hochschule ein einseitiger Akt, eine Art Prüfungsleistung, ist. Wir bringen ihnen bei, den Vortrag in der Situation innerhalb einer Lehrveranstaltung anders zu betrachten, nämlich als etwas, das dazu beitragen sollte, einer Lehrveranstaltung einen positiven Verlauf zu geben, indem die Zuhörer durch den Vortrag wirklich Neues lernen, das sie verwenden können und das sie anregt und neugierig macht. Diesem Ziel dient auch die Auseinandersetzung darüber, wozu denn eine sinnvolle Rückmeldung dient und wie sie aussehen sollte, damit die vortragende Person weiß, was ihre Stärken sind und welche Verbesserungen sinnvoll sein könnten,
- *sich Gedanken darüber machen, welche eigenen Ziele sie verfolgen.* Viele Studierende arbeiten ohne größeres Nachdenken „Aufträge“ ab, die sie innerhalb von Lehrveranstaltungen und des Studiums erhalten. Wir lenken ihre Aufmerksamkeit beim Halten eines Vortrages auch darauf, welche Ziele sie denn selbst dabei verfolgen könnten. Das Ziel ist nicht nur, „fachkompetent wirken“, wie die meisten sagen, sondern zu den Zielen könnten gehören: „kooperativ“ zu wirken, „zugewandt“, „offen und neugierig“, „humorvoll“ usw. Wenn sie dies verstehen, dann wird es ihnen auch in

anderen Situationen möglich sein, ihr Handeln bewusster zu gestalten,

- *erleben und verstehen, dass es möglich und sehr bereichernd ist, vorgegebene Situationen, die langweilig sind, die man absitzen muss, nicht zu akzeptieren, sondern derart Einfluss darauf zu nehmen, dass sie anregend und lehrreich werden.*

Wir fördern generell einen Prozess, in dem Studierende durch unsere Ausbildung einen anderen Blick erhalten auf:

1. Lernen und Entwicklung,
2. Kontextbezogenes Denken und Vorgehen,
3. Die Möglichkeit, zu lernen über Beobachten, Üben, Rückmelden und Reflektieren,
4. Die Unterschiede in den Interessen, Merkmalen, Eigenschaften und Einstellungen ihrer Mitmenschen.

Wir legen die Basis dafür, dass sie das Gelernte auf andere Studien- und Lebenssituationen übertragen können. Diese Vorgehensweise definieren wir als bildende Ausbildung. Sie kann einen Beitrag dazu liefern, den zu meist sehr verunsicherten Studierenden Halt zu geben. Sie leitet dabei an und lässt erleben, wie sinnvoll es ist, das Studium überlegt zu betreiben und sich im Studium nicht wahllos treiben zu lassen, sondern regelmäßig inzuhalten. Fachliche und fachergänzende Kompetenzen, die dabei erworben werden, sind in diesem Zusammenhang eine notwendige Voraussetzung dafür, sich in beruflich-gesellschaftlichen und anderen Zusammenhängen bewusst verhalten zu können und zu entscheiden, wofür man sein Wissen und Können einsetzen will. Huber hat mehrfach, u.a. in Betrachtungen über die Folgen von Bologna, ausführlich dargelegt, was Bildung in der Hochschule als „Bildung durch Wissenschaft“ sein könnte. In einer seiner jüngeren Veröffentlichungen dazu führt er aus (2009, S. 207 ff.):

„Mit dem Begriff ‚Bildung‘ wählen wir die Perspektive des lernenden Subjekts, das sich Lernzumutungen (‚Irritationen‘) unter anderem durch Studium oder auch durch Jobs oder soziales Engagement, durch Praktika oder Reisen aussetzt oder ausgesetzt findet und daraus etwas für sich zu machen versucht. Sie ist notwendig Selbstbildung, nicht abschließbar. Wir beobachten, dass dieser Vorgang nicht erzwungen und nicht einem ‚äußeren Zweck‘ unterworfen werden kann, die sich bildende Person insofern unverfügbar ist, und postulieren, dass dieser Freiheit auch Raum zu öffnen sei. Diese Tätigkeit kann man qualifizieren als ‚Aneignung‘ – sich ein Stück Welt und zugleich eine Weise des Umgangs mit ihm so zu eigen machen oder sich ‚anzuverwandeln‘, dass es Teil der Person wird und diese sich dadurch vielseitig entwickelt, in ihrem Bezug auf die Welt und in ihrem Selbstverständnis verändert [...]. Man kann viele Informationen schlucken oder Methoden oder Manieren drillen, ohne dass eine solche Integration geschieht, oder umgekehrt durch nur eine mächtige Lernerfahrung dazu kommen. Den kognitiven Aspekt dieser Integrationsleistung könnte man auch ausdrücken als: den Erfahrungen einen Sinn geben (für sich und für andere), gewiss nicht immer ausformuliert, aber doch so, dass man

ihn bei Bedarf oder Infragestellung entbergen könnte. Bildung setzt solche Verarbeitung von Erfahrungen voraus. Sie ist jedenfalls in der humanistischen Tradition der deutschen Bildungstheorie nicht zu trennen von Reflexion als Vorgang und Reflexivität der Person als Ergebnis dieses Vorgangs [...].“

Bildung kann und sollte überall, wo Ausbildung stattfindet, gleichzeitig stattfinden. Weder ist eine thematische Eingrenzung sinnvoll („das ist ein Bildungsthema, das aber nicht“), noch eine curriculare Trennung, noch eine Trennung in Bezug auf die Bearbeitungsform. Lehren, Beraten oder Betreuen: In all diesen möglichen Formen von Ausbildung ist die verantwortliche Person gehalten, in allem, was sie tut, „bildend“ zu sein. Wenn Bildung wirklich ernst gemeint ist, dann müsste sie in allen Lehrveranstaltungen vorhanden sein. Sobald sie ausgelagert wird in Sonderveranstaltungen, ist sie nicht repräsentativ und kann nicht umfassend wirken. Bildung setzt ein sehr bewusstes Vorgehen voraus. Ansonsten „bildet“ man auch, aber eher im Sinne eines unbewussten Gewöhnens, der Sozialisierung, der Herausbildung und Festigung von Habitus. Huber dazu: „Wenn man Bildung gebunden sieht an die Qualität des Prozesses von Lehre und Studium, hängt sie nicht von bestimmten Inhalten ab, also auch nicht von der Frage, ob die Gegenstände und Fähigkeiten, an denen gearbeitet wird, aus der beruflichen oder aus der wissenschaftlichen Praxis genommen werden“ (ebd., S. 209).

Die Bestrebungen, „Bildung“ aus dem Bildungswesen hinauszudrängen, werden auf Dauer nicht widerspruchslos hingenommen werden in den Hochschulen. Bereits jetzt gibt es viel Unmut über die gegenwärtigen Entwicklungen, der allerdings vorwiegend in Privatgesprächen geäußert wird. Damit der Unmut ein wirksamer wird, bedarf es in Zukunft u.a. vermehrt Analysen und Beschreibungen, die im Detail zeigen, wie mit der Abschaffung der Bildung das Lernen abgeschafft wird.

Literaturverzeichnis

- Görts, W. (2009): Drei Gedanken zur Frage: „Welche Schlüsselkompetenzen brauchen Hochschulabsolventen?“. In: Robertson-von Trotha, C.Y. (Hg.): Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion. Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft, Bd. 14. Karlsruhe, S. 185-211.
- Faure, E. (1973): *Wie wir leben lernen*. Reinbek.
- Hentig, H. v. (1985): *Die Menschen stärken, die Sachen klären*. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart.
- Huber, L. (2009): Berufsrelevante Qualifizierung und individuelle Selbstbildung? Ist Bildung in „Bologna“ (noch) möglich? – Anmerkungen zu einer Diskussion. In: Webler, W.-D. (Hg.): *Universitäten am Scheideweg?! – Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung*. Ergebnisse des Hochschulforums Sylt 2008. Bielefeld.
- Jahnke, T./Meyerhöfer, W. (Hg.) (2008): *Pisa & Co. Kritik eines Programms*. Hildesheim, Berlin.
- Krautz, J. (2009): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München.
- Meuener, E. (2001): *Lob des Scheiterns. Methoden und Geschichtenbuch zur Erwachsenenbildung an der Universität*. Hohengehren.
- Münch, R. (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co. Frankfurt am Main.
- Pongratz, L. (2009): *Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna-Lissabon-Berlin. Kritik der Bildungsreform*. Paderborn.
- Pongratz, L. (2010): *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*. Paderborn.

Webler, W.-D. (2005): „Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!“ Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen). In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23/1, S. 22-34.

Weinert, F. (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel.

Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Baccalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. Berlin.

Wissenschaftsrat (2007): Prüfungsnoten an Hochschulen 2005 nach ausgewählten Studienbereichen und Studienfächern. Arbeitsbericht.

■ **Wim Görts**, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle an der Technischen Universität Darmstadt, E-Mail: goerts@hda.tu-darmstadt.de

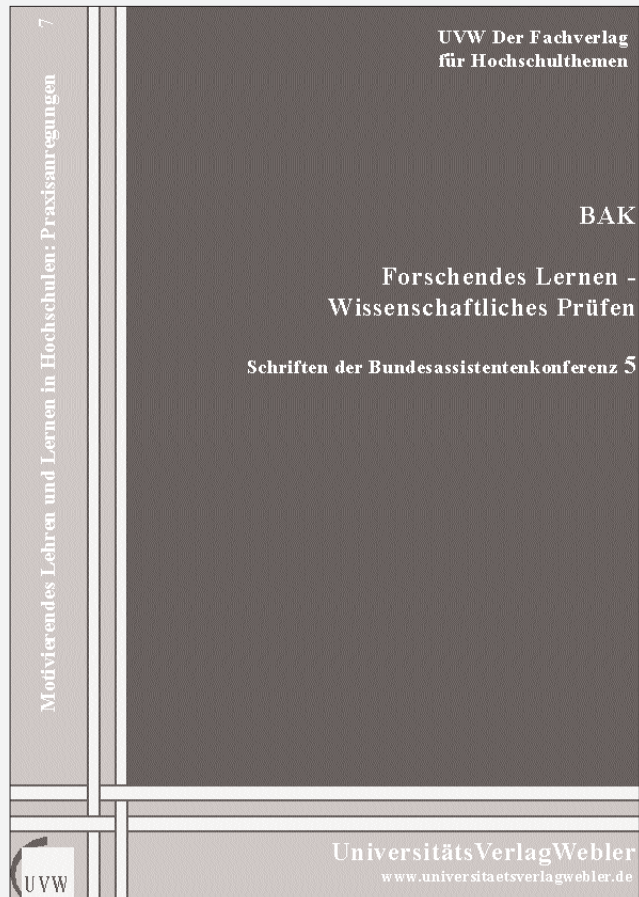
BAK

Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5

Viele Bachelor-Studiengänge stehen in der Gefahr, die Studierenden noch weiter als bisher von einem wissenschaftlichen Studium mit Forschungsbezug zu entfernen und dies allenfalls auf die Master-Studiengänge zu verweisen. Hier wird ein gegenständlicher Standpunkt vertreten: Forschendes Lernen gehört in den ersten Teil des Studiums, ja in das Grundstudium.

Die Bundesassistentenkonferenz (BAK) hat seiner Zeit viel beachtete Konzepte zur Reform der Hochschulen und zur Studienreform entwickelt. Die BAK war zwischen 1968 und 1972 die gewählte Repräsentanz der wissenschaftlichen Assistenten und wissenschaftlichen Mitarbeiter auf Bundesebene. Ihr Hochschuldidaktischer Ausschuss hat damals die Schrift „Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen“ vorgelegt, die mit ihren Erkenntnissen und Forderungen - man mag es bedauern oder bewundern - bis heute ihre Aktualität nicht eingebüßt hat.

Viele heutige Reformschriften beziehen sich daher noch auf sie, ohne dass ihr Text vielfach noch verfügbar wäre. Das ist Grund genug, diese Schrift nach 40 Jahren neu aufzulegen, um ihre Anregungen in die gegenwärtige Debatte wieder einzubringen. Gerade im Zeichen der Bachelor- und Master-Studiengänge können die hier entwickelten Konzepte wichtige Reformanregungen bieten. Sie können auf unverzichtbare Elemente eines wissenschaftlichen Studiums erneut aufmerksam machen, die in einer oft eher oberflächlichen Umstellung der Studiengänge auf gestufte Studienabschlüsse - wie eingangs betont - verloren zu gehen drohen.



ISBN 3-937026-55-X, Bielefeld 2009,
72 Seiten, 9.95 Euro

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

Anne Brunner



"ALLEGRO": Ein Lehr- und Lernmodell¹ Oder: Wie aus Studenten Dozenten werden

In her article "'ALLEGRO': A teaching and learning model, or: How students become lecturers" Anne Brunner reports on a seminar which she consistently arranged on the basis of findings of teaching/learning research and of group dynamics. Students learn intensively by teaching themselves as well as by observing and evaluating the performance of others. In addition to that, they practice to phrase their observations and evaluations in a socially acceptable way while giving feedback. The switch of the lecturer's focus from teaching to the students' learning and her own role change to a learning guide become apparent. Brunner's model is an impressive example of a seminar which is highly structured by the lecturer (in comparison to a student project, for example) but in which students can intensively learn on their own in provided learning environments. In addition, the model shows how "peer teaching" can be effectively implemented in order to develop numerous basic skills mostly relevant in an age of lifelong learning.

„Gezwungen, so viele gute Sachen zu essen, kann man sich dauernd den Appetit und den Magen verderben“ (Einstein 1956, S. 12). Offenbar hatte Albert Einstein (1879-1955) keine guten Erinnerungen an seine Studienzeit (s.a. Brunner 2009a, 2005a). Seither hat sich die Problematik eher noch verschärft: Immer mehr Stoff in immer kürzerer Zeit. Dabei scheint die Methode „Nürnberg-Trichter“ noch immer verbreitet zu sein. Demnach wird Lernen als passiver Vorgang verstanden. Aktiv ist hauptsächlich der Lehrende, der den Stoff – meist in Form von Frontalunterricht – „rüberbringt“ (Brunner/Armstrong 2010). Wie ineffektiv das alte Trichter-Modell ist, zeigen zunehmend neurowissenschaftliche Studien (Spitzer 2007). Demnach ist nachhaltiges Lernen kein passiver, sondern ein aktiver, produktiver Prozess. Auf der Grundlage solcher neurowissenschaftlicher Erkenntnisse fordert der Psychiater und Hirnforscher Manfred Spitzer – analog zur evidenzbasierten Medizin – eine „evidenzbasierte Pädagogik“ (Spitzer 2003, 2010).

Ein modernes, evidenzbasiertes Didaktikverständnis geht von einem **lernorientierten** Modell aus: Im Mittelpunkt steht nicht mehr die „frontal fütternde“ Vermittlung von Lehrinhalten, sondern der **aktive Lernprozess** der Lernenden. Aufgabe des Lehrenden ist es, diesen individuellen Lernprozess zu fördern, zu begleiten und die verschiedenen Talente der Lernenden zu berücksichtigen (Gardner 2002). Lehrende verwandeln sich somit vom allwissenden Alleinunterhalter zum begleitenden Helfer, also zum **Facilitator**: „Sie können Begleiter an der Seite sein (*guide on the side*), nicht Allwissende auf der Bühne (*not a sage on the stage*)“ (Christensen et al. 2008, S. 39).

Dies erfordert einen Paradigmenwechsel in der Lehre: Das traditionelle Modell wird quasi auf den Kopf, oder besser, vom Kopf wieder auf die Füße gestellt. Die **lehrorientierte** Perspektive wird von der **lernorientierten** abgelöst. Diese Umkehrung betrifft auch die Qualitätsparameter: Gute Lehre bemisst sich nun daran, wie gut **gelernt** wird (Chickering/Gamson 1987). Mehr noch: Wie **aktiv** die Lernenden dabei sind. So gilt der Grad an **studentischem Engagement** zunehmend als entscheidender Indikator für die Qualität des Lehr- und Lernprozesses (Deslauriers et al. 2011, McCormick 2010, National Survey of Student Engagement 2010; Pike et al. 2003; Winteler/Forster 2008).

Beispiele dieser Rollenkehr finden sich im schulischen Kontext (Krüger 1975; Martin 2002; Grzega/ Schöner 2008) und auch im Hochschulbereich, wobei die Medizinischen Fakultäten hier eine Pionierrolle einnehmen (Jox/Galambos 2002; Wood 2003). Ein Grund hierfür: Die Wissensexplosion, welche medizinische Fächer in besonderem Maße betrifft und daher neue Ausbildungsmethoden erfordert (Robert-Bosch-Stiftung 1995).

Ausgehend von Erfahrungen mit der Mediziner- ausbildung nach dem Harvard-Modell (Harvard Medical School, USA; Munich-Harvard Alliance, LMU München) wurde von der Autorin ein Lehr- und Lernmodell im

¹ Dieses Modell wurde von den Studierenden als Beispiel für Gute Lehre nominiert und ausgezeichnet (Ausschreibung für den Preis für Gute Lehre der Hochschule München 2011, Best Practice Beispiel einer bayernweiten Ausschreibung des Bayerischen Staatsministeriums für hervorragende Lehre 2010). Besonderer Dank geht an die studentischen Tutoren/innen für die Unterstützung der Studierenden, darunter zuletzt besonders an Anita Poller (FK Betriebswirtschaft) und Matthias Wiertellorz (FK Wirtschaftsingenieurwesen).

Rahmen ihres Lehrgebiets **Schlüsselkompetenzen** entwickelt (s.a. Brunner 2004/2005b, 2006a&b, 2006c).

Kontext ist das **Studium Generale** der Hochschule München, das sich an Studierende aller Fachrichtungen richtet. Es können Wahlpflichtfächer belegt werden, die thematisch über das Studienfach hinausgehen. Ein Teil dieses breitgefächerten Lehrangebots umfasst das Themenfeld Schlüsselkompetenzen. Hierfür eignen sich vor allem Kursangebote mit kleineren Gruppen (ca. 15 Teilnehmer), da neben der Aneignung von allgemein- und persönlichkeitsbildenden Inhalten ein **Kompetenzwerb** im Zentrum steht.

Das Modell wird hier in **chronologischer Folge** dargestellt. Es teilt sich in **7 Programmpunkte**, die wie die Sätze in einem Musikstück aufeinander bezogen sind (Abbildung 1).

Abbildung 1: Das „ALLEGRO“-Modell: Chronologische Abfolge in 7 Sätzen



„ALLEGRO“: Warum wurde dieses Lehr- und Lernmodell so genannt?

- „Allegro“ steht für ein musikalisches Tempo und bedeutet im Italienischen „ausgelassen, fröhlich, heiter, lebhaft, leichtlebig, munter, vergnügt“. Es steht also für eine Stimmung, in der besonders gut gelernt werden kann, was auch neurowissenschaftliche Studien bestätigen (Spitzer 2007),
- „ALLEGRO“ ist in diesem Fall außerdem ein Akronym, das sich aus mehreren Begriffen zusammensetzt (Tab. 1). Diese bezeichnen **Schlüsselemente**, welche im Programmablauf locker eingestreut sind und an verschiedenen Stellen wie ein Leitmotiv immer wieder auftauchen.

Wie sieht der Ablauf einer typischen Lehrveranstaltung nach dem „ALLEGRO“-Modell aus?

Organisation: Sorgfältige Vorbereitung

Der Ablauf verlangt eine sorgfältige Vorbereitung und **Organisation** („allegro“). Der Dozent übernimmt dabei die Rolle des Facilitators (FC), der für die Rahmenbedingungen, den reibungslosen Ablauf und für die lernförderliche **Atmosphäre** sorgt („Allegro“). Insgesamt ist der FC für die inhaltliche und methodische Qualität verantwortlich.

Tabelle 1: ALLEGRO als Akronym, das sich aus mehreren Begriffen zusammensetzt. Diese Schlüsselemente tauchen im Programmablauf an verschiedenen Stellen auf

1.	Allegro	Aktiv, Aktivierend, Abwechslung, Atmosphäre active, activating, atmosphere
2.	ALLEgro	ALLE Teilnehmer, ALLE Schlüsselkompetenzen all learners, all basic competencies
3.	aLLEgro	Lernen, Lehrend Lernen – Lehren, Lernen zu Lehren, Lebenslanges Lernen learning by leading, lifelong learning
4.	allEgro	Energie, Engagement energy, engagement
5.	allEgro	Eigenständig, Eigenverantwortlich empowerment
6.	alleGRo	GRuppen (-arbeit, -zusammenhalt, entwicklung) group (dynamic, coherence), team building
7.	allegRo	Reflexion, Resonanz, Rückmeldung reflection, resonance
8.	allegRO	ROtation, ROllenwechsel rotation, role change
9.	allegro	Organisation, Originelle Beiträge organization, original

Der Ablauf ist unabhängig vom jeweiligen Thema; die Inhalte sind also austauschbar. Die von der Autorin angebotene Themenpalette umfasst sowohl methodische als auch allgemein- und persönlichkeitsbildende Inhalte (Tab. 3). Jedes Thema ist gleichzeitig mit einer Kompetenzausbildung kombiniert, was im Vorlesungsverzeichnis auch angekündigt wird. Erworben werden also sowohl allgemein- und persönlichkeitsbildende **Inhalte** als auch überfachliche **Kompetenzen**, und dies kombiniert und integriert. Es hat sich bewährt, die Lehrveranstaltung (LV) in **Blockform** durchzuführen: Die Zeitspanne erstreckt sich über mehrere Stunden bei insgesamt weniger Terminen. Dies ermöglicht ein konzentriertes, vertieftes Lernen und flexiblere Zeitphasen (z.B. Pausen). Die Studierenden schätzen außerdem die reduzierte Zeit für An- und Abfahrten.

Zu Beginn und am Ende des Programmablaufs (Punkt 1, 2 und 7) ist der FC besonders aktiv, während er bei den anderen Punkten eher im Hintergrund bleibt (s. Abb. 1).

1. Ankommen: Die Gruppe findet sich

Die Studierenden melden sich über ein zentrales Online-Verfahren aus verschiedenen „Himmelsrichtungen“, d.h. aus sämtlichen Fakultäten und Studiengängen und kennen sich anfangs nicht. Die ersten Stunden dienen dazu, **„das Eis zu brechen“**: Sich kennen lernen, etwas übereinander erfahren und sich miteinander vertraut machen. Details hierzu wurden an anderer Stelle beschrieben (Brunner 2006a&b). Dabei werden die Studierenden auch gefragt, warum sie hier sind. Einige kommen, weil es gut in den Stundenplan passt, andere, weil sie das Thema oder die Ausbildung interessiert, andere, weil ihnen die LV empfohlen wurde. Die Phase des Kennenlernens läuft mit spielerischen Methoden ab, die gezielt eingesetzt werden (s.a. Brunner 2010, 2006c).

Es folgt eine Begriffsdefinition: „Was sind Schlüsselkompetenzen? Warum werden sie im Studium angebo-

ten? Welche Bedeutung haben sie in Ihrem Alltag?" (Abbildung 2; Brunner 2008, 2007). Im Anschluss kommt das jeweilige Thema der LV in den Blick: „Was wissen Sie schon darüber? Was verbinden Sie damit? Was interessiert Sie daran? Was hat diese LV mit Schlüsselkompetenzen zu tun?“

Abbildung 2: Kompetenzen umfassen Wissen, Fähigkeiten und Haltungen. Schlüsselkompetenzen sind überfachliche Kompetenzen und lassen sich in 5 Kategorien einteilen



Schnappschuss 1²



2. Einsteigen: Eine aktive Rolle übernehmen

a. Erschrecken: Rollenwechsel

Anschließend werden die Studierenden vom FC langsam auf ihre Aufgabe vorbereitet. Dabei wird ihnen bald klar, dass sie eine außergewöhnlich **aktive** Rolle einnehmen werden („Allegro“). Hier sind es sie selbst, die als Dozenten tätig werden sollen, oder auch dürfen: Eine **Lehreinheit** gestalten, und zwar überwiegend selbstständig! Es findet also buchstäblich ein **Rollenwechsel** statt („allegRO“): Aus **Lernenden** werden **Lehrende**, die anderen Studierenden den Inhalt beibringen,

also **lehrend lernen** („aLlegro“). Zunächst klingt das für die Studierenden geradezu abschreckend, denn so viel „Power“ sind sie nicht gewohnt! Aus ihrer bisherigen Lernerfahrung (Schule, Studium) kennen sie meist eine mehr oder weniger passive Rolle. Hier soll es umgekehrt sein: Nicht nur den Stoff **präsentieren**, sondern auch die anderen Teilnehmer (TN) **aktivieren**, **motivieren**, das Gespräch **moderieren**, die Ergebnisse **reflektieren**, **zusammenfassen** und **wiederholen**. Zu alledem auch noch ein **Feedback (FB)** nach professionellen Spielregeln aufnehmen und weitergeben! Es geht also um nichts Geringeres, als um die Übernahme der **Lehrkompetenz**, die sonst Dozenten vorbehalten ist. Das klingt anfänglich ziemlich herausfordernd. Und in der Tat: Die Studierenden sind meist auch zunehmend aufgeregt. Zwar wurde im Vorlesungsverzeichnis darauf hingewiesen, doch so genau haben sie dies oft nicht gelesen oder realisiert. Es sei denn, sie waren schon einmal in einem solchen Kurs dabei und sind mit dem Modell bereits vertraut.

b. Fit machen: Lernen zu lehren

Die Studierenden werden nun vom FC für diese didaktische Herausforderung fit gemacht. Dabei geht es um typische Fragen: „Wie können Sie die anderen TN einbeziehen und aktivieren? Welche Frageformen eignen sich, welche nicht? (Brunner 2009b). Und weiter: Wie können Sie Ihre Präsentation interessant gestalten? Welche verschiedenen Medien können Sie einsetzen? Wie können Sie Kleingruppen bilden und betreuen? Wie können Sie deren Ergebnisse besprechen? Wie können Sie die Reflexion moderieren? Und: Wo ist der Transfer, also die Brücke in Ihren Alltag?“ Es beginnt also hier eine Art „**didaktische Ausbildung**“, um die Studierenden auf ihre Rolle als Lehrende vorzubereiten: **Lernen zu Lehren** („aLlegro“).

c. Vorbereiten: Empowerment zur Eigenständigkeit

Zu den Methoden erhalten die Studierenden vom FC einen Handzettel, der die wichtigsten Standards, Hinweise und Empfehlungen zusammenfasst. Zu den Inhalten ist entsprechende Basisliteratur vorbereitet und in der Bibliothek verfügbar. Gute Voraussetzungen für eine **eigenständige** Vorbereitung („allEgRO“). Kurzum: Es geht um mehr, als bloß ein Referat zu halten. So kennen es die Studierenden meistens aus der Schule und aus den eigenen Studiengängen: „Nach dem Referat ist man fix und fertig. Und froh, dass man sich wieder hinsetzen und abtauchen kann, da der ‚Prof‘ nun weitermacht.“ Hier ist es anders: Die Präsentation ist nur ein **Teil** der Aufgabe: In der Dozentenrolle werden sie auch moderieren, reflektieren und auswerten. Hinzu kommt die Abstimmung mit einem Teampartner, denn die „studentischen Dozenten“ werden in Teams (meist je 2) eingeteilt. Diese Aufteilung hat nicht nur organisatorische Gründe, sondern schult auch die soziale Kompetenz. Zumal es sich um bisher unbekannte Teampartner handelt, auf die es sich einzustellen gilt. Meist ist die Arbeit zu zweit auch spannender und effektiver als alleine.

² Die Schnappschüsse wurden von der Autorin während verschiedener Lehrveranstaltungen aufgenommen.

Eine solch hohe Anforderung steigert nicht nur den Adrenalin Spiegel, sondern auch die Motivation, sich zu Hause gründlich vorzubereiten.

Die Aufgabe betrifft nämlich nicht nur die zu erwerbenden Inhalte (**WAS**). Mindestens ebenso relevant ist die Art des Erwerbs (**WIE**). Diese soll auch darauf abzielen, die anderen TN einzubeziehen und zu **aktivieren** („Allegro“), was für die meisten Studierenden ungewohntes **Neuland** ist. Dazu gehört es auch, die inhaltliche Reflexion vorzubereiten und zu moderieren. Eine solch **eigenständige** Rollenzuschreibung bewirkt ein **Empowerment**, das mit einem entsprechenden **Energieschub** verbunden ist („allEgro“): Die studentischen Dozenten sind zuständig und verantwortlich, sowohl für das „Drehbuch“ als auch für die „Regie“. Für die vorbereitenden „Hausaufgaben“ sind sie nun mit zahlreichen Hinweisen, Tipps und Empfehlungen des FC gerüstet. Dieser steht auch für Rückfragen zur Verfügung.

Schnappschuss 2



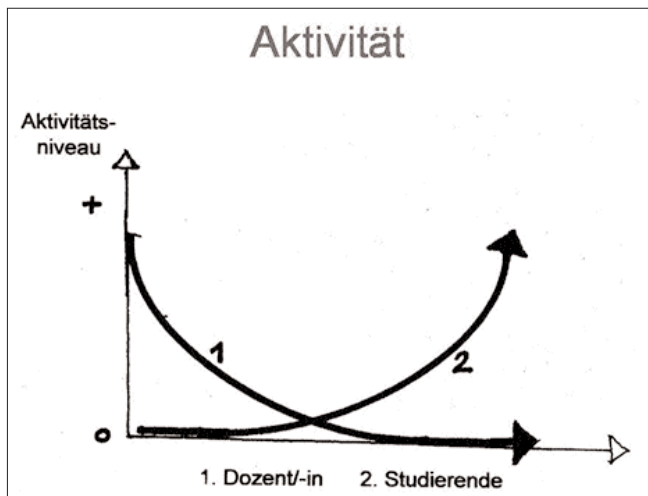
3. Starten: Als Dozenten in Aktion treten

Das erste „studentische Dozenten“-Duo beginnt mit der ersten **studentischen Lehreinheit (LE)**. Der FC tritt zurück und ist von jetzt an im Hintergrund. Dennoch ist er aufmerksam dabei, beobachtet alles genau, macht sich Notizen und achtet auf die **inhaltlich** korrekte Vermittlung. Bewusst hält er sich zurück und sitzt sogar außerhalb des TN-Kreises, um die „studentischen Dozenten“ nicht aus dem Konzept zu bringen (Abbildung 3).

Der FC greift nur dann ein, wenn etwas aus dem Ruder läuft, z.B. inhaltlich, organisatorisch oder zeitlich. In diesem Fall wendet er sich möglichst nicht an die Gruppe, sondern an die verantwortlichen „studentischen Dozenten“, die dann selbst entscheiden dürfen, wie sie weitermachen. Beispielweise etwas verkünden, weitergeben oder nachbessern.

Eine studentische LE dauert i.d.R. 60 min. Zunächst klingt das für die Studierenden ziemlich lang. Doch einmal „in Fahrt“ vergeht die Zeit meist wie im Flug und reicht kaum aus. In vielen Fällen wird überzogen. Dabei gehört es zur „studentischen Dozentenrolle“, die zeitliche Vorgabe möglichst genau einzuhalten und ein Zeitgefühl zu entwickeln. **Zeitplanung** ist ebenfalls ein indirektes Lehrziel.

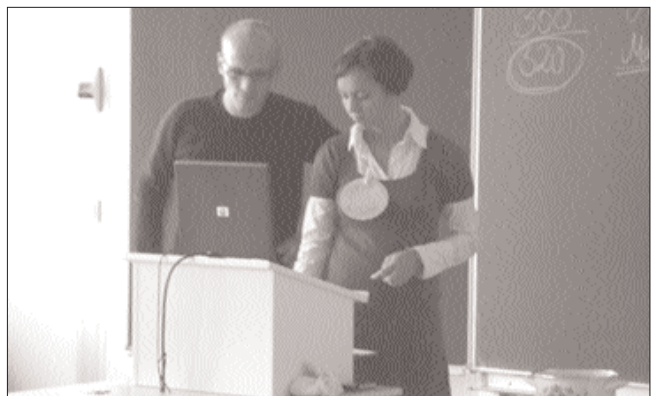
Abbildung 3: Die Aktivität der Studierenden nimmt im Verlauf ständig zu, die des FC ständig ab.



Die vom FC entwickelten Vorgaben und Standards sorgen dafür, dass der jeweilige Ablauf abwechslungsreich ist, so dass es in der Regel gar **nicht langweilig** werden kann: Präsentieren, Medien wechseln, Kleingruppen bilden, nachdenken, Einzelarbeit, Denkpausen einlegen, Ergebnisse einsammeln und besprechen, gemeinsam diskutieren, reflektieren, gemeinsam den Transfer überlegen, zusammenfassen, abschließen. Zur Vorbereitung gehört in der Regel auch, **Quizfragen** zu formulieren, um den Lernstoff spielerisch zu wiederholen und abschließend zu festigen. Auf diese Weise erhalten nicht nur der FC, sondern auch die „studentischen Dozenten“ eine **Rückmeldung**, wie gut die Inhalte vermittelt wurden und bei den TN angekommen sind. **Lehren** und **Lernen** sind auf diese Weise so eng miteinander verbunden, dass die Grenzen fließend sind („allegro“).

Erfahrungsgemäß sind die „studentischen Dozenten“ – und auch die TN – schließlich überrascht, wie schnell die Zeit verfliegen ist. Das gibt ihnen in ihrer Dozentenrolle ein gutes Gefühl: Die Anderen waren aktiv dabei, haben mitgemacht, fanden es interessant und sogar spannend! Die anfängliche Befürchtung, von den anderen Kommilitonen „hängen gelassen“ zu werden, tritt in der Regel nicht ein – ganz im Gegenteil: **Alle** waren ungewöhnlich **engagiert**, und zwar die „studentischen Dozenten“ und die TN gleichermaßen („allegro“).

Schnappschuss 3



4. Reflektieren: Über die Lehreinheit nachdenken

Nach einer abgeschlossenen LE folgt eine Denk- und Arbeitspause. Die **Reflexion** besteht aus 2 Teilen („allegRo“):

a. Inhalte (WAS?)

Was die TN in der vorausgegangenen LE unter Leitung der „studentischen Dozenten“ mündlich reflektiert haben, können sie nun schriftlich festhalten. Dazu füllen die einzelnen TN einen vom FC vorbereiteten Fragebogen aus, den die „studentischen Dozenten“ austeilen. Die Fragen beziehen sich auf das **Lernen** („aLlegro“), also auf die erworbenen Inhalte, z.B. „*was wir mitnehmen, was wir gelernt haben, was für uns das Wichtigste war.*“ Die „studentischen Dozenten“ sammeln diese Ergebnisse ein, werten sie zu Hause aus und geben die Zusammenfassung beim nächsten Mal dem FC ab. Auf diese Weise erfahren die „studentischen Dozenten“ – und auch der FC – noch einmal schwarz auf weiß, was bei den Anderen angekommen und „hängen geblieben“ ist und wo vielleicht Nachholbedarf besteht. Dies ist für die „studentische Dozenten“ eine spannende Rückmeldung: „*Unsere Mühe hat sich doch gelohnt!*“ oder vielleicht auch „*Da haben wir uns offenbar etwas unklar ausgedrückt.*“

b. Lehre (WIE?)

Anschließend wird das Feedback zur **Lehre** vorbereitet („alLegro“). Dabei geht es vor allem um die angewandten didaktischen Methoden: Präsentieren, moderieren, anleiten, reflektieren, zusammenfassen, wiederholen. Die Vorbereitung geschieht auf 3 Ebenen:

- Die „**studentischen Dozenten**“ ziehen sich zurück, um jeweils einzeln über die eigene LE nachzudenken: „*Womit bin ich besonders zufrieden? Was ist besonders gut gelaufen? Wo habe ich mich schon verbessert oder weiter entwickelt? Womit bin ich weniger zufrieden? Was würde ich beim nächsten Mal anders oder besser machen? Was habe ich gelernt?*“
- Zeitgleich bereiten die **Teilnehmer** das Feedback für die „studentischen Dozenten“ vor. Zur Orientierung haben sie zuvor vom FC eine Art Checkliste erhalten. Diese soll dabei helfen, sich die verschiedenen Kriterien bewusst zu machen und sich daran wie an einer „Landkarte“ zu orientieren (Abb. 4, Tab. 2; Brunner/Armstrong 2010). Ein TN wird dazu bestimmt, als Gruppensprecher stellvertretend das FB zu übermitteln.
- Auch der **Facilitator** zieht sich zurück, um ein FB aus seiner Sicht vorzubereiten.

Diese Denk- und Arbeitspause ist ein Freiraum, den die Studierenden **eigenständig** und **eigenverantwortlich** organisieren („alEgro“). Fest steht lediglich der Zeitpunkt, wann man sich wieder im Plenum trifft.

5. Rückmelden: Resonanz von der Gruppe

Zur vereinbarten Zeit treffen sich die Beteiligten wieder im Plenum für die Feedback-Runde, um sich auszutauschen. Für das Feedback (**FB**) sind besondere Spiel-

Abbildung 4: Kriterien für die Rückmeldung: Worauf wir bei einer Präsentation achten – bewusst oder unbewusst. Die „Landkarte“ dient der Orientierung

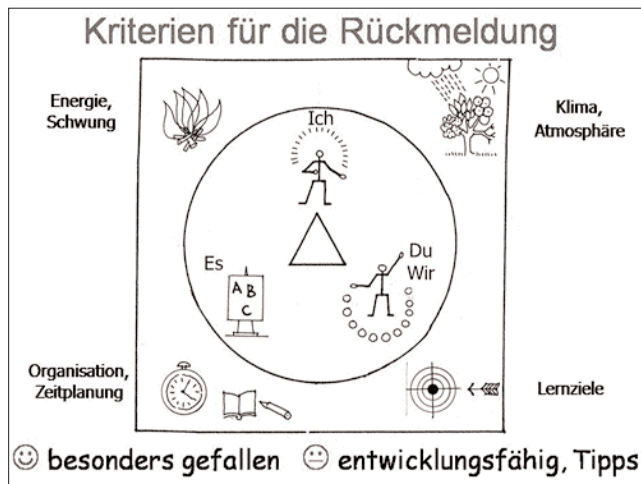


Tabelle 2: Kriterien für eine Lehreinheit, die den Reflexionsprozess unterstützen können. Die Übersicht ist als hilfreiche Orientierung zu verstehen, ein schematisches Abhaken ist zu vermeiden

Kriterien zur Reflexion einer Lehreinheit	⊖⊖	⊖	~	⊕	⊕⊕	weil...
I <i>Persönlicher Auftritt</i> (z.B. Körperhaltung, Stimme, Sprachniveau)						
II <i>Gruppenkontakt</i> (z.B. Blickkontakt, zugewandt, Interaktion)						
III <i>Struktur, Aufbau</i> (z.B. Anfang, Ende, verständlich, roter Faden)						
a <i>Medieneinsatz, -wechsel, Visualisierung</i> (z.B. Schrift, Grafik, Aufbau)						
IV <i>Klima, Atmosphäre</i> (z.B. freundlich, Humor)						
V <i>Drive, Energie</i> (z.B. lebendig, engagiert)						
VI <i>Organisation, Zeit</i> (z.B. Vorbereitung, Aufwand, Zeitplanung)						
VII <i>Lernziel</i> (z.B. klar, sinnvoll, erreicht)						

regeln zu beachten, auf die die Studierenden vom FC gründlich vorbereitet wurden: „*Worauf müssen wir achten, damit eine Rückmeldung konstruktiv gegeben und empfangen wird?*“ Der FC achtet darauf, dass besonders die **Stärken** und positiven Seiten rückgemeldet und bestätigt werden. Dies erleben die Studierenden nach eigenen Aussagen eher selten: „*Meist hören wir nur, wenn etwas schief ging oder nicht so gut lief. Hier ist es anders: Wir werden darauf aufmerksam gemacht, was wir schon gut machen, und wo unser Entwicklungspotenzial liegt.*“ Dadurch entsteht eine positive **Atmosphäre** und ein gutes **Klima**, ganz im Sinne eines „ALLEGRO“!

Schnappschuss 4




Ein Schlüsselement, das diese heitere und dennoch konzentrierte Stimmung erzeugt, ist diese wohlwollende **Rückmeldung** im Sinne einer positiven **Resonanz** („allegRo“). Die Stärken werden betont und mögliche Schwächen mit Verbesserungsvorschlägen verbunden. Die Studierenden erlernen also **konstruktives FB** nach bewährten, professionellen Standards und üben damit eine weitere Methode, die sie nicht nur in diesem Lehr- und Lernkontext, sondern auch im späteren Alltag gebrauchen können (Details dazu s. Brunner/Armstrong 2010, s.a. Abb. 5-7).

Diese FB-Runde ist daher gleichzeitig eine **Kommunikationsübung**, das der FC selbst moderiert. Er achtet sehr aufmerksam darauf, dass die kommunikativen Spielregeln eingehalten werden und der Ablauf strukturiert ist (Brunner/Armstrong 2010):


- **Selbstwahrnehmung:** Die „studentischen Dozenten“ dürfen mit der Selbstreflexion beginnen. Sie erhalten also das erste Wort, um zu berichten, wie es aus ihrer Sicht gelaufen ist. Dabei spricht jeder für sich: *„Womit ich besonders zufrieden bin, was ich beim nächsten Mal anders machen würde, was ich gelernt habe für das nächste Mal.“*
- **Fremdwahrnehmung:** Danach folgt die Rückmeldung der TN an die „studentischen Dozenten“. Diese werden jeweils einzeln von einem Gruppensprecher formuliert: *„Was für uns besonders hilfreich, interessant oder spannend war. Was wir uns gewünscht hätten, was du noch besser machen könntest.“*
- **Ergänzungen:** Abschließend greift der FC wichtige Aspekte heraus, die er betonen oder ergänzen möchte, und die für alle TN interessant und relevant sind. Dabei hat sich die Methode bewährt, **Metaphern und Bilder** einzusetzen, und diese möglichst auch auf die Leinwand zu projizieren (Overheadprojektor). So wird meist auf einen Blick klar, was gemeint ist, z.B. *„Start eines Flugzeugs“* für die Einleitung, *„Brücke“* für die Übergänge oder *„Jahreszeiten“* für das Klima.
- **Einzelgespräch:** Ergänzend wird vom FC noch ein persönliches FB „unter 4 Augen“ angeboten, also speziell für die jeweiligen „studentischen Dozenten“. In diesem Gespräch können individuelle Stärken und Entwicklungspotenziale angesprochen werden, die den


Abbildung 5-7: Konstruktive Rückmeldung geben und annehmen: Die bewährten professionellen Spielregeln werden vorab gelernt und immer wieder trainiert. In diesem kleinen Kommunikationstraining ist die Wachsamkeit und Achtsamkeit des FC gefragt!

Rückmeldung Geben






1. Wahrnehmung
 - ich habe gesehen, ich habe beobachtet
 - wertfrei, beschreiben
 - konkret, Beispiel
2. Wirkung
 - das wirkte auf mich ...




3. Wunsch
 - ich würde mir wünschen
 - konkret, Beispiel
 - kann, muss jedoch nicht erfüllt werden!








Rückmeldung Geben



1. beginnt mit Positivem 
 - besonders gefallen hat mir ...
 - hilfreich war für mich...
2. Potenzial, Entwicklung, Verbesserung 
 - beim nächsten Mal würde ich..., könntest Du...
 - konkreter Vorschlag

 → ? 

 ,aber' 

 und 
3. Endet mit Positivem 

Rückmeldung empfangen



1. zuhören
2. annehmen
 - nicht erklären, rechtfertigen, verteidigen!
3. evtl. nachfragen
 - wenn unklar
4. Vielen Dank 

Rahmen des Plenums sprengen würden und einen geschützten Raum brauchen. Die Betroffenen erfahren einerseits, was sie bereits gut machen oder können, wo ihre individuellen Stärken, liegen und andererseits, woran sie noch arbeiten und verbessern können. Obwohl es freiwillig ist, nehmen die Studierenden dieses

Angebot in der Regel sehr gerne und dankbar an. Viele berichten, ein solch intensives „Coaching“ in ihrer Studienzeit noch nicht erlebt zu haben. Deshalb ist es unentbehrlich, dass die **Gruppen** („alleGRo“) nicht zu groß und die LV geblockt sind.

Nach der vielen Aufregung und Mühe sind die „studentischen Dozenten“ meist ziemlich erschöpft, vor allem aber auch **erleichtert und froh**, dass es so gut gelaufen ist („allegro“). Oftmals wurden ihre eigenen Erwartungen übertroffen. Ein Erlebnis, das man so schnell nicht vergisst. „Man ist wirklich aufeinander angewiesen, sonst läuft da nichts!“ ist eine typische Bilanz, oder „Wir sitzen alle in einem Boot“. Diese gegenseitige Abhängigkeit erzeugt einen Teamgeist und **Gruppenzusammenhalt**, („alleGRo“) nach dem Motto: „Beim nächsten Mal sind die anderen dran – und man wird sich als TN auch engagieren, so wie sich die Anderen als TN engagiert haben, als man selbst da vorne stand.“ So entsteht eine außergewöhnlich hohe Motivation, sich einzubringen. Ein **Engagement**, das die Studierenden oftmals selbst überrascht, da sie es in diesem Ausmaß meist nicht kennen („allEgro“).

Schnappschuss 5



6. Rotation: Alle sind beteiligt

In dieser Abfolge geht es reihum, so dass jeder einmal an der Reihe war, und dies in den verschiedenen Rollen: Als „studentische Dozenten“, als Teamsprecher für das Feedback und als aktiver TN. Durch diese **Rotation** („allegRO“) entsteht eine faire Situation, da **alle** im Boot und gleichermaßen gefordert sind („ALLEGro“). Sie erzeugt einen sozialen Druck im positiven Sinne. „Trittbrettfahrer“ haben es schwer, denn Verstecke gibt es kaum (s. Kasten, Tipp).

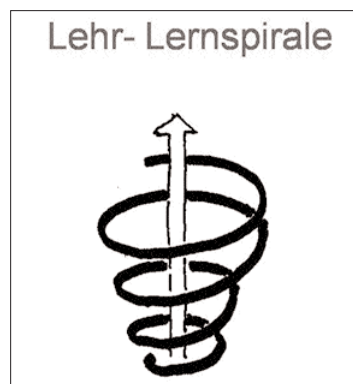
Tipp: Anwesenheitsnachweis

Das übliche Kontrollverfahren (Dozent führt Namensliste mit Unterschriften) wird hier bewusst nicht angewandt. Stattdessen hat sich ein indirektes Verfahren bewährt: Es liegen große Namensschilder aus, die sich jeder TN beim Hereinkommen ansteckt. Auf diese Weise wird ersichtlich, ob und welche Namensschilder nicht abgeholt werden, also liegen bleiben. Diese anschauliche Information sieht nicht nur der Dozent (Dokumentation). Auch die restlichen TN nehmen sie wahr. Dadurch entsteht ein selbstregulierender Effekt für die Gruppe: Die Abwesenheit wird für alle offenkundig.

Die Rotation bewirkt außerdem, dass **jede Runde wieder neu** ist, da die Besetzung und Themen laufend wechseln: „Was hat sich das nächste Dozententeam wohl überlegt? Welches ‚Drehbuch‘ haben sie wohl geschrieben? Was haben sie mit uns vor? Wie werden sie Regie führen?“ Ein Spannungsbogen, der sich über den gesamten Kursablauf erstreckt und jede neue Runde interessant und **originell** werden lässt („allegro“).

Abbildung 8:

Durch die systematische Rotation und Rückmeldeschleifen entsteht eine Lehr- und Lernspirale, die sich kontinuierlich nach oben entwickelt und erweitert



Die Rotation setzt außerdem eine **Lehr- und Lernspirale** in Gang („aLLEgro“): Von Runde zu Runde gibt es deutliche Fortschritte, da die TN laufend dazulernen (Robert-Bosch-Stiftung 1995; Beelich/Schwede 2002). Die Runden der Vorgänger werden beobachtet, analysiert und – verstärkt durch das Feedback – zunehmend genau reflektiert, so dass das inhaltliche und methodische Ausgangsniveau ständig steigt. Nicht nur der FC, auch die Studierenden staunen immer wieder über diesen laufenden, of-

fensichtlichen Lern- und Optimierungsschub, der insbesondere auch die **didaktische Methodenkompetenz** betrifft. Die systematische Rotation ist daher ein unverzichtbares Element des hier vorgestellten Modells (Abbildung 8).

Eine Blockveranstaltung umfasst i.d.R. zwei studentische LE, mit anschließend jeweils separater Reflexion, Rückmeldung im Plenum sowie Einzel-Feedback. Eine Blockeinheit dauert demnach 4,5-5 Zeitstunden (3 SWS), die gut gefüllt sind und meist im Fluge vergehen.

7. Einpacken: Was ich mitnehme

Nachdem sich das „Karussell“ der Rotation einmal ganz gedreht hat, ist es Zeit für eine Zusammenfassung. Der abschließende Kurstermin ist daher ausdrücklich für eine Rückblende und Bilanz reserviert. Wie in einem Film lassen alle noch einmal Revue passieren, was alles abgelaufen ist: „Was war mein eigener Beitrag? Was nehme ich mit? Was hat mich besonders beeindruckt?“ In dieser abschließenden **Reflexion** wird meist deutlich, wie vielfältig und reichhaltig die einzelnen Beiträge waren („allegRo“) und wie sehr es dabei auf jeden einzelnen ankam. Deutlich wird an dieser Stelle auch, dass **nicht nur Inhalte** erworben, sondern **überfachliche Kompetenzen** aus fast **allen** Kategorien ausgebildet wurden („ALLEGro“), und dies laufend und fast unmerklich (Abb. 2). Dabei gehören Kompetenzen, die das Lernen und Lehren auf einer Augenhöhe betreffen („peer-teaching“) zu den wichtigsten im Zeitalter des Lebenslangens Lernens („aLLEgro“).

Schnappschuss 6



Nun ist ein guter Zeitpunkt für eine schriftliche **Evaluation** der gesamten LV („allEgro“). Sie wird von den Studierenden einzeln und anonym durchgeführt. Die Fragen sind gezielt auf das Modell zugeschnitten. Ein üblicher Fragebogen, der hauptsächlich das Verhalten des Dozenten beleuchtet, wäre hier nicht angebracht. Eine der Fragen bezieht sich darauf, wie sehr die Studierenden diese LV anderen Kommilitonen **weiterempfehlen** würden. Diese „Ultimative Frage“ zählt zu den effektivsten Qualitätsmarkern und wird daher auch in anderen Bereichen eingesetzt, z.B. in der freien Wirtschaft, Produktentwicklung oder auch im Hochschulranking (Reichheld 2004, Reichheld & Seidensticker 2006).

„Die Formulierung, die in unserem Ranking auf Platz eins landete, war mit Abstand die effektivste – ungeachtet der Branche: ‚Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie Unternehmen X an einen Freund oder Kollegen weiterempfehlen werden?‘ (Reichheld 2004, S. 28)

Eine Auswertung dieser Schlüsselfrage findet sich in Tab. 3. Sie bezieht sich auf verschiedene Lehrveranstaltungen, deren Evaluationsergebnisse über einen 2-jährigen Zeitraum zusammengefasst sind (2009-2011). Das Ergebnis ist typisch für die Lehrveranstaltungen, die von der Autorin nach dem „ALLEGRO“-Modell durchgeführt wurden. Typische abschließende studentische Kernaussagen sind u.a.: „Wir sind zu einem Team zusammengewachsen! Und dies, obwohl wir uns anfangs nicht kannten!“ „Wir haben uns in dieser kurzen Zeit besser kennen gelernt als es in unseren eigenen Studiengängen oft der Fall ist!“ „Wir haben ein Netzwerk entwickelt und sind entschlossen, den Kontakt auch künftig aufrecht zu erhalten.“

In der Tat ist diese Teamentwicklung für den FC (die Autorin) ein wesentlicher Indikator, ob die LV gelungen ist. Die zentrale Botschaft: Für das Gelingen sind **alle** TN gleichermaßen verantwortlich: Jeder Beitrag zählt, wie jedes Instrument in einem Orchester („ALLEgro“). Nur so kann ein Konzert entstehen.

Bildlich gesprochen übernehmen dabei die „studentischen Dozenten“ die Rolle des Dirigenten und der FC die des Komponisten. Abschließende Komplimente werden daher vom FC an **alle** TN zurückgegeben: Ihnen selbst gilt das Lob. Oftmals verabschieden sich die TN

mit einem lachenden und mit einem weinenden Auge. „ALLEGRO“!

Tabelle 3: „ALLEGRO“-Modell: Typische Evaluationsergebnisse verschiedener Lehrveranstaltungen (2009-2011)

Lehrangebot 2009-2011	Journal Club: Schlüsselexperimente der Gehirn- und Verhaltensforschung	Teamspiele: Schlüsselkompetenzen spielend trainieren
Schlüsselfrage in der Evaluation „Ich würde diese LV meinen KommilitonenInnen weiterempfehlen“ Trifft zu maximal 5,0 - minimal 1,0 Mittelwert	<p>4.4</p>	<p>4.6</p>
Kreativer Denken: Konzepte und Methoden	Große Persönlichkeiten und was wir von ihnen lernen können	Zukunftskompetenz: Planet Erde und was wir im Alltag dafür tun können
<p>4.2</p>	<p>4.6</p>	<p>4.7</p>

LV = Lehrveranstaltung

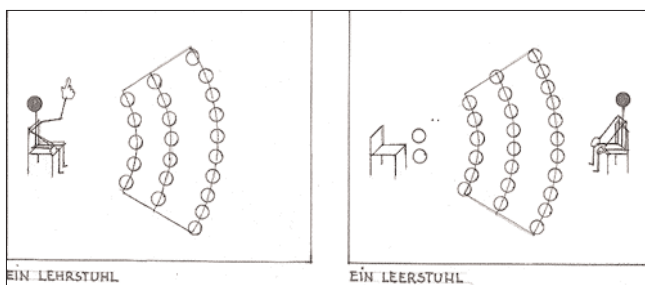
Schnappschuss 7



Disclaimer:

Aus Gründen der Lesbarkeit wurde darauf verzichtet, explizit weibliche Formen zu verwenden. Mit männlichen Formen sind männliche wie weibliche Personen gleichermaßen gemeint.

Abbildung 9: Vom Lehr-Stuhl (Altes Modell) zum Leeren Stuhl (Neues Modell)



Literaturverzeichnis

- Beelich, K.H./Schwede, H.H. (2002): Die Lern-Spirale. Vogel, Würzburg.
- Brunner, A./Armstrong, E. (2010): Feedback als Schlüsselement einer neuen Lehr- und Lernkultur. Rubrik Fort- und Weiterbildung (continuing medical education, cme). Das Gesundheitswesen. Teil 1: Theoretischer Hintergrund. 70: 749-758. Teil 2: Praktische Anleitung und Beschreibung eines Dozententrainings. 70: 840-850.
- Brunner, A. (2010): Schlüsselkompetenzen spielend trainieren. Teamspiele von A-Z. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München
- Brunner, A. (2009a): „Vergesst dies nie über Euren Zeichnungen und Gleichungen!“ Ein Gespräch mit Albert Einstein über Lernen, Lehren und das Rätsel der Welt. Das Gesundheitswesen 2009, Jg. 71, S. 175-179.
- Brunner, A. (2009b): Die Kunst des Fragens. Hanser Verlag, München 2009.
- Brunner, A. (2008): Kreativer denken. Konzepte und Methoden von A-Z. Oldenbourg Verlag, München.
- Brunner, A. (2007): Ordnung ins Chaos. Hanser Verlag, München.
- Brunner, A. (2006a & b): Sieben Schritte – Modell zum Start eines Seminars. Teil 1: Die Schritte. Das Hochschulwesen (HSW) 2006a, H. 5, S. 176-181. Teil 2: Hintergrund. Das Hochschulwesen (HSW) 2006b, H. 6, S. 211-214.
- Brunner, A. (2006c): Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren? Ein sich selbst steuerndes Lehrmodell in 10 Schritten. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE) 2006c, H. 4, S. 110-115.
- Brunner, A. (2005a): „Die Schule soll stets danach trachten, dass der junge Mensch sie als harmonische Persönlichkeit verlasse, nicht als Spezialist.“ Ein historisches Gespräch mit Albert Einstein. Das Hochschulwesen (HSW) 2005a, H. 6, S. 223-230.
- Brunner, A. (2004, 2005b): Die neue Bescheidenheit der Lehrenden. Problembasiertes Lernen nach dem Harvard Modell. Ein innovativer Transfer. Teil 1: Das Hochschulwesen (HSW) 2004; H. 6, S. 239-244. Teil 2: Das Hochschulwesen (HSW) 2005b; H. 1, S. 30-33
- Chickering, A.W./Gamson, Z.F. (1987): Seven principles for good practice in undergraduate education. American Association for Higher Education (AAHE) Bulletin 1987; Jg. 39, H. 7, S. 3-7.
- Christensen, C.M./Horn, M.B./Johnson, C.W. (2008): Disrupting Class. McGraw-Hill Company, New York.
- Deslauriers, L./Schelew, E./Wieman, C. (2011): Improved Learning in a Large-Enrollment Physics Class. Science 2011; Vol 332, S. 862-864
- Einstein, A. (1956): Autobiographische Skizze. In: Seelig C. (Hrsg): Helle Zeit – Dunkle Zeit. In memoriam Albert Einstein. Vieweg & Sohn, Braunschweig/Wiesbaden, S. 9-17.
- Gardner, H. (2002): Intelligenzen: Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Grzega, J./Schöner, M. (2008): The didactic model LdL (Lernen durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society. Journal of Education for Teaching. Vol. 34, No. 3, pp. 167-175.
- Jox, R.J./Galambos, P. (2002): Im Mekka der Medizin. Deutsches Ärzteblatt. Jg. 99, H. 16, S. C840-842.
- Krüger, R. (1975): Projekt Lernen durch Lehren. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Martin, J.P. (2002): Lernen durch Lehren (LdL). Die Schulleitung – Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern, Jg. 29, H. 4, S. 3-9.
- McCormick, A.C. (2010): Assessment for advancement. CASE Currents Vol. 36. No 3. pp 11-12.
- National Survey of Student Engagement (2010): Major differences: Examining student engagement by field of study – annual results 2010. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research. (nsse.iub.edu).
- Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg., 1995): Das Arztbild der Zukunft. Analysen künftiger Anforderungen an den Arzt, Konsequenzen für die Ausbildung und Wege zu ihrer Reform. Bleicher, Gerlingen.
- Pike, G.R./Kuh, G.D./Gonyea, E.M. (2003): The Relationship between Institutional Mission and Students' Involvement and Educational Outcomes. Research in Higher Education, Vol. 44, No. 2, pp 241-261.
- Reichheld, F. (2004): Mundpropaganda als Maßstab für den Erfolg. Harvard Business Manager H. 3, S. 22-35.
- Reichheld, F./Seidensticker, F.J. (2006): Die ultimative Frage. Hanser, München (Original: The Ultimate Question. Harvard Press, USA).
- Spitzer, M. (2010): Medizin für die Bildung - Ein Weg aus der Krise. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg
- Spitzer, M. (2007): Lernen. Springer, Heidelberg.
- Spitzer, M. (2003): Medizin für die Schule. Plädoyer für eine evidenzbasierte Pädagogik (Editorial). Nervenheilkunde Vol. 22, S. 427-431.
- Winteler, A./Forster, P. (2008): Lern-Engagement der Studierenden. Indikator für die Qualität und Effektivität von Lehre und Studium. Das Hochschulwesen (HSW), H. 6, S. 162-170.
- Wood, D.F. (2003): Problem based learning. British Medical Journal, Vol. 326, S. 328-330.

■ Dr. Anne Brunner, Professorin für Schlüsselqualifikationen, Hochschule München, FK 13 SG (Studium Generale & Interdisziplinäre Studien), E-Mail: a.brunner@hm.edu

Reihe Gestaltung
motivierender Lehre
in Hochschulen:
Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn:
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

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

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

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

Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation

5. iFQ-Jahrestagung

5. und 6. Dezember 2011 im Leibniz-Saal der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (BBAW)

Seit Mitte der 1980er Jahre wurden neue Formen der Doktorandenausbildung erprobt und gefördert. Die damals angestoßene Diskussion um Probleme und Defizite der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses bewegte zunächst die Wissenschaftlergemeinschaft im Rahmen des Bologna-Prozesses zu wissenschafts- und bildungspolitischen Debatten und mündete in diesem Jahr in eine unerwartete und ungeplante heftige öffentliche Diskussion um Qualität und Sinn der Promotion.

Ist der Anlass der medialen Aufmerksamkeit für die Promotion auch sehr unerfreulich, so bietet die breite Debatte um Standards und Ziele der Doktorandenausbildung doch zugleich die seltene Gelegenheit für eine Neuorientierung oder auch Rückbesinnung. Denn akademische Probleme gegen die „Pseudococtores“ wurden bereits im 19. Jahrhundert von Theodor Mommsen (1876) vorgebracht. Ebenso wie die Frage, ob das „dual use“ der Promotion ein spezifisches deutsches Phänomen ist und ob sich aus internationalen Praktiken Anhaltspunkte für eine Reform ableiten lassen.

Die iFQ-Jahrestagung 2011 stellt den Wert des Dokortitels, der zwischen gesellschaftlichem Status und wissenschaftlicher Qualifizierung changiert, in den Mittelpunkt. Wenn dem Dokortitel tatsächlich ein besonderer Wert zugeschrieben werden kann, dann liegen Fragen nach seinem akademischen Wert, nach ökonomischen und sozialen Erträgen sowie nach seinen Auswirkungen auf die berufliche Karriere auf der Hand.

In vier aufeinander folgenden thematischen Sektionen werden sich die Konferenzbeiträge und Diskussionen auf folgende Schwerpunkte konzentrieren:

- Der Dokortitel in der Gesellschaft
- Promotion – und was dann?
- Die Internationalisierung des Dokortitels
- Promotionswege und Qualifikationen.

Als Referenten sind international hochrangige Experten geladen. Am Abend des ersten Konferenztages findet im Restaurant „Cum Laude“ im Hauptgebäude der Humboldt-Universität zu Berlin ein gemeinsames Abendessen mit Dinnerspeech statt.

Konferenzsprache ist Deutsch. Einige Vorträge sowie die Round Table Diskussion werden in englischer Sprache gehalten.

Kontakt:

Anna Schelling

Tel.: +49 (0)228/97273-43 Fax: +49 (0)228/97273-49

E-Mail: schelling@forschungsinfo.de

Quelle:

http://www.forschungsinfo.de/iFQ_Jahrestagung_2011/iFQ_Jahrestagung2011.pdf (21.09.2011)

im Verlagsprogramm erhältlich:

Winfried Ulrich:

Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze

ISBN 3-937026-43-6, Bielefeld 2006, 120 Seiten, 14.90 Euro

Otto Wunderlich (Hrsg.):

Entfesselte Wissenschaft. Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre

ISBN 3-937026-26-6, Bielefeld 2004, 188 Seiten, 19.90 Euro

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

**Anja Henseler:
Kosten- und Leistungsrechnung an Hochschulen**

In einigen Bundesländern ist die "KLR" schon eingeführt, in anderen steht sie vor der Tür. Die Kosten- und Leistungsrechnung (KLR) wird in den Hochschulen auf allen Ebenen angewandt, und bestenfalls die Haushaltssachbearbeiter/innen kennen sich aus. Aber Dekane, Prodekane, Studiendekane, Institutsdirektoren usw.?

Orientierung tut not.

Nicht nur die Verwaltungen - alle Wissenschaftler/innen sollten sich damit vertraut machen. Hier kommt die leicht verständliche Einführung, die zumindest zum Über-, wenig später hoffentlich zum Durchblick führt! Der unentbehrliche Ratgeber bringt das Wichtigste übersichtlich auf den Punkt.

ISBN 3-937026-12-6, Bielefeld 2004, 35 S., 9.80 Euro



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

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

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

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

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

UVW UniversitätsVerlagWebler

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

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2011

Erfahrungen aus der britischen
Forschungsförderpolitik

Forschungsgespräche

Fo-Gespräch mit Jürgen Schlegel zur
Deutschen Forschungspolitik seit der
deutschen Vereinigung

Forschungsentwicklung/-politik

Reinhard F. Hüttl & Adreas Möller
Nachhaltiges Wachstum im Mittel-
punkt: Die acatech Innovationsbera-
tung

Jürgen Schlegel
Lohnt sich Grundlagenforschung in
kleineren Ländern überhaupt?

Oliver Locker-Grütjen
Keine Zeit mehr für die Forschung?
Zunehmende Belastung durch
forschungsferne Aufgaben – Rahmen-
bedingungen und Ansätze

In eigener Sache
Autorenvorstellung: Ben R. Martin

Wolff-Dietrich Webler
Konzepte und Prozesse britischer For-
schungsförderung (1986-2014)
Teil I: Bisherige Bewertung der Qua-
lität der Forschung in Großbritannien
Bericht über den Forschungsstand
zum Research Assessment Exercise
(RAE)

Wolff-Dietrich Webler
Konzepte und Prozesse britischer For-
schungsförderung (1986-2014)
Teil II: Künftige Forschungsbewertung
in Großbritannien ab 2014.
Vorbereitung und Übergang zum Re-
search Excellence Framework (REF)

Dokumentation

Einige Schlaglichter der Einführung
des REF in der britischen Öffent-
lichkeit

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3/2011

13. Workshop Hochschulmanagement
2011 in Münster

Politik, Förderung, Entwicklung und
strukturelle Gestaltung von Leitungs-
konzepten

Gerd Grözinger
Eine Verengung in der öffentlichen
Forschungsförderung?

Herbert Grüner & Anika Lieberenz
Zur Rolle der Hochschulen im Kontext
höherer Durchlässigkeit zwischen be-
ruflicher und akademischer Bildung
– bildungspolitische Überlegungen
und praktische Konzeption

Organisations- und
Managementforschung

*Heinz Ahn, Marcel Clermont & Yvon-
ne Höfer*
Verbesserung der Lehre durch Analyse
der Interaktion zwischen Dozierenden
und Studierenden

*Sascha A. Ruhle, Heiko Breitsohl
& Michael J. Fallgatter*
Affektives Commitment von Studie-
renden – Objekte der Selbstbindung
und ihre Wirkungen

*Joachim Prinz, Pamela Wicker und Fa-
bian Strahler*
Zeitschriften- und zitationsbasierte
Analyse sportökonomischer Forschung
– Ein Vergleich von wirtschafts- und
sportwissenschaftlichen Lehrstühlen

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 3/2011

Internationalisierung - Beratung zum
Auslandssemester

Sladjana Milentijevic
Susanne Maier geht ins Ausland –
Ein Bericht aus der Beratungspraxis

Jean E. Conacher
Zur Optimierung des ERASMUS-Studi-
enaufenthalts im englischsprachigen
Raum

ZBS-Gespräch mit Pierre Steuer,
Humboldt-Universität zu Berlin

Elke Bosse
Qualifizierung für interkulturelle Kom-
munikation – ein neues Aufgabenfeld
des International Office?

Anja Graeff
Mit Kind im Ausland studieren –
Ein Informations- und Beratungsportal

Manfred Kaluza
Internationalisierung in der Forschung

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Baris Ünal
Online-Studienfachwahl-Assistenten
an der Freien Universität Berlin – Ein
„Werkstattbericht“ über zwei Jahre
Projektarbeit

Tagungsberichte:
Bericht über die FEDORA-Sommeruni-
versität 2011

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 2+3/2011

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Christian K. Karl

Kompetenzorientiertes Prüfungsmodell in den Bauwissenschaften

Elke Karrenberg

Das Entwicklungsprogramm für Führungskräfte - Strukturierte Führungskräfteentwicklung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Robert Kordts-Freudinger & Eva Geithner

Online- versus Papier-Evaluation in der Hochschuldidaktik. Ein Erfahrungsbericht.

Jasmin Döhling-Wölm

Karriereentwicklung für alle - und bitte angesichts der Person! Akzeptanz fördern für Trainingskonzepte der Graduiertenförderung

Christine Böckelmann

Co-Professuren – ein Modell struktureller Entlastung des Arbeitsportfolios von Professorinnen und Professoren? Erste Erfahrungen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2011

QiW Gespräch mit Professor Dr. Reinhold R. Grimm, Vorsitzender des Akkreditierungsrates

Iris Haußmann, Daniela Heinze, Anna Pia Roch & Uwe Schmidt

Externe Qualitätssicherungskonzepte: Zwischen Akkreditierung, Evaluation und Audit

Christoph Grolimund

Quality Audit – Externe Qualitätssicherung an Schweizer Universitäten

Anke Hanft & Andreas Kohler

Quality Audits in Österreich

Sabine Fähndrich

Die Programmstichprobe im Rahmen der Systemakkreditierung

Philipp Pohlenz & Sylvi Mauermeister
Dezentrale Verantwortung und Autonomie.

Entwicklung von Qualitätsmanagement im Verfahren der Systemakkreditierung an der Universität Potsdam



Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Wolff-Dietrich Webler:
Internationale Konzepte zur Förderung guter Lehre

Alle Versuche der Hochschulen, die Qualität der Lehre zu erhöhen (z.B. durch Lehrevvaluation, Coaching, Programme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz) sind letztlich von der Wertschätzung abhängig, die die Lehre genießt - also von einer Kultur guter Lehre.

Der vorliegende Band besteht aus zwei Teilen:

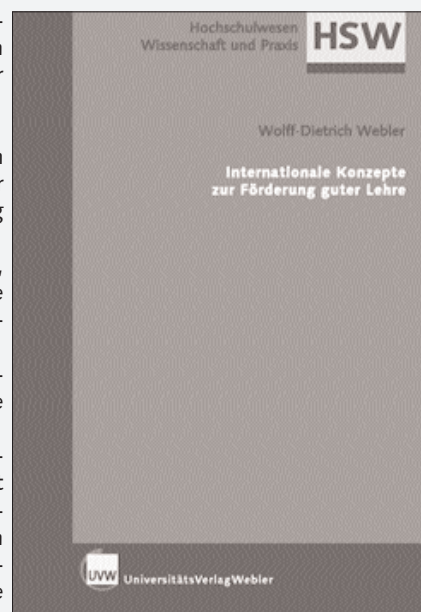
A) Er bietet nach Diskussion hinderlicher und förderlicher Rahmenbedingungen einen Überblick darüber, mit welchen Maßnahmen eine dauerhafte Wertschätzung und Kultur guter Lehre an den Hochschulen aufgebaut werden kann – m.a.W., wie eine Aufwertung von Lehrleistungen aussehen könnte, und

B) welche alternativen Möglichkeiten es gibt, die Maßnahmen aus A) organisatorisch, konzeptionell und wissenschaftlich-praktisch abzusichern. Hier bieten sich verschiedene Institutionalisierungsmöglichkeiten bei unterschiedlichen, gestuften Leistungserwartungen an. Dieser Frage wird aus zwei Richtungen nachgegangen:

1. Wenn bestimmte Leistungen erwartet werden, müssen dementsprechende Ressourcen und Institutionalisierungsformen bereit gestellt werden; diese Zusammenhänge werden dargestellt.
2. Wenn der Umfang bereitgestellter Ressourcen bereits festliegt – wieviele und welche Leistungen können dann realistisch von dieser Institutionalisierung erwartet werden? Dies kann durch eine Sachlage tatsächlich erzwungen sein (unüberwindliche Priorisierungen usw.); manchmal kann es sich aber auch um Alibimaßnahmen handeln (symbolische Politik). Dann soll dieser Zugang Alibi-Einrichtungen erschweren, die dann häufig mit unrealistischen Erwartungen überhäuft werden. Kann die Einrichtung (was absehbar war) dem nicht nachkommen, wird dies nicht selten gegen die Hochschuldidaktik als solche verwendet.

Beide Texte sind aus Gutachten hervorgegangen, die der Autor A) für die Universität Osnabrück und B) für das baden-württembergische Ministerium für Wissenschaft und Kunst erstellt hat.

Der Autor war – aus Leitungsfunktionen der Hochschulplanung und empirischen Hochschulforschung der Hochschulen des Landes Baden-Württemberg kommend – u.a. Aufbaubeauftragter für das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Bielefeld und später Sprecher des Programmbeirats des baden-württembergischen Wissenschaftsministeriums beim Aufbau des landesweiten Zentrums für Hochschuldidaktik.



ISBN 3-937026-73-8, Bielefeld 2011,
121 Seiten, 18.60 Euro

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

Birgit Schädlich:
Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fachpraktikum Französisch
Hochschuldidaktisches Konzept und Entwicklungsmöglichkeiten



Im Zuge des Bologna-Prozesses sind in den letzten Jahren Lehramtsstudiengänge an vielen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen grundlegend reformiert worden. Praxisorientierung, Berufsfeldbezug und ein verbesserter Austausch zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Fächern und Institutionen gelten dabei als Schlagworte eines erwarteten Qualitätssprungs durch die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge.

Wie sich jedoch die administrativen Veränderungen in der hochschuldidaktischen Praxis einzelner Lehrveranstaltungen widerspiegeln, ist immer noch eine kaum diskutierte und untersuchte Frage: Nur selten treten Lehrende in einen Austausch darüber, wie sie ihre Seminare konkret planen und methodisch-didaktisch gestalten. Das vorliegende Veranstaltungskonzept hat zum Ziel, einen solchen Austausch zu fördern und stellt detaillierte Ablaufplanungen und Materialien zu einem Seminar im Bereich der Fremdsprachendidaktik vor.

Beschrieben werden die Begleitveranstaltungen zum Fachpraktikum im Fach Französisch, das Lehramtsstudierende während des Studiengangs Master of Education der Georg-August-Universität Göttingen absolvieren. Der thematische Fokus des Seminars liegt auf den aktuellen Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik, wie sie sich unter dem Schlagwort "Kompetenzorientierung" aus den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache der Kultusministerkonferenz und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarates herleiten lassen. Ziel ist eine Einführung in diesen Themenbereich und seine Anbindung an die Unterrichtspraxis, der die Studierenden während des Praktikums begegnen. Die Konzeption der Lehrveranstaltung richtet sich an der Frage aus, wie dieser Theorie-Praxis-Bezug methodisch-didaktisch möglichst gewinnbringend gestaltet werden kann. Die Publikation bietet eine Diskussionsbasis für Weiterentwicklungen des Seminartyps "Fachpraktikum" sowie für empirische Forschungsarbeiten in diesem Feld.

ISBN 3-937026-72-X, Bielefeld 2011,
27 Seiten, 5.80 Euro

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