

Vorwort

Als ich am 4. und 5. Oktober 1993 an der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) an der Universität Braunschweig mit dem Thema "Gute Lehre: Methoden, Konzepte, Nachwuchsförderung" teilnahm, standen wir an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg gerade am Beginn einer neuen Entwicklung, die, wie an vielen anderen Orten auch, zukünftig Studium und Lehre mehr Aufmerksamkeit widmen wollte. Ich war daher mit dem Ziel nach Braunschweig gefahren, möglichst viele Anregungen zu bekommen, die auch in Oldenburg nutzbar gemacht werden sollten. Im Rahmen des zeitgleich beginnenden Modelltutoriums für Erstsemester standen uns darüber hinaus einige Mittel zur Verfügung, um die hier dokumentierte Tagung in Oldenburg stattfinden lassen zu können. Alle hier vertretenen männlichen Referenten waren auch in Braunschweig zu finden und ich hatte dort auch Gelegenheit an den Arbeitsgruppen von Wildt/Schmithals und Wagemann teilzunehmen, um ihr Angebot für Oldenburg auszuwählen. Es war dann nicht schwer, Frau Frank und Frau Kort-Krieger als zusätzliche Referentinnen für unsere Tagung zu gewinnen.

Der Grundgedanke zu dieser Tagung bestand in der Hoffnung, die woanders gemachten positiven Erfahrungen zur Verbesserung von Studium und Lehre zu nutzen und damit bereits identifizierte Fehler zu vermeiden. Da es sich nicht nur durch das Übergewicht der Bielefelder Referenten sondern auch durch die lange Tradition der Hochschuldidaktik um eine alt vertraute Interessengemeinschaft mit neuer Aufgabenbestimmung handelte (siehe auch Beitrag Daxner), verlief die Tagung in einer harmonischen, aber trotzdem anregenden Atmosphäre, die viele neue Innovationen in Gang gesetzt hat.

Wenn man nach dem spezifischen Ertrag dieser Tagung fragt, an der Lehrende und Studierende aus allen Fachbereichen, soweit der Raum des Gästehauses der Universität dies zuließ, teilnahmen, so sind vor allem die folgenden Entwicklungen hervorzuheben:

Die in den Beiträgen von Daxner und Webler angesprochenen Themen sind vor allem für die soeben abgeschlossene Evaluation der Fächer Biologie und Germanistik durch den norddeutschen Evaluationsverbund der Universitäten Oldenburg, Bremen, Hamburg, Hamburg-Harburg, Kiel

und Rostock relevant geworden. Die insgesamt ermutigenden ersten Ergebnisse sind inzwischen veröffentlicht und können in "Evaluation von Studium und Lehre im Verbund norddeutscher Hochschulen", Reihe Hochschulentwicklungsplanung 32, Oldenburg 1995 nachgelesen werden.

Die von Schmithals, Wildt und Wagemann gegebenen Anregungen haben hingegen in die seit dem Wintersemester 1993/94 erfolgreich laufenden Modelltutorien für Erstsemester Eingang gefunden. An diesem 5-jährigen Programm in der Geschäftsführung der Zentralen Beratungsstelle partizipierten inzwischen alle Fachbereiche unserer Universität. Auswertungsberichte für die Wintersemester 1993/94 und 1994/95 liegen bei der ZSB vor. Insbesondere für dieses Modelltutorienprogramm was es im Rahmen dieser Tagung hilfreich, daß bestimmte Techniken nicht nur referiert sondern gezeigt werden konnten. Im Wintersemester 1993/94 sind daher auch durch die Vermittlung der auf dieser Tagung anwesenden Bielefelder Referenten Frau Azzolini und Herr Vossen vom IZHD der Universität Bielefeld für die Tutorenschulung in der Physik gewonnen worden. Die durchweg positiven Erfahrungen mit diesem Schulungsprogrammen erlauben es nun, zum Wintersemester 1995/96 die Schulung in die eigenen Hände von BIS, PSB und ZSB zu nehmen.

Der Beitrag von Bock zur studentischen Veranstaltungskritik mit maschinenlesbaren Fragebögen ist hingegen nicht angenommen worden, weil die damit in Verbindung stehenden Kosten aus Oldenburger Sicht in keinem Verhältnis zu dem damit verbundenen Nutzen standen. Weniger perfektionierte Fragebogenaktionen sind hingegen fester Bestandteil des Modelltutorienprogramms geworden.

Auch der besonders viel Resonanz findende Vortrag von Frau Frank hat seine Wirkung in Oldenburg nicht verfehlt. Im Bielefelder Schreiblabor sind inzwischen die im Vortrag erwähnten studentischen Hilfskräfte durch zwei wissenschaftliche Mitarbeiter ersetzt worden. Diese beiden, Frau Ruhmann und Herr Hollmann, haben im Januar dieses Jahres einen Workshop für Lehrende mit dem Thema: "Wie lernt und wie lehrt man wissenschaftliches Schreiben?" in Oldenburg angeboten. Bei dieser auf 12 Teilnehmer begrenzten Veranstaltung konnten erfreulicherweise Lehrende aus nahezu allen Fachbereichen gefunden werden, um ein systematisches Lehrangebot für wissenschaftliches Schreiben kennenzulernen und dafür in ihren Fächern zu werben. Neben teilweise schon länger bestehenden

Schreibkursen, z.B. in den Fächern Germanistik, Politikwissenschaft und Soziologie, wird angeregt durch den Workshop seit dem Sommersemester 1995 auch ein Kurs gegen Schreibhemmungen von Seiten der ZSB angeboten, der im Wintersemester fortgesetzt werden soll.

Die von Frau Kort-Krieger untersuchten geschlechtsspezifischen Differenzen bei Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften an der TU München stehen dagegen in einer indirekten Beziehung zu einigen Entwicklungen in Oldenburg. An der ausschließlich ingenieurwissenschaftlich ausgerichteten Fachhochschule Oldenburg läuft seit September 1993 das Projekt "Motivation von Frauen und Mädchen für ein Ingenieurstudium" für zunächst drei Jahre mit Aussicht auf Verlängerung für weitere drei Jahre. An diesem aus Mitteln des Landes Niedersachsen finanzierten Projekt, daß den Gleichstellungsstellen zugeordnet worden ist, sind außerdem die Fachhochschulen Osnabrück, Ostfriesland (Emden) und Wilhelmshaven beteiligt.

Auch das für den universitären Diplomstudiengang Psychologie in Oldenburg im Wintersemester 1995/96 erstmalig zustandekommende Tutorium für studierende Mütter liefert einen Hinweis auf die Thesen von Frau Kort-Krieger. Die Sensibilisierung für frauenspezifische Probleme im männerdominierten Hochschulbetrieb hat gerade erst eingesetzt und wird zukünftig eine ganze Reihe weiterer Maßnahmen notwendig machen.

Gemessen an diesen und anderen hier nicht angeführten Entwicklungen hat die dokumentierte Tagung eine erstaunliche Breitenwirkung gehabt, die vor zwei Jahren nicht absehbar war. Ich danke daher den Referentinnen und Referenten dafür, von ihren Ideen in Oldenburg profitieren zu dürfen, den Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmern, daß sie zum Gelingen der Tagung beigetragen haben, vor allen aber denjenigen, die angeregt durch die Tagung in den vergangenen zwei Jahren zur Verbesserung von Studium und Lehre in Oldenburg beigetragen haben.

Oldenburg, August 1995 Reinhard Schulz

Der Vizepräsident, Prof. Dr. Peter Singer, begrüßt im Namen der Universität in seiner Funktion als Vorsitzender der Zentralen Studienkommission die eingeladenen Expertinnen und Experten sowie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der Universität und eröffnet die Tagung.

Michael Daxner

Evaluation als übergreifende Aufgabe im Hochschulbereich

”Ich begrüße Sie und Euch. Man muß hier fast die 2. Person Plural gebrauchen. Denn es ist ja in mancher Hinsicht ein Familientreffen. Und ein Teil meiner Einführung wird auch damit zu tun haben, daß wir uns zur Zeit in einer Politik der Liebe auf den zweiten Blick befinden. Alles das, was wir z.B. heute diskutieren und hören werden, hätten wir vor 20 Jahren billiger und mit einer größeren Massenbasis, wie man damals sagte, haben können. Wir hätten dies in einer Phase der Hochschulreform und des Aufschwungs haben können, wo Politik und äußere und innere Strukturierung sich einigermaßen synchron entwickelt haben. In einer Phase, in der es so etwas gab wie ein Bündnis von Demokraten und Technokraten. Die Demokraten, von denen wir einige aus der damaligen Avantgarde an unserer Universität haben, fanden es durchaus vereinbar, mit ihrem gesellschaftskritischen Gutachten ”Hochschule in der Demokratie”, die Technokraten zu kritisieren und trotzdem mit ihnen gemeinsam eine Erneuerung der Hochschule anzustreben. Wenn man die Vorschläge aus der Bundesassistentenkonferenz von 1968 bis 1972 nachliest, enthalten diese schon fast alles, was wir uns heute wieder erarbeiten müssen und was die Regierungen infantil als Studienstrukturreformreinigung in einer Weise verdünnen, daß man gar nicht mehr glaubt, daß dahinter auch Inhalte stehen. Da wird um Formulierungen gerungen, ob es eine empfohlene, eine obligatorische oder bloß eine vorgehaltene Beratung geben soll, wenn jemand z.B. zum drittenmal eine Prüfung wiederholt. Da wird semantisch politisiert, was in der Realität längst nicht mehr Politik ist. Insofern ist das ganze heute für mich ein wenig nostalgisch. Obwohl ich mich freue, so viele Freundinnen und Freunde von ”damals” wieder zu sehen, bedauere ich es nur halb, daß ich nach dieser Einleitung zu meinem Hochschulhaushalt gehen muß. Sie wissen vielleicht, daß wir uns auf das Experiment eines sogenannten ”Globalhaushaltes” einlassen, was in anderen Zivilisationen so alltäglich ist, daß bei internationalen Tagungen immer gefragt wird, warum wir in Deutschland so ein Gedöns darum machen? Aber dieses Land ist nicht nur

eine verspätete Nation, sondern sie reflektiert dies auch verspätet. Das ist die Einleitung, die ich meinem Schwerpunkt "Evaluation" geben wollte.

Die deutsche Universität hat stärker als angelsächsische und andere Universitätssysteme ihre *Idée directrice* längst verloren. Ich denke, daß heute auch Konservative, selbst Interessenvertreter des klassischen Professoriats, sich schwer tun, ganz unbefangene historische Ableitungen aus der humboldtschen Idee wirklich konkret und über die Ausnahmerhetorik hinaus zu verwenden. Es ist eben nicht so einfach, Konsequenzen aus der vielbesungenen Einheit von Forschung und Lehre zu ziehen. Es ist nicht leicht, die irreführende Behauptung von der Autonomie gerade der deutschen Universität aufrecht zu erhalten, wo sie eben in einem System ist, dessen Staatsintervention gegenüber angelsächsischen Systemen immer sehr viel intensiver und stärker als dort war. D.h., der Wert und der Sinn von einer dieser riesigen gesellschaftlichen Institutionen (d. i. der Wissenschaftsbereich) wird auf der allgemeinen Ebene, d.h. auf der konsensmöglichen Ebene des Reflexes der Bevölkerung, überhaupt nicht mehr erörtert. Das hat auch Gründe, aber es geht ja heute nicht um die Hochschule und ihre Geschichte. Es hat Gründe, aber vor allem fatale Folgen. Evaluation kann natürlich in Ländern leichter geschehen, wo der äußere Maßstab eine relativ große Übereinstimmung mit nationalen Zielen bildet. National in dem Sinne verstanden, daß die Leute, die darüber reden, eine Vorstellung haben, was der Werthorizont eines nationalen Hochschul- und Wissenschaftssystems ist. Von diesem wird dann mit zunehmender Pragmatik abgeleitet, worum es uns eigentlich geht. Der Begriff der Evaluation kommt vor allem aus kalvinistischen, aus protestantischen Wissenschafts- und Nationalsystemen. Ich glaube es ist wichtig festzustellen, daß es kein Zufall ist, daß gerade die Niederlande und im weiteren Sinn der nichtmetropolitane Teil Englands, vor allem der Norden Englands, hier Vorreiterrollen gespielt haben. Die Feststellung, man müßte sich rechtfertigen für das, was man tut und es gebe Bewertungsmaßstäbe auch für Institutionen und nicht nur für individuelles Handeln, braucht auch seine Nationalgeschichte. Sie merken, ich gebrauche diesen Begriff nicht in der emphatischen oder gar romantischen Tönung, in der sich die neuen Nationalismen breitmachen.

Nun beginnt aber in Deutschland die Diskussion um Evaluation genau in dem Augenblick, in dem nationale Systeme beginnen, sich in zwei diametrale Oppositionsstellungen aufzuspalten und aufzulösen. Wir haben auf der

einen Seite supranationale politische Bezüge, die insbesondere in der europäischen Union, aber auch in jenem weiterem Europa, das noch gar nicht definiert ist, ihren Platz haben werden. Auf der anderen Seite ist das Vorschreiten des Regionalismus, d.h. das Unterlaufen einer einheitlichen nationalstaatlichen Institutionenvorstellung, in allen europäischen Zivilisationen voll im Gange. Dies ist ein Phänomen, das die Hochschulforschung außerhalb Deutschlands längst aufgegriffen hat, das bei uns aber noch nicht sehr entwickelt ist. Wenn man die Analyse eines Guy Neave in Paris, der als Generalsekretär für eine internationale Hochschulvereinigung arbeitet, und unsere Aussagen dazu in den regierungsamtlichen Stellungnahmen zum EG-Memorandum zur Hochschulbildung vergleicht, sieht man, daß es hier eine kognitive Lücke von wenigstens fünf Jahren Politikbeobachtung gibt. Evaluation spielt auch in diesen neuen übernationalen Beziehungen eine große Rolle, weil sie auch dazu dient, Identifikation und Akzeptanz zu schaffen. Beide zusammen, Identifikation und Akzeptanz, sind die Voraussetzungen, daß so große Institutionen weiterhin finanziert werden. Dies ist verhältnismäßig brutal, weil es natürlich nicht nur um Geld, um die Finanzierung innerhalb der Hochschulen, sondern um die Bereitschaft der Menschen geht, für diese Systeme mehr und dauerhaft generationsübergreifend zu zahlen. Dies ist sehr schwierig, wenn es keine akzeptierten Vorstellungen von Leistung, Leistungsstandards und Leistungsausweis gibt. Eine heftige Kritik konnte man z.B. beim studentischen Bildungsgipfel erfahren. Dort wurde gesagt: das ganze Geschäft dient doch nur zu einer Instrumentalisierung, zu einer unkritischen Effektivierung eines Systems, bei dem es um nichts anderes geht, als um das Durchschleusen von Studentenmassen. Abgesehen davon, daß dies gerade nicht die primäre Vorstellung von Evaluation und Überprüfung ist, hat dieser Satz eine fatale Wahrheit. Wenn ich der Öffentlichkeit keine anderen Parameter vermitteln kann, als den Indikator, "wieviel Leute machen nach welcher Output-Zeit ein Examen?", dann ist es klar, daß diese Art der Instrumentalisierung zum Gemeingut der Politik wird.

Nun gibt es in dieser Diskussion aber eine deutsche Variante, die mich nicht nur betroffen und ärgerlich, sondern auch hilflos macht, weil sie sich mit fast fundamentaltheologischer Beständigkeit in den Köpfen der Politiker befindet, nämlich sämtliche Parameter der Leistungsfähigkeit von Hochschule über die Studienzeit zu koordinieren. Der politische Terminus "Studienzeit/ Studienzeitverkürzung" und nicht "Studiendauer", diese kleine semantische Differenz, zeigt den ideologischen Charakter, um den es

hier geht. Es gibt viele Untersuchungen über die Ursachen von langer und kurzer Studiendauer als Faktorenbündel, so daß es eigentlich verboten sein sollte, über eindimensionale Argumentationen Politik in den Hochschulen umsetzen zu wollen. Dies diskreditiert die Glaubwürdigkeit des Staates, in unserem Evaluationsgeschäft als seriöser Partner mitzuspielen. Selbst wenn mittlerweile alles mögliche bezahlt wird, selbst wenn Tutorien mit dem Ziel der sogenannten Studienzeitverkürzung bezahlt werden, selbst wenn in die Gesetze zunehmend wieder hochschuldidaktische Formulierungen eingehen; es werden die drei Grundunwahrheiten der derzeitigen staatlichen Politik dadurch nicht ausgeräumt, es wird jede noch so seriöse Evaluationsdebatte in den Hochschulen immer auch eine sehr aggressive ideologiekritische Position gegenüber der staatlichen Wissenschaftsverwaltung haben müssen.

Diese drei Unwahrheiten sind:

- Die lange Studiendauer steht in einem definierten negativen Zusammenhang mit der Wirtschaftskraft des Standortes Deutschland. Dies ist eine Aussage, die durch keine ökonomische Analyse und keinen signifikanten empirischen Sachverhalt belegbar ist. Natürlich gibt es auch Gruppen, die hier möglicherweise in Teilbereichen dem Arbeitsmarkt signifikante Qualifikationen entziehen, aber die sind statistisch uninteressant.
- Die zweite Unwahrheit ist, daß die *Studienzeitverkürzung als Zweck die sinnvollen*, und ich glaube quer über alle Parteien und Expertisen gebilligten, *Mittel rechtfertigt*. Verkürzt gesagt, daß das, was als Reform mittlerweile Gemeingut ist, und etwa die Themenliste der heutigen Tagung ausmacht, daß dieses, wenn es auf den Zweck Studiendauerverkürzung angesetzt wird, die Bringschuld der Hochschulen als Bedingung der Möglichkeit, weitere Mittel zu erhalten, darstellt. In der unfreundlichen Sprache der derzeitigen Auseinandersetzung um den Bildungsgipfel zwischen HRK und Bund und Ländern heißt dies: Zuerst haben wir gesagt "Reformen und mehr Geld", dann haben wir gesagt "Reformen gegen Geld" und jetzt heißt es "Reformen ohne Geld". Aber der Inhalt ist immer der gleiche und die Bringschuld wird sozusagen auf die Unterfinanzierten und an sich reformwilligen Beteiligten verlagert.
- Der dritten Unwahrheit ebnet, wie das in der bürgerlichen Gesellschaft so üblich ist, auch wieder ihr Körnchen Wahrheit einen Weg. *Der Staat*, der sich ansonsten um seine Jugend und die nachwachsenden Generationen wenig kümmert, wie man auf unseren Straßen, Bahnhöfen

und sonstigen Plätzen sieht, *hat plötzlich ein ungeheures Vorsorge- und Fürsorgebedürfnis, die Lebenszeit der jungen Menschen doch nicht dadurch zu verschwenden, daß sie zu lange an der Hochschule sein müssen.* Ich halte es da mit der Industrie- und Handelskammer des größten diesbezüglichen Kammerbezirks, nämlich Rhein-Main, die den dort sehr groß angesiedelten Universitäten gesagt hat, hört doch auf mit eurer Studienzeiterkürzung und wartet lieber ein paar Jahre, wir können eure Leute jetzt nicht einstellen und sie sind besser an der Hochschule als auf der Straße untergebracht! Diese kapitalistische Sicht, denke ich, sollten wir insoweit akzeptieren, als das Bündnis der von der Ökonomie unmittelbar betroffenen Leute möglicherweise ohne den Umweg über die vorauseilende Fürsorge des Staates besser läuft, der ohnehin seine sozialen Komponenten weiter abbaut. Und wenn dies die äußere Situation ist, unter der wir hier diskutieren, dann spüren Sie vielleicht in Lehre, Studium und Forschung davon weniger als ich, wenn es um die Verhandlungen mit dem Staat um Geld und um den Einsatz für die Lehre, um das Studium geht. Das ganze hängt ja mit der Struktur der Hochschulen selbst zusammen, d.h., auch wenn wir sagen, es muß jetzt mehr Gewicht auf Studium und Studienqualität gelegt werden, dann läßt dies ja die anderen Bereiche, wie Forschung, Dienstleistung, Administration in ihren Auswirkungen auf den gesamten Bereich des Wissenschaftssystems nicht außer acht. Um ein einfaches Beispiel zu geben: Mit der Qualität der Lehre hängt ganz direkt die Versorgung der außeruniversitären Forschungsinstitute mit qualifizierter Arbeitskraft zusammen, wo man dann die ganzen Weiterungen sehen kann.

Nehmen wir an, die ja nicht besonders originelle Kritik, die ich geäußert habe, würde zu einem politischen Umschwung führen und wir würden uns wiederum auf die Reformprämissen von vor etwa 20 Jahren besinnen, die ja nicht schon deshalb falsch sind, weil sie schon so alt sind. Friedemann Schmithals weiß wahrscheinlich, daß sie noch sehr viel älter sind, aber in so geballter Form, wie bei der WRK, wurden sie für Deutschland nie näher formuliert, hoffe ich.

Vorausgesetzt, es läuft jetzt alles in unserem Sinne, was hieße dann Evaluation? Dann hat Evaluation mit verschiedenen Indikatoren zu tun, worüber heute wahrscheinlich auch gesprochen wird. Natürlich sind Indikatoren ganz sinnvoll, wenn man methodisch analytische und direktive Indikatoren auseinanderhält und sie dann zu verschiedenen Sachen gebraucht. Dies ist

alles Technik, darüber will ich nicht sprechen. Mein hochschulpolitisches Problem ist ein anderes. Wir stimmen, glaube ich, darin überein, daß eine Institution wie die Hochschule sich nicht nur selbst in einem permanenten Prozeß kritischer Rechenschaft und Selbstüberprüfung befinden muß, sondern daß wir gegenüber den Eigentümern dieser Publicdomaine Wissenschaft natürlich auch Rechenschaft schuldig sind. Es ist so schwer zu übersetzen, das englische Wort "accountability", das ja nicht einfach Rechenschaft heißt, sondern auch Zurechnungsfähigkeit. Wir haben kein deutsches Wort dafür. Unser System hat ein erstaunliches Defizit an individuellem negativem Risikobewußtsein. Wir sind uns einig über allgemeine Qualitäten einer Risikogesellschaft, aber die Risiken der eigenen Biographie werden im Grunde genommen sehr gerne in die Hände der Institution und der demokratisch legitimierten Verfahren oder auch der nichtdemokratisch ablaufenden Verfahren gelegt. Vor zwei Tagen hat einer der Sprecher des neugegründeten studentischen Dachverbandes in einer sehr guten Rede alle möglichen Probleme ausgebreitet, aber nachher kamen Sätze, die mich wirklich sehr erschreckt haben. Er sagte: "Gebt uns Studenten mehr Verantwortung, gebt uns mehr Verantwortung für unser Leben, dann werden wir auch jenseits jeder Paritätendiskussion zeigen, daß wir mitbestimmen können." Das erinnert mich an die Diskussion: "Gebt uns das politische Mandat!" Und da kann ich nur sagen, auch in Zukunft werden keine Bahnsteigkarten verteilt und man soll für solche Forderungen auch gar nicht kämpfen. In bezug auf die biographische Phase des Studiums denke ich, können wir Evaluation nur vertrauenswürdig miteinander diskutieren, wenn wir von einem der Grundirrtümer jener 60 und 70er Jahre herunterkommen, daß die Hochschulen noch immer nach dem *Deferred Gradification Pattern* funktionieren, wonach die Studienbiographie für Studentinnen und Studenten ein Tunnel ist, durch den man sich leidend oder auch nicht leidend durchgraben muß. Am Tunnelende steht dann die Belohnung als Produkt von Status, Prestige und Bezahlung. Es läuft aber nicht so, es gibt eine echte biographische Phase an der Hochschule. Daß wir ausgerechnet den Hochschulverband Mitte der 80er Jahre gebraucht haben, um uns zu erzählen, daß die Hochschule eine Lebenswelt sei, auf die man nicht vorbereitet ist, ist für die Reformfraktion beschämend. D.h., die Gestaltung des Lebens in der Lebenswelt Hochschule ist zugleich ein Beitrag, Maßstäbe sowohl einer quantitativen als auch einer qualitativen Evaluation zu entwickeln. Es gibt gut hegelianisch natürlich in der Biographie des Studierens so etwas wie ein Recht auf Scheitern. Ein Recht darauf,

durch die Realität belehrt zu werden, daß die Hochschule der falsche Ort ist. Was aus einer Evaluation aber herauskommen sollte, ist eine Abkehr von dieser einseitigen Schuldzuweisung, die nicht nur alle Risiken auf die studentische Biographie abwälzt, sondern die den Verursachern dieser Risiken noch nicht einmal deutlich macht, welchen Anteil sie selbst an diesen Biographien haben. Darum stehe ich nicht an zu sagen, daß in diesem Zusammenhang für alle, aber vor allem für die Lehrenden, auch wieder klar sein muß, natürlich gibt es hier Verantwortungen, nicht unbedingt pädagogische, aber ich denke doch soziale, in gewissen Sinn institutionelle, politische Verantwortungen, die wir für die Studierenden haben! Wir haben kein System wie das amerikanische, das in *loco parentis* arbeitet. Aber das heißt noch lange nicht, daß es bei uns bei der Assoziation von erwachsenen Menschen keine Verantwortungshierarchien gibt, die auch im Zusammenhang mit der Kommunikationskultur der Hochschule diskutiert werden sollten. Denn wenn es einen Verantwortungsbezug, der ja nicht der klassische pädagogische Bezug eines besonderen Lehrer-Schüler-Verhältnisses ist, gibt, dann müssen daraus institutionelle Konsequenzen folgen, dann ist die Bewertung des studentischen Fragebogens in diesem Zusammenhang ja vielleicht ganz anders als sozialpolitisch orientiert.

Damit komme ich zum Schluß meiner Einleitung. Ich denke, daß diese Diskussion für uns mindestens so wichtig ist, wie das Sortieren legitimer und illegitimer Input- und Output-Parameter zur künftigen Finanzierung der Hochschulen. Daß wir die auch brauchen, darauf bestehe ich, weil ich weiß, daß wir gegenüber keinem Landtagsausschuß mehr eine Steigerung von nur einem Prozent durchsetzen können, wenn wir ohne diese Indikatoren arbeiten. Und um dies ordentlich machen zu können, gibt es bei uns genügend Profis, die sich auch in der Hochschule stärker damit beschäftigen und ihre Expertisen schnell nach außen verkaufen sollten. Es ist ein großes Problem, daß an hochschulinternen Problematiken z.B. bei Soziologen und Wirtschaftswissenschaftler, kein Interesse vorhanden ist, weil damit intern keine Reputation zu gewinnen ist. Das ist schade.

Zu dem anderen Teil, zur Binnenkultur in der Evaluation, muß ein fast psychoanalytischer Aufarbeitungsprozeß durchgemacht werden.

- Evaluation darf nicht in ein Schuld- und Entschuldungsnetz eingebaut werden. D.h., die Einheit von Kritik und Strafe als Folge von Kritisiertwerden ist aufzubrechen. Das kann man nicht einfach nur rhetorisch aufbrechen, da muß man auch einmal an die Strafmetaphern (kurzes

Studium ist eine Strafe, langes Studium ist eine Strafe, arbeitslos werden ist eine Strafe, nicht arbeitslos werden ist eine Strafe) denken. Das Papier des studentischen Bildungsgipfels ist deshalb als Hintergrund so phantastisch, weil es auf über 100 Seiten wirklich ein Eingesperrtsein in einen Schuld- und Selbstzuschreibungszusammenhang darstellt.

- Wichtig für die Evaluation ist, daß es eine richtige Mischung von Öffentlichkeit und Vertraulichkeit gibt. Die Grundsätze all dessen, was gemacht werden soll, können m. E. immer nur im Konsensverfahren und nicht in Mehrheits- oder Minderheitsabstimmungen gefunden werden. Teile von Evaluation können m. E. nur in der intimsten Vertraulichkeit stattfinden, in den Lebenswelten, wie sie Hochschulen eben auch brauchen. Es ist einfach nicht möglich, komplizierteste, langandauernde Sozialisationszusammenhänge stets in einer Art und Weise zu veröffentlichen, die es dann nicht mehr zuläßt, sie systematisch unter den Beteiligten aufzuarbeiten. Dafür gibt es keine Regeln. Aber trotzdem müssen sie immer wieder entwickelt werden. Das ist ein institutionelles Paradoxon.
- Das dritte ist eine Auseinandersetzung, bei der es schon genügend Vorarbeiten gibt, die aber nicht wahrgenommen werden. Wenn die Theorien über Fachkulturen, wie sie u.a. Huber entwickelt, zutreffen, dann ist die Diskussion über das Verhältnis des Gesamtzusammenhangs, also Universität als Bedingung der Möglichkeit der Entwicklung distinkter Fachkulturen, und dem Geschehen in einzelnen Fachbereichen, Fächern, Instituten o.ä. prekär, weil es ja eine wechselseitige Unverständlichkeit und Machtvermutung gibt. Entweder die Universität möchte für sich etwas anderes als dem Interesse des einzelnen Faches oder seiner Kultur entsprechen, oder die Fachkultur geht sozusagen brutal egoistisch, individualistisch über die Interessen des institutionellen Gesamtzusammenhangs hinweg. Beides hat schon gute Evaluationsansätze zerstört, weil nämlich, wie ich meine zu Unrecht, sie mit einer vertikalen Skala "Universität oben" und "Fächer unten" identifiziert wird. Das ist sozusagen eine der negativen Erblasten der deutschen Universitäten.
- Was bei der Evaluationsdiskussion und deren Auswertung herauskommen sollte, hängt mit der Etymologie dieses Wortes zusammen. Ich denke keine Evaluation, worum es auch immer geht, soll sich auf Aussagen über Effektivität und Effizienz, selbst wenn wir sie in unserem Sinn definiert haben, beschränken dürfen. Es müssen auch Wertaussagen fal-

len: was ist uns die Korrektur unseres Verhaltens als Ergebnis einer solchen Evaluation wert und gegen welche politische und öffentliche Macht tauschen wir diesen Wert? Eine Evaluation hat keinen Sinn, wenn sie nur, altmodisch gesagt, unser Verhalten zur Beruhigung unseres Gewissens oder zur Verstetigung unserer Defekte beeinflusst. Sondern es heißt natürlich - ähnlich könnte man dies im Gesundheits - im Sozial- und im Verkehrswesen sagen - wenn wir im weitesten Sinn des Wortes unsere öffentliche Arbeit tun, dann muß dies in einem dynamischen Zusammenhang stehen mit der öffentlichen Wertschätzung, mit der öffentlichen Akzeptanz und damit wieder mit dem, womit ich leider begonnen habe, mit Geld, mit Macht und dem Weiterbestand einer Institution. Ich sage nicht, daß die Hochschulen in einem Notstand oder kurz vor der Katastrophe stehen, sondern ich sage, daß wir uns verhalten wie ein Ökosystem, das ökologisch schon tot ist, aber seine einzelnen Systemelemente merken das noch nicht.

Ich wünsche ihnen eine gute Tagung, gute Gespräche und einem Teil der Referenten, die ja sozusagen der motivierende Wanderzirkus sind, nicht zu viel Nostalgie, weil man irgendwann die eigenen Sprüche von vor so langer Zeit nicht mehr hören kann, denn es gibt auch ein paar Leute, die hören sie das erste Mal.

Wolff-Dietrich Webler

Ansätze, Themen und Arbeitsformen hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung in der Bundesrepublik

Das bundesdeutsche Hochschulsystem stellt im internationalen Vergleich eine strukturelle Merkwürdigkeit dar, weil - zumindest in diesem Jahrhundert - keine Ausbildung für die Lehre und auch keine Ausbildung für andere berufliche Anforderungen, außer denen der individuellen Forschung, vorgesehen sind. Insbesondere im angelsächsischen Bereich und auch bis zu den jeweiligen Wenden ist in den damaligen Comecon-Ländern anders vorgegangen worden. Die dortigen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer sind sehr umfangreich auf ihre Lehraufgaben vorbereitet worden.

Die Diskussion um die Qualität von Lehre und Studium in der Bundesrepublik hat auch die Frage einer Weiterbildung des wissenschaftlichen Personals in der Lehre und einer professionellen Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses - insbesondere im Bereich von Lehre und Prüfungen und damit im engeren Sinne in der Hochschuldidaktik - neu belebt. Seit der publizierten Spiegelumfrage im Dezember 1989 ist ein steigendes Interesse unter den Lehrenden an Fragen der Fortbildung zu registrieren. Die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. (AHD) hat im Oktober 1993 an der Technischen Universität Braunschweig eine Jahrestagung mit fast 50 hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildungsangeboten durchgeführt. Es war erfreulich, daß fast 260 Teilnehmerinnen und Teilnehmer spontan dieses Angebot angenommen haben; man konnte nicht sicher sein, daß diese Art Abweichung von traditionellen akademischen Tagungen zu Gunsten eines "Marktes der Weiterbildung" auch angenommen werden würde. Vor dem Hintergrund einer doch schon dreijährigen intensiven Diskussion dieser Probleme kann aber trotz dieses Teilerfolges noch nicht von einem Durchbruch gesprochen werden, wenn man bedenkt, daß es 140.000 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an deutschen Hochschulen gibt. Trotzdem ist der Aufschwung unübersehbar und hat sich seitdem noch weiter intensiviert. Es war daher nur eine Frage der Zeit, daß die professionelle Hochschul-

didaktik nach entsprechenden Weiterbildungskonzepten gefragt werden würde. Solche Konzepte sind im internationalen Austausch seit Mitte der 70er Jahre entwickelt und inzwischen vielfach erprobt worden.

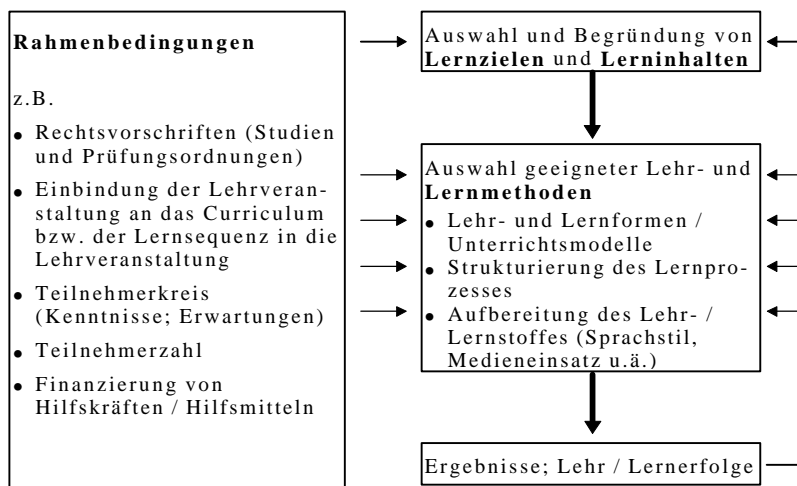
Was die Tradition einer allenfalls autodidaktischen Vorbereitung auf Lehr- und Prüfungsaufgaben angeht, stehen wir zur Zeit vor einer historischen Änderungschance. Es hat in der jüngeren Universitäts- und Fachhochschulgeschichte noch keine Situation gegeben, in der in so kurzer Zeit - bedingt durch die Altersstruktur der Lehrenden - ein so großer Teil von jungen Kolleginnen und Kollegen aufgenommen werden. Bis zum Jahre 2000 werden 50 % und bis zum Jahre 2010 70 % des heutigen Lehrkörpers altershalber ausscheiden. Wenn es darum geht, lang eingeschliffene Traditionen zu ändern, wie z.B. bei den Dienstaufgaben eine übergroße Forschungsorientierung im Vergleich zur Lehrorientierung auszugleichen, dann könnte hier ein Umdenken eingeleitet werden.

1 Zur Notwendigkeit hochschuldidaktischer Qualifizierung

Jahrzehntlang ist an deutschen Hochschulen die Notwendigkeit einer besonderen didaktischen und methodischen Vorbereitung auf Lehr- und Prüfungsaufgaben bezweifelt oder gar bestritten worden. Daher lohnt sich ein Blick auf die Voraussetzungen und Randbedingungen akademischer Lehre heute. Es gibt zahlreiche Versuche, "Didaktik" zu definieren. Die kürzeste, mir bekannte lautet: "Didaktik ist die Kunst, Lehre auf Lernen zu beziehen." Dieser Satz mag zunächst selbstverständlich erscheinen. Dann wäre aber zu fragen, ob diese Forderung im Alltag tatsächlich eingelöst wird und ob denn genug über die Erfordernisse des Lernens von den Lehrenden gewußt und berücksichtigt wird. Daneben gibt es aber eine (ich weiß nicht, ob sie als konservativ bezeichnet werden kann) Position, die das Schreckgespenst der Pädagogisierung der Universität an die Wand malt und die Prämissen jener Definition ablehnt: Solche Lehrenden verstehen sich als reine Fachvertreter; sie sehen sich lediglich dazu verpflichtet, ihr Fach auf dem neuesten Erkenntnisstand und wissenschaftlich kompetent in der Lehre zu präsentieren. Welchen Gebrauch die jungen Erwachsenen auf der anderen Seite des Katheders von dieser Präsentation machen, sei allein in deren Verantwortung gestellt. Das ist eine Position, die sich in der Regel weigert, in genauere Überlegungen zur Didaktik, über die Zusammenhänge von Lehre und Lernen einzutreten. Aus dieser Perspektive ist die o. g. Definition keineswegs mehr selbstverständlich.

Eine zweite von mir formulierte Definition läßt den Ausspruch noch deutlicher hervortreten: "Hochschuldidaktik versetzt ausgewählte Inhalte aus ihrem Kontext im Erkenntnisgebäude der Forschungsdisziplin in den Anspruch von Aufgaben, die vom Lernenden aufgenommen, verarbeitet und bewältigt werden sollen - nicht allein um ihrer selbst willen, sondern zum Zwecke der Persönlichkeitsbildung oder wenigstens doch der Verhaltensbestimmung" (in Anlehnung an Herwig Blankertz). Bestimmte Inhalte aus der Systematik einer Forschungsdisziplin auszuwählen, herauszulösen und im Kontext einer Lehrveranstaltung aufzubereiten, ist die eigentliche Aufgabe einer Didaktik an Hochschulen. Die hierbei zu treffenden Entscheidungen sind allerdings untrennbar mit einer Reihe von Einflußfaktoren verknüpft, so daß relativ komplexe Entscheidungen erforderlich werden.

Auch sonst schlagen zahlreiche Vorentscheidungen und Randbedingungen auf darüberliegenden Handlungsebenen auf die Entscheidungen in einzelnen Lehr- und Lernsituationen durch. Über sie müssen daher Vorkenntnisse vorhanden sein. Die Hochschuldidaktik unterscheidet sechs Ebenen:



Handlungsebenen für Lehre und Lernen

- Zusammenhang von Bildungssystem (insbesondere Hochschulsystem) und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen
- Rahmenbedingungen und Strukturen des Hochschulsystems
- Entwicklung von Studiengängen und Studiengangsmodellen
- Teilcurricula
- Lehrveranstaltungen
- Lernsituationen

Aus den weiteren, für die Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen notwendigen Vorkenntnissen möchte ich nur zwei herausgreifen. Das eine sind Ergebnisse der Gedächtnispsychologie, das andere von Forschungen zur Studienmotivation und -orientierung von Anfängerinnen und Anfängern:

Aus der psychologischen Forschung wissen wir, daß der Mensch

- 10 % von dem behält, was er *nur liest*,
- 20 % von dem, was er *nur hört*,
- 30 % von dem, was er *beobachtet*,
- 50 % von dem, was er *hört und sieht*,
- 70 % von dem, was er *selbst sagt*,
- 90 % von dem, was er *selbst tut*.¹

Auch wenn gegen solche Ergebnisse eingewandt werden kann, sie seien zu einseitig und ließen - außer der Art der Wahrnehmung - so wesentliche Einflußfaktoren wie Sinnzusammenhang (Bedeutung) und Motivation außer acht, so zeigen sie doch die erheblichen Auswirkungen von Faktoren, gegen die im Alltag der Lehre ständig grob verstoßen wird. Aber wir wollen die Dimension der Motivation bzw. Orientierung für didaktische Entscheidungen durchaus heranziehen:

Aus einer an unserem Institut durchgeführten Studie zur Motivation bzw. Orientierung von Studienanfängerinnen und -anfängern, die als Totalerhebung alle Studiengänge der Universität Bielefeld einbezog, gehen vier Bündel von Orientierungen hervor, die zwar in deutlich unterschiedener Häufigkeit, aber in allen Studiengängen gemeinsam vorkommen. Damit liegen diese Orientierungen auch in allen Lehrveranstaltungen der

¹ Nach R. Spinola in: Weiterbildung 4/88.

Motivation der Studierenden zugrunde. Ihre Heterogenität stellt ganz erhebliche Anforderungen an die hochschuldidaktischen Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrenden. Mit der Öffnung von Lehrveranstaltungen für alle möglichen Nebenfachstudierenden erhöhen die Fächer die Komplexität der Anforderungen noch weiter. Die so zugelassenen Studierenden können durchaus erwarten, daß auf ihre spezifischen Ausbildungsbedürfnisse im Rahmen des Möglichen auch eingegangen wird.

Die studentischen Orientierungen lauten:²

- Orientierung am gesellschaftlichen und ökonomischen Erfolg (extrinsisch-materiell)
- Orientierung an persönlicher Weiterbildung: Einblick in möglichst viele Bereiche des gewählten Studiums; gute wissenschaftliche Ausbildung erhalten; Zeit haben, selbständig Vorstellungen und Ideen zu entwickeln; eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden.
- Orientierung nach dem Hilfemotiv, d.h. der Möglichkeit, zu helfen und zur Verbesserung der Gesellschaft beizutragen - also altruistische Aspekte.
- Orientierung am fachlichen und sachlichen Interesse, einschließlich der Orientierung an eigener Begabung, Fähigkeit, Neigung sowie der Aussicht auf eine spätere interessante Arbeit.

Diese Orientierungen sind über Fächergruppen und Fakultäten höchst unterschiedlich verteilt.

2 Dimensionen hochschuldidaktischer Aus- und Fortbildung

Inhaltliche Fragen der Aus- und Fortbildung sollen hier mit einer kurzen Skizze einer Umfrage begonnen werden, die von mir im WS 1988/89, also vor Beginn der Diskussion um die Qualität der Lehre, an der Universität Bielefeld zum professionellen Aus- und Weiterbildungsbedarf der Lehrenden durchgeführt wurde. Wir waren am IZHD Bielefeld schon damals der Meinung, daß hochschuldidaktische Fragen, also Fragen der Ausbildung für Lehre und Prüfung, in das Gesamtspektrum beruflicher Anforderungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern an Hochschulen eingebettet

² B. Schiebel: Orientierungen bei Erst-Immatrikulierten der Universität Bielefeld (IZHD Bielefeld: Diskussionsbeiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform 1/89), Bielefeld 1989.

sein sollten. Der Fragebogen, der den rund 900 Lehrenden der Universität zugesandt wurde, wies 84 Weiterbildungsthemen auf; überraschenderweise wurden Veranstaltungsthemen in den fünf dort unterschiedenen beruflichen Aufgabenfeldern als Bedarf an Weiterbildung ziemlich gleichmäßig nachgefragt.³

1. *Beruf, Arbeitsplatz, Dienstverhältnis*

Unter diesen Themenbereich fallen zahlreiche Fertigkeiten und Kenntnisse, die die alltägliche Arbeit wesentlich erleichtern würden, bisher aber an keiner Stelle vermittelt werden. Hierzu zählen z.B. (in der Reihenfolge der Nennungen als dringend und nützlich): Organisation von Dienstaufgaben mit dem PC; Einführung für neue Wissenschaftler an der Universität; Umgang mit Öffentlichkeit - public relations, publicity (Verbesserung der öffentlichen Wirksamkeit der eigenen Arbeit); Mein Arbeitsplatz an der Universität: a) Einstufung, Befristung, Verlängerung, b) Rechte und Pflichten, c) Arbeitsschutz, Versicherungsschutz, d) Umgang mit der Personalverwaltung; Praxis von Bewerbungsgesprächen (insbesondere für ausscheidende Zeitvertragsinhaber/-innen); Wie bewerbe ich mich? (insbesondere für ausscheidende Zeitvertragsinhaber/-innen); usw.

2. *Lehre, Lernen, Prüfen*

In diesem Bereich wurden besonders stark gewünscht: Modelle zur Förderung des Praxisbezuges im Studium; Lebendiges Lehren; Unterstützung ausländischer Studierender; Rhetorik; Modelle für Orientierungs- und Einführungsveranstaltungen; Anleitung von Studierenden zum Selbststudium; Aufbau und Durchführung guter Vorlesungen; Prüfungsverlauf und Prüferverhalten: Die mündliche Prüfung; Studierende im Wandel (Motivationen, Lernvoraussetzungen, Ziele, materielle Lage); Förderung eigenen guten Lehrens durch Selbstkontrolle; Neue Formen des Lehrens und Lernens, u.a. Methoden partizipativen Lehrens und Lernens; Anleitung von Studierenden zum Lernen; Motivationsprobleme bei Studierenden und Lehrenden, usw.

3. *Selbstverwaltung, Fachbereichsmanagement, Personalführung*

Dieser Bereich wurde bisher im Zusammenhang mit Aus- und Fortbildung nicht genannt. Er hat aber erhebliche Bedeutung bei der Diskus-

³ Vgl. W.-D. Webler: Professionalität an Hochschulen. Zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für seine künftigen Aufgaben in Lehre, Prüfung, Forschungsmanagement und Selbstverwaltung. In: HSW 41 (1993)3, S. 119 - 126, 139 - 144.

sion der Vor- und Nachteile der Gruppenuniversität. Sehr häufig wird der Zeitaufwand in Sitzungen, d.h. die Auseinandersetzung mit den anderen Gruppierungen als hinderlich für die Wahrnehmung von "eigentlichen" Dienstaufgaben angeführt. Bei der Beobachtung des Verlaufs von Fachbereichssitzungen beispielsweise ist festzustellen, daß viele Dekane zwar sehr bemüht sind, ihr Amt loyal auszuführen, aber in der zielgerichteten und effektiven Moderation und zeitökonomischen Vorbereitung von Sitzungen außerordentlich ungeübt sind. Es wäre wünschenswert und zutreffender, wenn die Argumentation nicht an der Gruppenuniversität und der Beteiligung von Statusgruppen, sondern an der mangelnden beruflichen Vorbereitung auf diese Aufgaben festgemacht würde.

4. *Forschungsförderung, Mittelakquisition, Forschungsmanagement*

Zwar sorgen Diplom, Promotion und Habilitation sowie die Mitarbeit in sonstigen Forschungsprojekten für die Herausbildung der Fähigkeiten zu individueller Forschung, aber andere, heute wichtige Fähigkeiten werden nicht vermittelt. Es verwundert daher nicht, daß der Bereich Drittmittelwerbung, Antragstellung, Förderungsmöglichkeiten in der Gesamtbefragung die höchste Nennung bekommen hat. Das ist natürlich auch eine Reaktion auf die Knappheit der Forschungsmittel, weswegen als nächstes die europäische Forschungs- und Technologiepolitik bzw. die Kenntnis neuer EG-Förderungsprogramme die höchsten Nennungen erhalten hat. Hinter dem Wunsch nach besserem Konferenzenglisch folgen dann aber schon Forschungsethik und Grenzfragen der Verantwortung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Dem schließen sich der Aufbau und die Technik von Vorträgen, Visualisierungen mit Computerhilfe und Forschungsmanagement, Ressourcenplanung an.

5. *Rahmenbedingungen der Hochschulentwicklung in Forschung, Lehre, Studium und Beruf*

Exemplarisch für diesen Themenbereich können stehen: Situation und Perspektiven der Lehrerausbildung; Akademikerbeschäftigung und Akademikerarbeitslosigkeit; Fakten und Vorurteile; sozialverträgliche Technikgestaltung als Gegenstand von Forschung und Lehre.

Die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. (AHD) hat sich die Überlegungen zu einer professionellen Vorbereitung des wissenschaftlichen Nachwuchses (auch außerhalb individueller

Forschungskompetenz, die relativ systematisch vermittelt wird) zu eigen gemacht und entsprechende Forderungen in ihrer Braunschweiger Erklärung zusammengefaßt: "Für eine systematische, qualifizierte Vorbereitung auf die künftigen Aufgaben in Lehre und Prüfung einerseits sowie für Selbstverwaltung und Forschungsmanagement andererseits muß Sorge getragen werden. Die Vorbereitung auf die Lehr- und Prüfungsaufgaben als im engeren Sinne hochschuldidaktische Aufgaben soll mittelfristig in ein Gesamtkonzept der Hochschule für die Organisations- und Personalentwicklung eingebettet werden. Die Vielfalt der beruflichen Anforderungen umfaßt die Themenfelder "Lehre, Lernen, Prüfen", "Forschungsförderung, Mittelakquisition, Forschungsmanagement", "Selbstverwaltung, Fachbereichsmanagement, Personalführung", "Beruf, Arbeitsplatz, Dienstverhältnis" und "Rahmenbedingungen der Hochschulentwicklung in Forschung, Lehre, Studium und Beruf". Dies entspricht dem Fortbildungsbedarf, der von den Betroffenen artikuliert wird ... In der Vergangenheit bestand für den wissenschaftlichen Nachwuchs - von den beruflichen Erfolgsbedingungen her - keine Notwendigkeit, genügend Zeit in die professionelle Vorbereitung auf künftige Lehr- und Prüfungsaufgaben zu investieren. Aus Verantwortung gegenüber den Studierenden (gegenüber dem Umgang mit ihrer Lebenszeit, Ausbildungszeit, den schnell wachsenden individuellen Kosten des Studiums), wie von den Kosten der öffentlichen Infrastruktur "Hochschule" her kann das jedoch nicht länger hingenommen werden. Investitionen in die Lehrqualifikation sind unverzichtbarer Bestandteil der Berufsvorbereitung und müssen für den wissenschaftlichen Nachwuchs positive Folgen haben. Es ist daher höchste Zeit für Nachbesserungen. Das Berufsbild der Hochschullehrerin/des Hochschullehrers unterliegt als öffentliches Amt der Definition durch die Gesetzgebung von Bund und Ländern. Dort sind die entsprechenden Verantwortlichkeiten (s.o.) durch gesetzliche Regelung aufzunehmen und eine aufgabenadäquate Qualifikation der künftigen Hochschullehrer abzusichern..."⁴

⁴ Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V.: Qualifizierung für die Lehre. Braunschweiger Erklärung des AHD-Vorstandes. Bielefeld 1994.

3 Möglichkeiten hochschuldidaktischer Aus- und Fortbildung

Zunächst soll auf Sozialformen eingegangen werden, in denen hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung stattfinden kann, später auf Konzepte und das Spektrum der Veranstaltungsthemen.

3.1 Formen der Aus- und Fortbildung

Für die eigene Lehrkompetenz kann in sehr vielen Zusammenhängen dazugelernt werden; das Hauptproblem besteht in Deutschland allerdings darin, daß über Lehre, über Probleme der eigenen Lehrveranstaltungen mit Kolleginnen und Kollegen nicht oder kaum ausreichend gesprochen wird.

Für eine systematischere Ordnung der Möglichkeiten unterscheide ich neun verschiedene Formen:

3.1.1 Mentorenmodell

Während des ersten Jahres mit eigenen Lehraufgaben (auch noch einmal nach der Erstberufung in eine Professur) sollen mit zwei erfahrenen Lehrenden, die von der neuen Kollegin bzw. dem Kollegen selbst aus dem eigenen bzw. einem anderen Fachbereich gewählt werden, regelmäßig Veranstaltungsplanung und Lehrerfahrungen durchgesprochen werden. Von Fall zu Fall sollen auch Hospitationen in der eigenen Lehrveranstaltung stattfinden. Das Konzept ist erstens geeignet, den Nachwuchs (und Neuberufene) systematischer und besser betreut in die Lehraufgaben (aber auch fachbereichsspezifische Reformideen, -konzepte, -traditionen) einzuführen, zweitens die Lebens- und Lehrerfahrung älterer Kolleginnen und Kollegen anzuerkennen und statusgerecht zu nutzen, aber drittens die Lehrerfahrung in ihrer Beraterrolle neu reflektieren, sich durchaus neu anregen zu lassen und häufiger über Lehre zu sprechen. Damit entsteht auch für diese Älteren noch einmal eine (alters- und statusgerechte) Fortbildungssituation. Ein Schritt in diese Richtung - aber weniger wirksam - ist Team-teaching als Kombination älterer und jüngerer Kolleginnen und Kollegen.

3.1.2 Gesprächskreise

An einer Reihe von Hochschulen haben Vizepräsidenten bzw. Prorektoren für Lehre einen Gesprächskreis für Habilitanden (bei großzügiger Auslegung des Begriffs bis zu Doktoranden mit Lehraufgaben) ins Leben

gerufen. In diesen Gesprächskreisen werden regelmäßig von Mitgliedern oder externen Referenten Probleme und Lösungsmodelle der Lehre eingebracht und diskutiert. Hier hat sich zum Teil bereits (auch in Kombination mit weiteren Aktivitäten) eine lebhafte Arbeit an Lehrproblemen entwickelt.

3.1.3 Rückmeldung über Lehre und Lernen (inklusive Beratung)

Eine einfache Form der Fortbildung besteht in der Organisation von Feedback der Studierenden in den eigenen Lehrveranstaltungen (sei es durch "Manöverkritik" am Ende von Sitzungen oder des Semesters, förmlichen Beobachterrollen von Studierenden während der Sitzungen, schriftlichen Befragungen mit einem ganzen Spektrum von Gestaltungsmöglichkeiten oder in dem einfachen Mitlaufenlassen einer Videokamera während der Veranstaltung und dem stillen Auswerten in den eigenen vier Wänden). Die Diskussion der Ergebnisse mit den Studierenden gemeinsam oder die Hospitation und Beratung durch vertraute Fachkolleginnen und -kollegen oder professionelle Hochschuldidaktiker können den Fortbildungserfolg steigern.

3.1.4 Supervision

Ein weiterer Bereich ist die Supervision. Dies ist eine aus der Psychologie kommende, langsam wachsende Kooperation mit erfahrenen Lehrenden, die auf der Beobachtung der Lehrpraxis beruht und dann gemeinsam nachgearbeitet wird. Im engeren Sinne werden vor allem die auftauchenden Krisen und eventuellen Spannungen zwischen Lehrenden und Lernenden bearbeitet - soweit sie sich eng an den psychologischen Begriff anlehnen.

3.1.5 Kooperationsprojekte und Rotationsprojekte

Gemeinsam von Kolleginnen und Kollegen der Fach- und Hochschuldidaktik durchgeführte Entwicklungsprojekte (z.B. die Entwicklung einer neuen Einführungsveranstaltung, von verstärkten Praxisbezügen in traditionellen Veranstaltungen, von Lehrforschungsprojekten usw.), können im Rahmen der Reflexions- und Entwicklungsprozesse einen hohen Weiterbildungseffekt entwickeln.

Rotationsprojekte gab es an Hochschuldidaktischen Zentren in Nordrhein-Westfalen bis 1983. Der Gedanke dabei war, daß die kooperationswilligen Lehrenden für die Dauer des gemeinsamen Entwicklungsprojektes voll an

das Zentrum abgeordnet wurden. Der Fachbereich konnte dann mit den Mitteln aus der Planstelle Lehraufträge finanzieren, um die Lücke im Lehrangebot während dieser Zeit schließen zu können. Diese Konstruktion war ein außerordentlich wirksames Mittel, weil die Kolleginnen und Kollegen mit den gemeinsam entwickelten Ergebnissen in ihren Alltag zurückkehrten. Sie selbst waren damit die Trägerinnen und Träger der Innovation im Fachbereich und konnten das Nützliche daran in ihren eigenen Lehraufgaben verwenden. Der Gedanke hochschuldidaktischer Weiterentwicklung hatte mit ihnen jeweils weitere Befürworter gefunden. Die Mittel für diese Projekte wurden 1983 vom Finanzminister mit der Begründung gestrichen, daß den Aufwand die Fachbereiche selber tragen könnten.

3.1.6 Lehrportfolio

Diese aus Kanada stammende Einrichtung hat sich binnen kürzester Zeit in vielen angelsächsischen bzw. ehemaligen Commonwealth-Ländern verbreitet und ist inzwischen auch in Deutschland bekanntgeworden. Es handelt sich um eine Sammelmappe (ähnlich der an Kunsthochschulen üblichen Mappen mit eigenen Arbeiten), in der parallel zu den bisher üblichen Sammlungen von Forschungsergebnissen in Büchern und Aufsätzen nun auch Dokumente der eigenen Tätigkeit in der Lehre, z.B. deren Vorbereitung und Reflexion, aber auch (z.B. studentische) Fremdbeurteilungen gesammelt werden. Inhalt der Mappe kann z.B. sein:

- Liste gehaltener Lehrveranstaltungen
- Texte, die Vermittlungsprobleme des Faches, also Probleme der Lehre behandeln
- selbstverfaßte Lehrbücher
- Evaluationsergebnisse aus eigenen Veranstaltungen
- Zertifikate über die Teilnahme an hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen
- gewonnene Preise für gute Lehre
- aus Fachschaftszeitungen u.ä.: Artikel oder Hervorhebungen gelungener eigener Lehre
- Dokumentation sorgfältig vorbereiteter, evtl. auch didaktisch-experimenteller Lehrveranstaltungen
- Dokumentation der Vielfalt bisher durchgeführter Veranstaltungen
- Auflistung verwendeter Lehr-/Lernsituationen und ihres Verwendungskontextes.

Ähnlich den üblichen Formen der Überprüfung der Forschungskompetenz entsteht hier neben praktischen Formen der Erprobung der Lehrkompetenz eine funktionsfähige Grundlage zur Überprüfung intensiverer Beschäftigung mit Lehrproblemen.

3.1.7 Werkstattseminare/Kurse

Es gibt Workshops und Kurse in den unterschiedlichsten Formen und Strukturen. Darunter werden sowohl von professionellen Hochschuldidaktikern moderierte Veranstaltungen verstanden, wie auch selbstorganisierte, in denen durch kollegialen Austausch im Wege des peer-teaching eine Fortbildung organisiert wird. Dieses erleben wir zur Zeit an mehreren Hochschulen, in denen wir solche Hochschuldidaktikkurse durchgeführt haben. Infolge dieser hochschuldidaktischen Impulsveranstaltungen haben sich die Beteiligten in Arbeitskreisen spontan organisiert und die Arbeit an Lehr- und Lernproblemen weitergeführt.

Die Hochschuldidaktik hat in den 25 Jahren ihres Bestehens in der Bundesrepublik ein ganzes Spektrum von Themen, Konzepten und erprobten Formen hochschuldidaktischer Aus- und Fortbildungsveranstaltungen entwickelt (s. Abschn. 5). Das Themenspektrum deckt heute fast alle Probleme von Lehre und Studium von den Orientierungsproblemen der Erstsemester bis zu Prüfungsproblemen im Schlußexamen und sogar Schreib- und Gestaltungsproblemen bei der Anfertigung der Dissertation ab. Einen Engpaß stellt zur Zeit (d.h. bei schnell steigender Nachfrage) die geringe Zahl professioneller Hochschuldidaktiker dar, die derartige Veranstaltungen kompetent anbieten können: Etwa 140.000 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern an Hochschulen stehen zur Zeit ca. 60 professionelle Hochschuldidaktiker gegenüber!

3.1.8 Hochschuldidaktische Tagungen

Wie im Forschungsbereich auch, so stellt der Besuch von hochschuldidaktischen Tagungen mit deren Präsentation von Analysen der Probleme von Lehre und Studium auf der Makroebene der Hochschulsysteme und des Verhältnisses von Staat und Hochschulen, der Mesoebene von einzelnen Hochschulen und Fachbereichen bis herunter zur Mikroebene einzelner Lehrender und Lehrveranstaltungen eine wirksame Aus- und Fortbildungsmöglichkeit dar. Neben punktuellen Tagungen zu Spezialthemen finden hierzu einmal jährlich die großen Jahrestagungen der

Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) statt, auf denen regelmäßig ein breites Angebot an Referaten und Arbeitsgruppen geboten wird.

Hochschuldidaktische Tagungen sind ein vielversprechendes Mittel, um auch Professorinnen und Professoren in Fortbildungsmöglichkeiten einzubeziehen. Eine wichtige Randbedingung scheint dafür ein kollegial austauschendes Element mit der Annahme zu sein, daß alle Anwesenden potentiell auch Referierende sein könnten; eine egalitäre Organisation ohne allzu beherrschende Elemente lädt dann dazu ein, über eigene Lehr- und Lernpraktiken gemeinsam zu reflektieren.

3.1.9 Postgraduales Studium

Die anspruchsvollste, sicherlich am sorgfältigsten zu diskutierende Möglichkeit hochschuldidaktischer Aus- und Fortbildung besteht darin, das Ganze in ein postgraduales Studienangebot zu fassen. In der ehemaligen DDR und in vielen östlichen Ländern war dies Pflichtvoraussetzung für die Habilitation. Im westlichen Ausland, etwa in Großbritannien, Kanada, USA, Australien, gibt es solche postgradualen Studienangebote schon lange. Sie werden dort mehr oder weniger freiwillig besucht. Die Erwartung, sich auf einem solchen Wege für Lehraufgaben qualifizieren zu können, steigt ständig. Im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern und den ehemaligen Comecon-Ländern gibt es in der Bundesrepublik bisher keine Studienmöglichkeit zum systematischen Erwerb der Kompetenz zur Hochschullehre. Der Verfasser hat hierzu in einem Aufsatz zum ersten Mal einen Vorschlag gemacht, der inzwischen von vielen Seiten mit Zustimmung, aber auch mit Skepsis zur Einführbarkeit einer solchen Vorbereitung in Deutschland bedacht worden ist.⁵ Der AHD-Vorstand hat in seiner Braunschweiger Erklärung die Notwendigkeit einer systematischen Vorbereitung auf die künftigen Aufgaben in Lehre und Prüfungen (und die übrigen, in der Umfrage zum Weiterbildungsbedarf benannten Aufgabenfelder) unterstrichen und geht vorläufig davon aus, daß jede Hochschule nach ihren Möglichkeiten Angebote zur systematischen Vorbereitung ihres wissenschaftlichen Nachwuchses schafft. Man kann

⁵ Vgl. W.-D. Webler: Professionalität an Hochschulen. Zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für seine künftigen Aufgaben in Lehre, Prüfung, Forschungsmanagement und Selbstverwaltung. In: Das Hochschulwesen 42 (1993)3, S. 119-126 u. S. 139-144.

sowohl interne als auch externe Angebote einbeziehen. Das kann aber auch bedeuten, daß einzelne Hochschulen dann zu einem geordneten Aufbaustudiengang übergehen. (Zu den Inhalten vgl. den o.g. Aufsatz).

An einem Beispiel aus der ehemaligen DDR (Universität Halle/Saale) kann gezeigt werden, wie ein solches postgraduales Studium aussehen könnte:

- Einführungskurs (inkl. 2-3 Tage Einweisung in Mediengebrauch)
- Hauptkurs (4 SWS, 2 Semester lang, z.T. als Block angeboten)
- (Fakultativ): Lehrprobe, vorher didaktisches Konzept einreichen; Hospitation, Nachbesprechung mit Hochschulpädagogen
- Hausarbeit (z.B. über theoretische Reflexion des Lehrprozesses; Konzeptentwicklung für eigenen Lehrabschnitt; zur Geschichte der Lehre im eigenen Fach; über Probleme interdisziplinären Lehrens; didaktische Reflexion über eine konkrete Lehraufgabe; Reflexion eigener Lehrerfahrungen im Ausland).
- Verteidigung der Arbeit im Kreis aller Teilnehmer/-innen:
- Zusammenfassung von Text und Gegenstand der Arbeit;
- ein spezifisches Problem wird herausgegriffen und vertieft zur Diskussion gestellt.

Dieses Beispiel kann nicht allein auf seine Herkunft aus dem ehemaligen Ostblock zurückgeführt werden. Denn es würde auch ohne die damaligen Rahmenbedingungen heute eine sinnvolle Qualifizierungsmöglichkeit darstellen. Allerdings muß dieses so wertneutral aussehende Schema auch im konkreten politischen Zusammenhang damaliger Gesellschaftsordnungen diskutiert werden. Die Hochschulpädagogik der DDR sah sich dem politischen Auftrag gegenüber, neben der didaktischen Qualifizierung auch eine Selektion nach politischer Loyalität dem Gesellschaftssystem gegenüber vorzunehmen. Allerdings ist dieser Auftrag von den Hochschulpädagogen der DDR höchst unterschiedlich wahrgenommen, zum Teil auch abgelehnt worden.

4 Grundideen einer hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildung

Entsprechend der in Jahren entwickelten Praxis sind am IZHD Bielefeld sogenannte "educational beliefs", also Grundideen der dort praktizierten Aus- und Fortbildung formuliert worden. Nach diesen Prinzipien - über die in der Hochschuldidaktik weitgehend Konsens herrscht - ist die überwiegende Mehrzahl der Veranstaltungsangebote der Hochschuldidaktischen Zentren ausgerichtet. Zusammengefaßt besagen diese Grundsätze, daß es in

erster Linie um die Erweiterung des didaktischen Repertoires geht, über das die einzelnen Lehrenden bereits verfügen. Diese - im allgemeinen autodidaktisch erworbenen - alltäglichen Praktiken werden unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Erkenntnisse weiter ausgearbeitet. Dabei geht es nicht um die Erzeugung eines Einheitstyps von Lehrenden, sondern immer um die Weiterentwicklung des persönlichen Stils unter Beibehaltung persönlichkeitsbedingter Differenz. Nicht Uniformität, sondern Vielfalt der Lehrstile führt zu einer breiteren Verbesserung der Lehrqualität. Jeder Fachbereich sollte über eine Pluralität der Lehrstile verfügen, die auch den unterschiedlichen Lernstrategien der Studierenden entgegenkommen. Ein weiteres wesentliches Element in den Fortbildungsveranstaltungen ist das Lernen der Teilnehmenden voneinander, insbesondere in Feedbackprozessen, die die Wirkung eigenen Verhaltens auf andere erfahrbar und korrigierbar machen. Die Veranstaltungen sind in der Regel nach dem Prinzip des Erfahrungslernens ausgestaltet, d.h. über Handlungsmöglichkeiten wird nicht (nur) geredet, sondern sie werden möglichst praktisch erprobt (learning by doing). Soweit praktische Ratschläge mit einfließen, sind sie nie absolut zu verstehen, sondern situationsangemessen zu variieren. Eines der Ziele hochschuldidaktischer Aus- und Fortbildung besteht in der Ermutigung einer experimentellen Haltung zur eigenen Lehrtätigkeit und zur Annahme und Erprobung von Anregungen. Die Grundsätze enden: "Für die Entwicklung der Qualität der Lehre wäre schon vieles gewonnen, wenn die wissenschaftlichen Tugenden der Neugierde und des Zweifels, die sich in der Forschung bewährt haben, in gleichem Maße in der Lehre zur Geltung gebracht würden."

5 Thematische Ansätze

Es würde den Rahmen sprengen, wenn hier auch nur eine Aufzählung des größeren Teiles der von den 16 hochschuldidaktischen Einrichtungen der Bundesrepublik angebotenen Veranstaltungen folgen würde. Beispiele mögen genügen:

- Modelle für Orientierungs- und Einführungsveranstaltungen
- Anleitung von Studierenden zum Selbststudium
- Modelle zur Förderung des Praxisbezuges im Studium
- Modelle zur Förderung des Forschungsbezuges im Studium
- Lebendiges Lehren
- Unterstützung ausländischer Studierender
- Rhetorik

- Aufbau und Durchführung guter Vorlesungen
- Förderung eigenen guten Lehrens durch Selbstkontrolle (Rückmeldung des Lehr- und Lernerfolgs)
- Studierende im Wandel: Motivationen, Lernvoraussetzungen, Ziele, materielle Lage
- Neue Formen des Lehrens und Lernens (u.a. Methoden partizipativen Lehrens und Lernens)
- Motivationsprobleme bei Studierenden (und Lehrenden)
- Einführung in die Kleingruppenarbeit/Vorbereitung von Tutorien
- Prüfungsverlauf und Prüferverhalten: Zur Vorbereitung und Durchführung mündlicher und schriftlicher Klausuren und Examina
- Situation und Perspektiven der Lehrerausbildung
- Akademikerbeschäftigung und Akademikerarbeitslosigkeit: Fakten und Vorurteile⁶

6 Perspektiven

Seit 1990 hat die Notwendigkeit einer Aufwertung von Leistungen in der Lehre immer mehr Akzeptanz gewonnen.

Die Qualifikation für die Forschung und die Prestigeträchtigkeit von Forschungsleistungen hat eine gleichmäßige bzw. gleichberechtigte Wahrnehmung der Dienstaufgaben in Forschung und Lehre aus der Balance gebracht. Originalzitate von Äußerungen aus den Reihen des wissenschaftlichen Nachwuchses sprechen hier eine deutliche Sprache:

- "Engagement in der Lehre ist Dummheit"
- "Lieber in der Zeit einen (weiteren) Aufsatz schreiben"
- "Wer sich in der Lehre engagiert, wird dafür in der weiteren Karriere bestraft"
- "Am besten, man geht gleich an ein Forschungsinstitut ohne Lehrdeputat".

Diese Einschätzungen müssen als realistisch gelten. Sie zeigen die Pervertierung der beruflichen Vorbereitung auf eine Tätigkeit in "Forschung und Lehre". Die Selbststeuerung der "Scientific Community" hat an dieser Stelle ver sagt.

⁶ Trotzdem sind weder Ursachen, noch Auswirkungen der Defizite bisher überwunden.

Die Bestrafungswirkung eines Engagements in der Lehre muß dringend aufgehoben werden. Wenn die Entscheidungsbedingungen für die Investition knapper Zeit zugunsten der Lehre verbessert werden sollen, dann durch Veränderung des Prestigegefüges und der Motivation. Dafür ist allein entscheidend, ob es gelingt, der Wahrnehmung von Lehraufgaben strukturell einen anderen Stellenwert in den Hochschulen und bei den Kriterien für beruflichen Erfolg der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu geben. Die Chancen für derartige Veränderungen sind außerordentlich gestiegen, seit immer mehr Bundesländer dazu übergehen, die Habilitations- und die Berufungsverfahren zu verändern und überprüfbare Leistungen in der Lehre zu verlangen. Probelehrveranstaltungen (nicht der traditionelle Probevortrag, sondern studiengangsbezogene Lehrveranstaltungen im normalen Semester) sowie (oben im Abschn. "Lehrportfolio" dargestellte) Dokumente einer intensiveren Beschäftigung mit Problemen der Lehre zur Vorlage im Berufungsverfahren, die sich bereits in Änderungen des Landeshochschulrechts niedergeschlagen haben, führten in kürzester Zeit zu einem erheblichen Anstieg in der Nachfrage nach hochschuldidaktischer Aus- und Fortbildung. Da diese Veranstaltungen größtenteils sehr erfolgreich verlaufen sind, ist über deren indirekte Werbewirkung sowohl mit einem Abbau der Vorurteile gegen Hochschuldidaktik (die oft in die Kindertage dieser neuen Disziplin zurückgehen), als auch mit einem weiteren Anwachsen der Teilnahme des wissenschaftlichen Nachwuchses an einer systematischen, professionellen Vorbereitung auf künftige berufliche Aufgaben zu rechnen. Damit bestehen realistische Chancen zu einer spürbaren Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium - soweit diese Einschränkungen nicht durch die materielle und personelle Ressourcenlage verursacht sind. Dagegen allerdings ist die Hochschuldidaktik machtlos und als Reparaturbetrieb für derartige Defizite in Lehre und Studium überfordert.

Friedemann Schmithals

Kommunikationskultur in der Lehre - Was kann Rhetorik leisten?

Bei meiner morgendlichen Ankunft in der Universität stelle ich mein Fahrrad regelmäßig vor den Fenstern eines Seminarraums ab. Der Raum mag 12 m lang und etwa halb so breit sein. Sein Mobiliar ist konventionell: Plastikstühle hinter Kunststoffischreihen; an einer der Schmalseiten eine große Tafel.

Oft findet in diesem Raum eine Lehrveranstaltung statt. Dabei hält sich die Lehrperson, was durchaus zweckmäßig erscheint, typischerweise in dem freien Raum vor der Tafel auf. Die Studierenden sitzen an den Tischen. Sind nur wenige Teilnehmer vorhanden, verteilen sich diese oft nach unergründlichen statistischen Regeln, mit entsprechend großen Abständen, im gesamten Raum. Häufungen im hinteren Drittel sind auffällig. Die Lehrperson nimmt es hin.

Gelegentlich ist die Situation auch anders. Dann nehme ich, ohne daß es des akustischen Kontaktes bedürfte, allein durch den Blick wahr, daß Kommunikation stattfindet. Eine ganz nachdrückliche Erinnerung habe ich an eine Situation, in der eine Dozentin, auf einem Tisch sitzend, in engem räumlichen Kontakt mit den Studierenden mit lebhafter Gestik und Mimik Äußerungen der Teilnehmenden begleitete. Der Kreis war nicht sehr groß, sie saß mittendrin und alle waren aufmerksam. Die Regel ist das nicht. Wäre es die Regel, dann wäre mir die Szene sicher nicht im Gedächtnis haften geblieben.

In den meisten Hochschulen orientiert sich bereits die bauliche Gestaltung der Veranstaltungsräume an der Standardsituation des Frontalunterrichts. In Hörsälen regelmäßig, gelegentlich auch in Seminarräumen ist das Mobiliar am Boden festgeschraubt und der Raum der Lehrperson strikt vom Raum der Studierenden geschieden. So ist es auch an meiner Hochschule, der Universität Bielefeld. Die Hochschule verfügt allerdings in ihren Schulprojekten (Oberstufenkolleg, Laborschule) über zwei Einrichtungen, bei denen bereits die Bauplanung Wert darauf gelegt hatte, möglichst

kommunikationsfördernde Räume zu schaffen. Aber auch dort habe ich es erlebt, daß ein Lehrender vor einer Gruppe von vier Lernenden eine volle Doppelstunde lang monologisierte, nicht ohne Temperament, aber ohne jeden Versuch, mit seinen wenigen Zuhörern ein Gespräch zu beginnen. Was mag den Kollegen veranlaßt haben, sich so sehr auf die Sache, und so wenig auf die Personen, denen er die Sache vortrug, einzulassen? Ich konnte ihn nicht fragen. Klar scheint mir aber zu sein, daß er in seinem Verhalten eine von ihm reflektierte oder auch nicht reflektierte Einstellung zu den Studierenden offenbarte. Natürlich beeinflussen auch Studierende mit ihren Einstellungen das Unterrichtsgeschehen, doch verfügen die Lehrenden aufgrund ihrer dominanten Rolle über die weitaus größere Definitionsmacht.

Solange man nur die Frontalsituation der Vorlesung in den Blick nimmt, scheint Kommunikationsarmut an den Universitäten ein lange Tradition zu haben. Dialogfreien Unterricht in dieser Form finden wir schon auf Darstellungen des Mittelalters und letztlich ja auch im ursprünglichen Begriff der Vorlesung selbst. Die auch schon alte Kritik an der Unterrichtsform "Vorlesung" zielte aber lange Zeit weniger auf den kulturellen Aspekt der eingeschränkten Kommunikation als auf den didaktischen Aspekt der Ineffizienz. Klagen über eine generelle Anonymität an deutschen Hochschulen mehren sich, soweit ich sehe, erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts. Sie sind ein Leitthema der damals entstehenden hochschulpädagogischen Bestrebungen, die 1910 in die Gründung der "Gesellschaft für Hochschulpädagogik" münden. Ernst Bernheim, einer ihrer führenden Vertreter, veröffentlichte 1912 zwei Aufsätze mit den Titeln "Die ungenügende Ausdrucksfähigkeit der Studierenden" und "Das Persönliche im akademischen Unterricht und die unverhältnismäßige Frequenz unserer Universitäten". Darin schreibt er:

"Es scheint zunächst ziemlich gleichgültig, ob 10, 100, oder wieviel Zuhörer sonst, anwesend sind, vorausgesetzt, daß man genügend große Hörsäle besitzt und der Dozent eine hinreichend ausgiebige Stimme hat. Und doch muß die Föhlung des Dozenten mit dem Einzelnen weniger unmittelbar werden und abnehmen an Intimität mit der Steigerung der Menge; auch die Aufmerksamkeit, gewissermaßen das

Verantwortlichkeitsgefühl des einzelnen Zuhörers nimmt bei der Masse erfahrungsgemäß ab.”¹

Was Bernheim feststellt, ist ein Verlust an Überschaubarkeit, an wechselseitiger persönlicher Wahrnehmung. In kleinen Vorlesungen ist dies immer noch gegeben, der Verlust an Kommunikation noch begrenzt und ausgleichbar. Kommunikationsarmut wird erst dann zu einem ernsthaften Problem, wenn aufgrund großer Zahlen das wechselseitige sich Wahrnehmen leidet. Irgendwann erhält Anonymität dann eine Schutzfunktion, wird zu einer Verhaltensnorm, die auch dann erhalten bleibt, wenn - siehe die einleitenden Beispiele - die äußeren Umstände sie weder verlangen noch nahelegen. Irgendwann passen sich dann auch die äußeren Regularien der entstandenen Situation an. Für einen Studiengang einer großen Technischen Hochschule wurde einmal ermittelt, daß sich Studierende, wenn sie sich im Rahmen der vorgegebenen Ordnung bewegen, bis zum Abschluß ihres Diploms nicht ein einziges Mal mündlich zu äußern brauchen. Während eines Rhetorikkurses an einer Fachhochschule habe ich es erlebt, daß eine Studentin im Abschlußgespräch den zurückliegenden Tag als ein ungeheures Erlebnis beschrieb. Sie sei früher einmal Schulsprecherin und damit das Reden gewohnt gewesen. Der Kurs habe ihr bewußt gemacht, daß sie alles das, was sie einmal gekonnt habe, verloren oder verlernt habe.

Die ”Schutzfunktion” von Anonymität wurde auch schon von Bernheim angesprochen. Allerdings hatte er dabei lediglich einen besonderen Fall im Auge:

”Es ist freilich außerordentlich schwer, von dem internen Unterrichtsverfahren auch nur im eigenen Fache eine authentische Kenntnis und Anschauung zu gewinnen. Das ist einer der Nachteile des pädagogischen Individualismus oder vielmehr Solipsismus: Das Unterrichtsverfahren wird meist als eine so persönliche Angelegenheit des Einzelnen angesehen, daß eine Erkundigung darüber geradezu wie eine Indiskretion empfunden und gescheut wird. Ein Hospitieren zu dem Zwecke würde fast als Spionage angesehen werden und ist gegen alle Sitte - nur ausländischen Gelehrten steht das allenfalls frei.”²

1 Ernst Bernheim: Die ungenügende Ausdrucksfähigkeit der Studierenden. Das Persönliche im akademischen Unterricht und die unverhältnismäßige Frequenz unserer Universitäten. Zwei Vorträge. Leipzig 1912, S. 66.

2 a.a.O., S. 62.

Sprachlosigkeit zwischen Lehrenden, Sprachlosigkeit auch zwischen Lehrenden und Studierenden - etwa auch Sprachlosigkeit zwischen den Studierenden untereinander? In einer Rundfunksendung wurde kürzlich dazu die Meinung vertreten, daß in der bestehenden Konkurrenzsituation um die selten gewordenen Arbeitsplätze die Studenten sich dazu verleiten lassen, sich voreinander bedeckt zu halten. Aber Kommunikationsarmut wird auch durch vorgegebene Ordnungen des Studiums gefördert.

Die heute feststellbare Kommunikationsarmut im Hochschulunterricht hat Ursachen, die benennbar sind. Sie ist keineswegs eine unabänderliche Konstante akademischen Lehrens und Lernens (auch der Blick auf ausländische Hochschulsysteme lehrt, daß das nicht so ist). Man muß allerdings doch feststellen, daß bestimmte Traditionen des deutschen Hochschulwesens der beklagten Kommunikationsarmut Vorschub geleistet haben. Humboldt hatte in seinem Plan für die Berliner Universität eine strikte Trennung von Schule und Universität vollzogen:

”Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für den letzteren, beide sind für die Wissenschaft da.”³

Hinter diesem Programm steckt die Idee von Lehre als gemeinsamem Vollzug von Wissenschaft durch Lehrende und Studierende. In negativer Wendung dieser Idee ist Lehre also nicht eine pädagogische Leistung der einen für die anderen. Die, von Humboldt nicht bedachte, kommunikationshemmende Nebenwirkung dieser Idee mußte sich bemerkbar machen, als der Vollzug des unmittelbaren wissenschaftlichen Dialogs zwischen Lehrenden und Studierenden aus inneren (die Wissenschaften wurden voraussetzungsvoller) und äußeren (die Zahl der Studierenden nahm zu) Gründen problematisch wurde. Kommunikationsarme Lehrformen optimieren an deutschen Hochschulen die Situation der Lehrenden und bedienen das bis heute vorherrschende Forschungsparadigma der Wissenschaftler.

Wenn wir über die aktuellen Probleme reden, sollten wir uns solcher historischer Lasten bewußt sein. Ich habe kein Urteil darüber, ob das wachsende Bedürfnis jüngerer Wissenschaftler nach kommunikativeren Verkehrsformen Ausdruck einer säkularen Tendenzwende ist oder doch nur

3 Wilhelm von Humboldt: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Werke in fünf Bänden. Bd. IV. Darmstadt 1969. S. 256.

eine vorübergehende Modeerscheinung. Tatsache ist immerhin, daß wir an unserer Einrichtung nun schon seit vielen Jahren eine ungebrochen starke Nachfrage nach Rhetorikseminaren haben, und auch die Teilnehmer unserer hochschuldidaktischen Fortbildungsseminare gewichten die darin enthaltenen Rhetorik Elemente hoch. Dies mag überraschen. Denn Rhetorik steht bei vielen, vor allem aber bei Wissenschaftlern, nicht hoch im Kurs. Wie bei der Humboldtschen Idee von Bildung durch Wissenschaft haben wir es auch bei der Geringschätzung der Rhetorik mit einem Erbe der Aufklärung zu tun. Mit der Parole "res non verba" setzte sie sich von der ausschweifend ornamentalen Rhetorik des Barock ab. Im Faust finden wir eine Szene, die das zum Hintergrund hat: Wagner: "Allein der Vortrag macht des Redners Glück, ich fühl es wohl, noch bin ich weit zurück." Faust: "Such er den redlichen Gewinn, sei er kein schellenlauter Tor, es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor, und wenn es ernst ist was zu sagen, was nützt es, Worten nachzujagen".

In der Tradition einer solchen Kritik steht die oft gehörte Ansicht, daß Rhetorik nur auf eine der Sache, um die es geht, äußerliche Verhaltensänderung zielen könne. Lehre, gerade auch die didaktisch qualifizierte Lehre, habe sich vor allem um die inhaltlich schlüssige und dem Verständnis der Studierenden angepaßte Präsentation von Inhalten zu kümmern. Implizit wird dabei vorausgesetzt, daß Studierende der Sache, um die es dem Lehrenden geht, in gleicher Weise zugewandt sind wie der Lehrende selbst. Tatsächlich ist aber ein solches gemeinsames Interesse - hier kommt Humboldt wieder zu seinem Recht - allenfalls Kennzeichen eines fortgeschrittenen wissenschaftlichen Diskurses ist. In aller Regel haben Lehrende nicht nur ein inhaltsbezogenes Vermittlungsproblem, sondern auch ein subjektbezogenes Akzeptanzproblem zu lösen, wenn sie qualifizierte Lehre machen wollen. Sie müssen Akzeptanz für und Einsicht in die Bedeutung der von ihnen vertretenen Sache bei den Studierenden erst hervorrufen, und dies gelingt ihnen nur, wenn sie auch Akzeptanz für die eigene Person erreichen. Sie müssen, salopp gesprochen, von sich selbst überzeugen können, damit sie auch in der Sache überzeugend sind. Für eine Rhetorik, die dieses Problem sieht, sind vorteilhafte Verhaltensweisen oder die Veränderung unvorteilhafter Verhaltensweisen nicht das eigentliche Ziel. Sie nutzt die Beobachtung von Verhaltensweisen, um Einstellungsweisen aufzudecken, und sie beschäftigt sich mit der Beeinflussung von Verhaltensweisen nur so weit, als dadurch Einstellungen beeinflußt werden. Die Rhetorik kann helfen, eine für jeden Lehrenden zentrale Frage individuell zu klären: Wie regle ich mein Verhältnis zum

Publikum? Oder direkter und oft zutreffender: Wie verliere ich die Angst, die Scheu vor meinem Publikum? Verhaltensnormen spielen bei einem solchen Verständnis von Rhetorik nur eine untergeordnete Rolle. Eine methodisch reflektierte Rhetorikausbildung kann unserer Überzeugung nach einen Beitrag zur Entwicklung einer autonomen (Lehr-)Persönlichkeit leisten. Sie sollte ein wichtiger Bestandteil der didaktischen Qualifizierung von Lehrenden sein. Allerdings ist sie kein Allheilmittel zur Behebung der kommunikativen Defizite heutigen akademischen Lehrens und Lernens. Dagegen steht allein schon, daß sie auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruht und weniger die erreicht, die "es nötig hätten" als die, die "es noch besser machen wollen".

Das Nachdenken über strukturelle Veränderungen im Lehrbetrieb der Hochschulen zur Wiederbelebung der Kommunikation wird nicht dadurch überflüssig, daß man Rhetorik als eine weitere Spezialdisziplin an den Hochschulen etabliert.

Johannes Wildt

Feedback in Lehrveranstaltungen

1 Feedback als Aspekt didaktischer Kommunikation

Lehrveranstaltungen lassen sich als soziale Arrangements interpretieren, in denen Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden stattfindet. Es ist mittlerweile ein kommunikationswissenschaftlicher Allgemeinplatz, daß es in solchen Arrangements nicht möglich ist, nicht zu kommunizieren. Das dürfte auch für jenen Hochschullehrer zutreffen, über den jüngst ein Student in einem Interview aus einem unserer hochschuldidaktischen Forschungsprojekte berichtete. Dieser Hochschullehrer schaltete zu Beginn seiner Vorlesung zunächst einmal sein Hörgerät ab. Man mag ihm zugute halten, daß er sich von allen Störgeräuschen abzukoppeln suchte, um sich ganz auf die Präsentation seines Wissens zu konzentrieren. Ich nehme aber an, daß er große Schwierigkeiten hatte, sich einen Eindruck von den Wirkungen zu verschaffen, die er auf sein Auditorium ausübte.

Aus der Sicht eines Wissenschaftlers mag es zufriedenstellen, Wissen, dem theoretischen und methodischen "State of the Art" entsprechend, zu präsentieren. Aus didaktischer Sicht reicht die pure Wissenspräsentation jedoch nicht aus. Aus dieser Sicht interessiert Lehre, insoweit sie Lernen in Gang setzt bzw. hält (Didaktik leitet sich aus dem griech. Kausativum *daémei* = "lernen ab" und bedeutet ursprünglich "lernen machen", vgl. Kluge 1989, S. 142). Wenn die Kommunikation bei der Wissenspräsentation abbricht, bleiben die Wirkungen der Lehre jedoch im Dunkeln.

Es stellt sich deshalb die Frage danach, wie Lehrende anders als der erwähnte Hochschullehrer Wirkungen ihrer Lehrtätigkeit in Erfahrung bringen können. An dieser Stelle setzt "Rückmeldung", neudeutsch "Feedback", in Lehrveranstaltungen an.

Zwar begleitet Feedback mehr oder weniger implizit oder explizit jeden Kommunikationsprozeß, zum Thema der Didaktik wird Feedback aber erst, wenn dieser Aspekt der Kommunikation in Lehrveranstaltungen systema-

tisch ausgestaltet wird. Feedback kann dann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, Lehren und Lernen methodisch wirkungsvoll aufeinander zu beziehen.

In meinem Beitrag möchte ich zu dieser didaktischen Gestaltungsaufgabe einige Hinweise geben. In der Hauptsache stelle ich einige schriftliche Methoden zur Diskussion, das Feedback zu "instrumentieren". Solche schriftlichen Methoden dienen allerdings lediglich als Ergänzung des verbalen oder auch nonverbalen Feedbacks, das die didaktische Kommunikation begleitet und das ebenfalls die Mühe didaktischer Gestaltung verdient. Nicht behandeln werde ich in diesem Zusammenhang all die Sorten von "Feedback", die mit den diversen Spielarten der Lernkontrolle, der Prüfungs- oder Leistungsmessung eingeholt werden. Solches Feedback kann für Lehrende wie Lernende sehr bedeutsam werden. Dabei besteht allerdings häufig ein Zurechnungsproblem, jedenfalls immer dann, wenn nicht klar ist, wie weit etwaige Lernfortschritte bzw. -erfolge auf Lehrveranstaltungen oder Lernen in anderen Kontexten zurückzuführen ist. Feedback, wie es hier behandelt wird, bezieht sich immer auf die Wahrnehmung dessen, was in Lehrveranstaltungen geschieht. Wirkungen erscheinen insofern nicht abgelöst von den Lehr-/Lernprozessen und den Umständen, in denen sie stattfinden. Sie bleiben immer an die Wahrnehmungen der Beteiligten gebunden.

2 Feedbackvarianten

2.1 Nonverbales Feedback

Nun stehen selbst unserem Hochschullehrer mit abgeschaltetem Hörgerät Möglichkeiten zur Verfügung, sich Wirkungen seiner Lehre zu vergewissern. Jede Kommunikation - auch die Kommunikation in Lehrveranstaltungen - enthält vielfältige nonverbale Botschaften.

In ihrer Wahrnehmung geschulte Lehrende werden in ihren Lehrveranstaltungen die Aufmerksamkeit auf diese Botschaften richten. Sinnfällig ist etwa die Abstimmung mit den Füßen oder die Art und Weise, wie sich der Veranstaltungsraum füllt, die Platzierung von Taschen, Büchern oder Utensilien. Aufschlußreich können Mimik, Körperhaltung und Blickrichtung von Hörerinnen und Hörern sein, die sich auch vom Rednerpult im Publikum erkennen lassen. Alarmierende Anzeichen für Kommunikationsstörungen sind immer Seitengespräche.

Geübte Lehrende verfolgen auch in großen Hörsälen solche nonverbalen Cues ihres Publikums. Sie erleichtern sich diese Aufgabe, indem sie eine Anzahl von Personen, z.B. aus der ersten, mittleren oder der letzten Reihe des Auditoriums während ihres Vortrags genauer beobachten. Hochschuldidaktische Fortbildung hat u.a. auch damit zu tun, die Sensibilität der Lehrenden für nonverbale Botschaften zu schärfen. Allerdings bleibt dabei häufig die Interpretation der Beobachtungen problematisch. Ein einzelner Cue kann vielerlei bedeuten. Selbst die berüchtigte Abstimmung mit den Füßen muß nicht unbedingt ein Versagen des Lehrenden offenbaren, es mag auch sein, daß die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter anderweitigen Verpflichtungen stehen, Klausuren schreiben müssen oder auch außerhalb des Studiums liegende Gründe haben, eine Veranstaltung zu verlassen.

Die Deutung läßt sich dann absichern, wenn nonverbale Botschaften eindeutig definiert sind oder mehr noch, wenn sie Anlaß zur Kommunikation werden. Ein systematischer Einsatz nonverbaler Mittel zur Rückmeldung besteht etwa in der Einführung der Regel, die linke Hand zu erheben, wenn Verständnisschwierigkeiten im Vortrag auftreten. Eine geneigte Hörschaft läßt sich für eine solche simple Methode auch in großen Vorlesungen gewinnen.

Systematisiert und mit technischer Unterstützung perfektioniert wird dieser Typ des Feedback in dem sog. "Audience Paced Feedback". Dieses System basiert darauf, daß an jedem Sitzplatz des Auditoriums Tasten angebracht sind, mit denen Teilnehmer einer Lehrveranstaltung mit Hilfe eines elektrischen Signals Rückmeldungen an den Dozenten geben und Fragen beantworten (Polis u.a. 1993, S. 91). Die Autoren beschreiben Erfahrungen der Lehrstoffdarbietung, bei der eine detaillierte Rückmeldung über das Verständnis der einzelnen Etappen des Lehrprozesses gewonnen und damit der Lernprozeß modelliert werden konnte. Diese Beispiele stehen insofern schon an der Grenze zum verbalen Feedback, als dabei die Rückmeldung mit einem semantisch definiertem Zeichensystem kommuniziert wird.

2.2 Verbales Feedback

Eine probate, wenngleich mit beträchtlichen Risiken belastete Methode ist das normale Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden über die Wahrnehmungen, die die Lernenden vom Lehr-Lerngeschehen haben. Insbesondere in kleinen Lerngruppen kann der Einsatz ausgefeilter Feedbackmethoden anders als ein offenes Gespräch leicht situationsunangemessen und ge-

künstelt erscheinen. Es empfiehlt sich aber auch in solchen Gruppen der "Metakommunikation", d.h. der Kommunikation über die Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen, besondere Aufmerksamkeit und sorgsame Pflege zu widmen. Wenn die dafür notwendige Zeit nicht einigermaßen regelmäßig eingeplant wird, fällt der gute Vorsatz zur Metakommunikation allzuleicht unter den Tisch. Bei kleinen Lerngruppen kann es leichter gelingen, für solche metakommunikativen Prozesse Regeln einzuführen. Beispiel dafür ist etwa das Regelwerk der themenzentrierten Interaktion, demnach etwa "Störungen" Vorrang einzuräumen ist. Stollberg (1990, S. 112 ff.) zeigt Beispiele, nach denen es auch in Hochschulseminaren gelingen kann, auf diese Weise Lernblockaden aus dem Weg zu räumen.

Solange ein offenes und akzeptierendes Gruppenklima herrscht und die Gruppengröße die Kommunikation aller Teilnehmenden untereinander ermöglicht (was in Gruppen über 12 bis 15 Personen kaum noch möglich ist), ist es für die Lehrenden (wie für die Lernenden) noch vergleichsweise gut möglich, sich Feedback zu verschaffen. Bei steigender Gruppengröße nimmt häufig die Diskrepanz zwischen den Äußerungen einer kleinen Zahl von Diskutanten und einer schweigenden Mehrheit zu. In einer solchen Situation kann das sog. "fish-bowl" (vgl. z.B. Wildt 1986, S. 32) auch für Feedback genutzt werden. In diesem "fish-bowl" oder auch "Aquarium" erhalten eine begrenzte Zahl von Teilnehmern einer Lehrveranstaltung Rederecht und nehmen auf für sie reservierten Stühlen Platz. Ein freier Stuhl steht für Teilnehmer zur Verfügung, die sich vorübergehend in die Diskussion einschalten wollen. Mit einem Beitrag kann man sich beteiligen, indem man sich hinter einem der Stühle aufstellt. Nach einem gewissen Zeitraum können die Diskutanten auch ausgewechselt werden (vgl. dazu Ritter 1983, S. 89).

Als Lehrender kann man sich behelfen, indem das Gespräch nur mit einer kleineren Zahl aus dem Kreis der Teilnehmenden außerhalb der Veranstaltung, z.B. in der Cafeteria, geführt wird. Mitunter gelingt es auch, zu dem Verlauf einer Lehrveranstaltung eine Gruppe zu bilden, die sich der "Seminarkritik" widmet, den gesamten Lehrprozeß kritisch begleitet und dabei die eigenen Wahrnehmungen sowie Äußerungen seitens der übrigen Seminarteilnehmer in geregelter Form zugänglich macht.

Ich selbst habe häufiger mit "Delegiertentreffen" gearbeitet (vgl. Wildt 1986, S. 29). Delegiertentreffen eignen sich besonders gut in Veranstaltungen, in denen der Gesamtverband regelmäßig in Untergruppen gegliedert wird. Hier ist es besonders schwierig für die Lehrenden, einen

Überblick über das Lerngeschehen zu behalten. Allerdings bleibt auch bei diesem Verfahren das Problem, daß die jeweiligen Delegierten nicht immer die Gruppenmeinungen wiedergeben.

Dieser Nachteil kann mindestens ein Stück weit kompensiert werden, wenn das Feedback durch schriftliche Instrumente unterstützt wird, die von allen TeilnehmerInnen bzw. Teilnehmern einer Lerngruppe benutzt werden.

2.3 Schriftliche Feedback-Verfahren

Ich möchte im folgenden dazu einige Beispiele relativ einfach handzuhabender Verfahren vorstellen. Sie liegen im Komplexitätsgrad deutlich unterhalb der Verfahren einer Veranstaltungskritik mit schriftlichen Fragebögen, wie sie von Klaus Bock (in diesem Band) am sog. "Bielefelder Modell" demonstriert werden. Diese Verfahren müssen nicht als Alternative zu diesem Modell bzw. zu Varianten dieses Modelltyps gesehen werden. Sie lassen sich vielmehr ggf. wirkungsvoll ergänzen. Sie teilen Züge mit verbalem und nonverbalem Feedback, sofern sie als Anlaß zur Kommunikation über Lehren und Lernen genutzt werden. Auch die Befunde schriftlicher Verfahren sind ausdeutungsbedürftig und sollten Anlaß kommunikativer Verständigung sein.

2.3.1 Fragen und Rückmeldung

Das erste Verfahren, das ich vorstelle, ist bei Ritter (1992, S. 89) beschrieben. Vor Ende einer Veranstaltung wird den Teilnehmern das folgende Schema, z.B. als Folie, präsentiert.

Abb. 1: Fragen und Rückmeldung (Anlage 1)

Die Studierenden werden gebeten, sich auf Zetteln zu den vorgegebenen Fragestellungen zu äußern. Um sich die Auswertung zu erleichtern, schlägt Ritter vor, Briefumschläge in der Veranstaltung zirkulieren zu lassen, auf denen jeweils eines der Symbole notiert ist. Die Studierenden können ihre Kommentare entsprechend einordnen. Am Ausgang des Raumes werden Körbe aufgestellt, in denen nach Ende der Veranstaltung beim Hinausgehen die Zettel deponiert werden.

Ritter berichtet davon, daß er mit diesem Verfahren auch in seinen großen wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesungen mit Teilnehmerzahlen zwischen 300 und 500 Personen wichtige Rückmeldungen erhält. Als Vorteil läßt

sich hervorheben, daß die Anonymität Äußerungen erlaubt, die zu artikulieren, vor großen Gruppen oftmals schwerfällt.

2.3.2 One-Minute-Paper

Über ein noch simpleres, nichts desto weniger aber effektives Verfahren, wurde jüngst von einem Hochschullehrer aus Madison unter dem Stichwort "One-Minute-Paper" berichtet (Herbst 1991, S. 305). Wie das folgende Beispiel zeigt, werden die Studierenden am Ende einer Veranstaltung gebeten, sich schriftlich zu einigen, wenige - im vorliegenden Fall zwei - Fragen am Ende einer Veranstaltung zu äußern.

Abb. 2: One-Minute-Paper (Anlage 2)

Wenn die Blätter, auf denen die Fragen beantwortet werden, am Ende der Veranstaltung eingesammelt werden, erhalten die Lehrenden wichtige Hinweise darauf, wo Verständnislücken klaffen, Wiederholungen angebracht sind oder im weiteren Veranstaltungsverlauf Schwerpunkte gesetzt werden sollten.

2.3.3 Der Impulsfragebogen

Der sog. "Impulsfragebogen" ist ein komplexeres Instrument als die vorgenannten Beispiele. In Form einer Art Satz-Ergänzungs-Test werden die Studierenden angeregt, sich über verschiedene Aspekte einer Veranstaltung Gedanken zu machen und darüber Auskunft zu geben. Das folgende Muster enthält einen Beispielskatalog von Fragen, die ad libitum zu variieren sind.

Abb. 3: Impulsfragebogen einfügen (Anlage 3)

Wegen der hohen Komplexität des Impulsfragebogens empfiehlt es sich, von diesem Verfahren sparsameren Gebrauch zu machen. Der Zeitaufwand zur Bearbeitung und Auswertung ist überdies nicht unbeträchtlich.

2.3.4 Minirückmeldung

Das von Rieck (1978, S. 219) beschriebene Verfahren des sog. "Mini-Feedback" zielt nicht wie die vorstehenden Verfahren auf eine umfassende Betrachtung eines abgelaufenen Prozesses ab. Es kann vielmehr prozeßbegleitend gedacht werden und sieht die Notierung besonders auffälliger Ereignisse bzw. Episoden im Laufe einer Veranstaltung vor. Im folgenden gebe ich die Version wieder, die am Bielefelder IZHD (Interdisziplinäres

Zentrum für Hochschuldidaktik), wie auch anderen Verfahren in der Hochschullehrerfortbildung vorgeführt werden. Der Kommentar dieses Merkblatts enthält die notwendigen Hinweise zum Verständnis und Einsatz dieses Feedbackverfahrens.

Abb. 4: Minirückmeldung (Anlage 4)

3 Zur Differenz von Feedback und Evaluation

Alle hier vorgestellten Verfahren können als Vorstufen oder Komponenten in Evaluationsprozessen eingesetzt werden. Gerade dieser Umstand veranlaßt mich, die Unterscheidung zwischen Feedback und Evaluation hervorzuheben. Dazu mag die folgende Übersicht über "Lehren und Lernen im Regelkreis" nützen.

Abb. 5: Lehren und Lernen im Regelkreis (Anlage 5)

Lehren und Lernen kann demnach als Wechselwirkung im Sinne der Folge von Aktionen und Reaktionen von Lehrenden und Lernenden aufgefaßt werden. Wie oben ausgeführt, enthält dieser Prozeß eben auch Aspekte des Feedback, das mit weniger explizit positiven oder negativen Bewertungen Sanktionswirkungen ausübt. Sowohl mit Evaluation wie auch mit Feedback wird meist eine Methodisierung dieser Vorgänge bezeichnet. Evaluation betrifft allerdings lediglich eine Bewertung, die auf empirischer Datenbasis vorgenommen wird. Zum Feedback wird Evaluation erst, wenn diese den betroffenen Akteuren zugänglich und darüber ein Vorgang kommunikativer Verständigung in Gang gesetzt wird.

Diese Unterscheidung ist von praktischem Belang. Wenn nämlich ohne den Weg über ein Feedback zu gehen, Evaluation mit Sanktionen verknüpft wird, können Abwehrreaktionen nicht ausbleiben. Allein schon die Furcht vor diesem "Kurzschluß" hat viel Widerstand gegen Lehrveranstaltungskritik mobilisiert, wie sie in den Länderprogrammen zur "Verbesserung der Lehre" bisweilen vorgesehen sind (vgl. Ministerium für Wissenschaft und Forschung, NW, 1992, S. 125 ff.). Wenn Evaluation und Feedback in einen Topf geschmissen werden, stellt sich eine Übertragung der Abwehr auf das Feedback ein, das ja für sich genommen schon immer eine Belastungssituation für die Betroffenen darstellte.

Die Unterscheidung ist Anlaß, die Verbindung von Evaluation und Feedback unter Umgehung der Sanktionskomponente methodisch auszugestalten. Dies kann z.B. in der sog. "selbstgesteuerten Evaluation"

geschehen. Was darunter zu verstehen ist, geht wiederum aus einem Bielefelder Merkblatt hervor, Vorläufer finden sich bereits bei Rieck (a.a.O., S. 223 f.).

Abb. 6: Selbstgesteuerte Evaluation (Anlage 6)

Ritter (a.a.O., S. 88 f.) variiert dieses Verfahren zu einer "sprechenden Wand". Die Veranstaltungsteilnehmer werden um Kurzkommentare auf Zetteln in Karteikartengröße gebeten. Die Zettel werden auf einer Wandzeitung angebracht und bewertet (+ = Zustimmung, 0 = Enthaltung, - = Ablehnung). Auch hier werden die Studierenden also mit Evaluation aktiv in eine Situation einbezogen, die mannigfaltige Kommunikationsanlässe bietet.

4 Feedback in der hochschuldidaktischen Weiterbildung

Ich halte den Weg für effektiver, Feedback zur Entwicklung der "Kommunikationskultur in der Lehre" (Schmithals in diesem Band) zu nutzen. Statt Reformenergien auf die Erweiterung von Sanktionspotentialen zu richten, sollten aus dem Feedback Lernanlässe entstehen. Diese Lernanlässe könnten in hochschuldidaktischer Fort- bzw. Weiterbildung aufgenommen werden, in denen Feedback ein strukturierendes Moment bildet. Hochschuldidaktische Fort- bzw. Weiterbildungsveranstaltungen bieten gute Gelegenheiten, Feedback zu üben, d.h. zu verarbeiten und zu geben. In den entsprechenden Veranstaltungen des Bielefelder IZHD wird auch der Umgang mit den oben dargestellten Instrumentarien geübt.

Dabei empfiehlt sich die Beachtung einiger Grundsätze für den Einsatz von Feedback. Ich dokumentiere im folgenden ein Merkblatt aus einem Werkstattseminar "Lehren und Lernen", in dem mit entsprechendem Verfahren gearbeitet wird.

Abb. 7: Feedback in Gruppenprozessen (Anlage 7)

Wenn es gelingt, solche Grundsätze im Alltag von Lehre und Studium zu respektieren, könnte ein neuer Stil Eingang in die Hochschullehre finden. Diese steht fast durchweg unter dem Vorzeichen negativer Kritik, was - soviel läßt sich aus der Lernpsychologie herleiten - für das Lernen keine günstigen Randbedingungen bietet.

5 Zusammenfassung

Feedback in Lehrveranstaltungen ist zwar eine wichtige, aber stark vernachlässigte hochschuldidaktische Gestaltungsaufgabe. Neben verbalen und nonverbalen Feedbackverfahren werden schwerpunktmäßig einige einfache Verfahren des schriftlichen Feedbacks dargestellt. Für die verstärkte Nutzung von Feedback in Lehrveranstaltungen erscheint es erforderlich, Feedback und Evaluation begrifflich streng voneinander zu trennen. Mit dem erforderlichen Fingerspitzengefühl könnte Feedback einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Entwicklung der Kommunikationskultur an Hochschulen leisten.

Literatur

- Herbst, J.: Lehrleistungen als Kriterium des Hochschulwettbewerbs, in: Webler, W.-D.; Otto, H.-U. (Hg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule, Weinheim 1991, S. 295-306
- Kluge, F.: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin/New York 1989, 22. überarbeitete Auflg.
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung, NW: Aktionsprogramm Qualität der Lehre - Abschlußbericht, 2. erweiterte Auflg., Düsseldorf 1992
- Polis, J.; Massen, G.; Robens, E.: Rationalisierung der Hochschulausbildung mit Audience Paced Feedback, in: Das Hochschulwesen 1993/2, S. 91 f.
- Rieck, W.: Teilnehmerorientierte Unterrichtskritik als Mittel der Weiterentwicklung und Neuplanung einer regelmäßig angebotenen Lehrveranstaltung, in: Huber, L.; Bürmann, I.; Francke, R.; Schmidt, W. (Hg.): Auswertung, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht, Bd. II: Erfahrungen und Folgerungen, Blickpunkt Hochschuldidaktik 51, 1978, S. 213-224
- Ritter, U.P.: Studentische Partizipation bei der Evaluation von Lehrveranstaltungen, in: Das Hochschulwesen 1992/2, S. 87-90
- Stollberg, E.: Lernen, weil es Freude macht - eine Einführung in die themenzentrierte Interaktion, München 1990, 2. Auflg.
- Wildt, J.: Didaktik der großen Zahl - Strategien zur sozialen Strukturierung von Großlehrveranstaltungen, in: Schratz, M. (Hg.): Lernen en gros - Hochschuldidaktik an der Massenuniversität. Impulse für Erwachsenenbildung und Hochschuldidaktik, Innsbruck 1986, S. 6-18

Carl-Hellmut Wagemann

Einsatz von Tutoren im technischen Unterricht

Zur Anregung der Debatte über die Einrichtung von Tutorien an bayerischen Fachhochschulen bin ich gebeten worden, einmal die Erfahrungen an der Technischen Universität darzustellen. Es geht also um Studierende, die - gegen eine angemessene Bezahlung - in der Lehre tätig werden. Die Technische Universität Berlin verfügt etwa über genauso viele Tutoren wie hauptamtliches Lehrpersonal. Tutoren werden vorwiegend im Grundstudium eingesetzt.

Über den Sinn von Tutorienarbeit gibt es zahlreiche Literatur. Sie entsteht immer dann besonders vielfältig, wenn es gilt, das ganze Tutorienprogramm hochschulpolitisch zu verteidigen. Eine zusammenfassende Darstellung findet sich bei Berendt (1983). Eine Übersicht über die unterschiedlichen Formen des Einsatzes von Tutoren habe ich in der Literatur nicht gefunden. Eine sehr lebendige Schilderung liefert Solms. Vergleichbare Berichte aus der Lehr-/Lernpraxis gibt es mehrfach.

Ich habe über die Erfahrungen an der Technischen Universität auf einem Seminar der Didaktikbeauftragten der bayerischen Fachhochschulen vorgelesen und die Formen des Einsatzes von Tutoren dafür systematisiert. Um die verschiedenen Formen zu unterscheiden, unterlege ich ein Grundmodell des Unterrichts, möglichst einfach, alles hier nicht wesentliche ist weggelassen:

Im Unterricht treffen sich ein Lehrender (**L**) mit einem oder mehreren Studierenden (**S**) in einem Raum für eine bestimmte Zeit. Den Inhalt der lehrenden und lernenden Tätigkeit - den "Stoff" - lassen wir außer Betracht, ebenso die Umgebung. Ich will auch nicht betrachten, daß Lernen auch außerhalb des Unterrichts stattfindet, ohne direkte Anregung durch Lehrende, und daß die Lehrtätigkeit von Personen unterschiedlicher Stellung in der Hochschule ausgeübt wird - Professoren, wissenschaftliche Mitarbeiter, Lehrbeauftragte und andere mehr. Das Modell soll ganz einfach sein.

Im Tutorium ist der Tutor mit einem Teil der Studierenden der Lehrveranstaltung zusammen. Für die Sozialformen gibt es denselben Vorrat an Modellen, wie für andere Lehrveranstaltungen auch. Bei der Diskussion über den Einsatz von Tutoren wird meistens an diese Grundform gedacht.

Es gibt die andere Möglichkeit: Lehrender, Studierende und Tutor, oder mehrere Tutoren, treffen sich zur selben Zeit im selben Raum - nennen wir diese Form die "integrierte Veranstaltung". Die am Unterricht Beteiligten agieren in wechselnden Formen miteinander, der Vorrat an Sozialformen ist dadurch wesentlich erweitert, das Bild gleicht einem Wochenmarkt.

In beiden Grundmodellen gibt es für den Tutor die Möglichkeit, Lehrender zu sein, also den Studierenden mit inhaltlichen Aussagen gegenüberzutreten und den Unterricht zu steuern. Er kann aber auch als einer der Studierenden auftreten, als ein besonderer von ihnen. Mit dieser Unterscheidung gibt es idealtypisch vier verschiedene Möglichkeiten des Tutoreinsatzes:

	T=L	T=S
	A	B
I. Tutorium	a) Übung in kleinen Gruppen b) Labore, Feldübungen c) Einzelberatung	a) Unterstützung des Selbststudiums b) autonome Veranstaltungen c) Studienreformvorhaben
II. Integrierte Veranstaltung	d) Kleingruppen e) Hilfsarbeiten in Lehrveranstaltungen f) Korrekturarbeiten	?

Bei der nun folgenden Beschreibung der verschiedenen Modelle im einzelnen sind in Klammern Prozentzahlen als Anhalt für die Verteilung der Tutorenmittel angegeben. Diese Angaben sind deshalb nur eine Schätzung, weil die Zuordnung im "Ausstattungsplan für studentische Hilfskräfte" nicht nach den von mir hier benutzten Kriterien erfolgte, weil insbesondere meine Unterscheidung der Gruppen "Tutor ist Lehrer" und "Tutor ist Student" dort nicht erfolgte und weil die Realität bei der Verteilung der Mittel nicht mehr durchgehend dem im Juli 1989 beschlossenen Plan entspricht.

Formen besonderer Veranstaltungen mit Tutoren

I A a) Übungen in kleinen Gruppen - planmäßig 20 Studierende - gibt es insbesondere parallel zu Vorlesung und Großübung in Mathematik und Mechanik für Ingenieure. Hier arbeiten die Tutoren mit den Studierenden Aufgaben durch, die früher als Hausaufgaben ausgegeben wurden. Ähnliche Tutorien gibt es auch in anderen Fächern des Grundstudiums. Der Lehrinhalt der Tutorien ist an die Vorlesung und die Großübung gebunden. In der Regel laufen die Tutorien inhaltlich nach. Hin und wieder werden die verschiedenen Veranstaltungen auch innerhalb des Wochenstundenplans variabel angeordnet und wechseln in der Reihenfolge während des Semesters.

(40%)

b) In vielen Studiengängen gibt es im Grundstudium Übungen mit Geräten, im Hause (Labore) oder auch außerhalb (Feldübungen). Tutoren betreuen die Studierenden bei ihren Arbeiten an den Geräten, meistens betreuen sie mehrere Kleingruppen an mehreren Geräten gleichzeitig. Labore und Feldübungen folgen einem eigenen Lehrplan, der mit der zugehörigen Vorlesung nur allgemein zusammenhängt. Für die Fachhochschulen ist ein interessantes Beispiel von Steffens (1985) beschrieben worden.

(30%)

c) Tutoren bieten außerhalb des Programms der Lehrveranstaltungen zusätzliche Sprechstunden an, z.B. zur Studienfachberatung, sie organisieren Einführungs- oder Orientierungstage.

(4%)

I B a) Tutoren stehen Gruppen von Studierenden zu besonderen Terminen zur Behandlung von Fragen zur Verfügung, die diesen bei der Bearbeitung ihrer Hausaufgaben entstehen. Solche Zeiten gelten nicht als zum Lehrplan gehörig und stehen daher meistens auch nicht in der Studienordnung. Der Übergang zur Gruppe I A a) ist gleitend.

Tutorien dieser Art gibt es auch für besondere das Studium unterstützende Maßnahmen, wie Deutschkurse für ausländische Studierende oder zur Bearbeitung von Erfahrungen von interkulturellen Unterschieden des Lernens.

(5%)

b) Es gibt eine Tradition von Tutorien, die als eigene Veranstaltung der Studierenden begriffen werden, als kritische Begleitung zu

einer bestehenden Lehrveranstaltung oder als Veranstaltung zu Themen, die im jeweiligen Studiengang nicht vorgesehen sind. Hier werden Fragen nach dem Zusammenhang, philosophischen Aspekten, der Fachsprache, der historischen Entwicklung und ähnliches von den Studierenden mit Unterstützung eines Tutors behandelt. Derzeit sind die Verwendung regenerativer Energiequellen ein in diesen Formen oft bearbeitetes Thema.

(1%)

- c) Im Land Berlin gibt es seit wenigen Jahren ein Programm zur Förderung der Studienreform (Wagemann 1991). Die einzelnen Vorhaben werden meistens von Studierenden initiiert und die praktische Arbeit wird von Studierenden in der Stellung von Tutoren durchgeführt. Anders als bei den Veranstaltungen unter I A b) sind die Studienreformvorhaben auf bestimmte Ziele zur Veränderung des normalen Lehrprogramms bezogen. Hier werden also neue Inhalte und Formen von Lehrveranstaltungen entwickelt und ausprobiert, die im Anschluß an die Förderung aus dem Studienreformprogramm in den normalen Betrieb übergehen sollen.

(6%)

Formen integrierter Veranstaltungen

- II Aa) In verschiedenen Studiengängen sind Veranstaltungen üblich, bei denen sich die Studierenden mit dem Hochschullehrer und dem oder den Tutoren für eine bestimmte Zeit (meist größere Zeitblöcke als eine "Doppelstunde") in einem Raum treffen. Die Formen der Arbeit wechseln je nach Fortschritt in der Sache. Diese Form habe ich bei Einführungen in die Erziehungswissenschaft kennengelernt, es gibt sie auch überall dort, wo das Lernen mehr nach Art von Projektarbeit organisiert ist.

(7%)

- b) Tutoren pflegen Sammlungen, bereiten Demonstrationen in Vorlesungen vor und beraten und betreuen Studierende, wenn sie diese Sammlungen benutzen.

(7%)

- c) In den Lehrveranstaltungen des Grundstudiums werden meist Hausaufgaben verlangt, deren Korrektur durch die großen Zahlen

von Studierenden umfangreiche Arbeit bedeutet. Eine persönliche Rücksprache bei der Rückgabe der durchgesehenen Aufgaben ist oft üblich und erfordert zusätzliche Zeit. Auch die damit in der Regel verbundene Ausstellung der Scheine (Belege) erfolgt durch den dafür eingestellten Tutor.

(Tutoren werden hierfür nur zusammen mit anderen Aufgaben eingestellt)

- II B Unter dieser Rubrik sind Formen einzuordnen, bei denen der Tutor Studierender ist und bleibt, also keine Lehraufgaben übernimmt, bei denen diese studentische Tätigkeit des Tutors aber in eine Lehrveranstaltung (oder auch in mehrere) integriert ist. Was kann das sein? Die Aufgabe des Tutors wäre es dann, in besonderer Weise Sprachrohr der Studierenden gegenüber dem Hochschullehrer zu sein. Solche Arbeitsformen entwickeln sich derzeit unter der Überschrift "Evaluation der Lehre": Die Studierenden werden darüber befragt, wie sie die Lehrveranstaltung empfinden und bewerten. Soweit dieses mittels Fragebögen geschieht, ist der Vorgang formalisiert und verlangt allenfalls Hilfskräfte (z.B. für das Übertragen der Daten auf einen Datenträger). Soweit aber Interviews geführt oder andere Formen des Feedback installiert und genutzt werden, entstehen Aufgaben, für die Studierende als Tutoren beschäftigt werden.

Der Einsatz von Tutoren trägt erheblich zum Gewinn von Vielfalt in der akademischen Lehre bei. Für die Studierenden selbst sind Veranstaltungen, die ein Tutor leitet, unterstützt oder gar konzipiert, besonders wichtig. Gerade die beim Tutor noch begrenzten Fähigkeiten im jeweiligen Fachgebiet machen ihn zum wirksamen Lehrer: Er versteht wenigstens noch die Schwierigkeiten beim Gewinnen von Verständnis. Studenten bewerten den Lehrbeitrag von Tutoren denn auch regelmäßig besonders hoch (siehe z.B. Morsch und andere 1986).

Die Stellung des Tutors zwischen Lehrenden und Studierenden ist oft unklar und trägt zur Verunsicherung der Tutoren viel bei. Am deutlichsten wird das daran, daß die Fachbereiche überwiegend bei der Formulierung der Studienordnungen und Studienpläne zwar Tutorien vorsehen, aber als "zusätzliche Veranstaltungen, deren Besuch freiwillig ist". Sie interpretieren sie also im Sinn von Hilfen für das Selbststudium (I B a) und schreiben sie daher nicht in die Lehrpläne. In der Unterrichtspraxis werden sie aber als "Übungen in kleinen Gruppen" durchgeführt (I A a): Die Tutoren kommen mit Unterrichtskonzepten, Tageslichtprojektoren und

fertigen Aufgabenblättern versehen in die Tutorien und gestalten den Unterricht entlang ihrer Planungen. Für die Studierenden sind sie damit eine Erweiterung des Lehrprogramms - von der sie gern und viel Gebrauch machen.

Für die Fachhochschulen stellen sich die Möglichkeiten zum Einsatz von Tutoren deswegen anders dar, weil ein größerer Teil des Lernprozesses in der - heute meistens "Vorlesung" genannten - Lehrveranstaltung des Professors stattfindet, wie eine Analyse des gesamten Zeithaushaltes von Studierenden schnell zeigt. Eine Unterstützung des Selbststudiums oder die Durchführung von Veranstaltungen neben dem eigentlichen Lehrprogramm kann daher nur geringeren Raum einnehmen.

Tutoren können aber in Fachhochschulen die Auswirkung einer Entwicklung wieder etwas mildern helfen, die im Laufe der Jahre langsam, aber in der Summe stetig aus dem "seminaristischen Unterricht" hat Vorlesungen werden lassen, womit sich die Studierenden aus Gesprächsteilnehmern zu Zuhörern wandelten. Wenn man der Theorie folgt, daß Lernen eine eigene aktive Tätigkeit der Lernenden ist und folglich während des Zuhörens nicht stattfinden kann, dann würde ein teilweiser Ersatz von Vorlesungen durch Tutorien ein Gewinn an Lernzeit sein, was sicher nützlich ist.

Literatur

- Berendt, Brigitte: Tutor - Tutorenprogramm. In: Huber, Ludwig: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 10), Klett Cotta, Stuttgart 1983, S. 742-745.
- Flehsig, Karl-Heinz u.a.: Erstfassung eines Katalogs didaktischer Modelle. Göttingen 1978
- Morsch, Rainer, Neef, Wolfgang und Wagemann, Carl-Hellmut: Das Elend des Grundstudiums. Hochschuldidaktische Materialien M 7, Leuchtturm-Verlag/AHD, Alsbach/Bergstraße 1986.
- Rischar, Klaus: Aktivierende Unterrichtsmethoden. Alsbach/Bergstraße 1979.
- Sader, Manfred u.a.: Kleine Fibel zum Hochschulunterricht, München 1973.

- Solms, Wilhelm: Science Fiction: Der versperrte Studiengang - Befund aus Marburger Tutorien. Hochschuldidaktische Materialien Nr. 82, AHD, Hamburg 1981.
- Steffens, Klaus: Experimentelle Statik an Fachhochschulen, Hochschuldidaktische Materialien M 6, Leuchtturm-Verlag/AHD, Alsbach/-Bergstraße, 1985
- Wagemann, Carl-Hellmut: Das Berliner Programm zur Förderung der Studienreform. In: Webler, Wolff-Dietrich und Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 90, Deutscher Studienverlag/AHD, Weinheim 1991, S.251-256.

Klaus Dieter Bock

Studentische Veranstaltungskritik insbesondere mit maschinenlesbarem Fragebogen

Ich will kurz auf die Vorgeschichte eingehen, denn in ihr werden bestimmte Probleme der Institutionalisierung deutlich. Studentische Veranstaltungskritik gab es auch ohne das Programm "Qualität der Lehre" des Wissenschaftsministerium in NRW bereits in mehreren Fakultäten der Universität Bielefeld seit mehreren Semestern, doch mußte die Auswertung manuell erfolgen, die Ergebnisse konnten in der Regel erst im nächsten Semester im Fachschaftsblatt veröffentlicht werden. Die Fragebögen waren selbstgestrickt, wurden vervielfältigt, von Fachschaftsmitgliedern ausgewertet, die Kosten waren gering.

Als die Fachschaft Soziologie im WS 1991/92 über die Lehrkommission der Fakultät Hilfskraftmittel aus dem Programm "Qualität der Lehre" für die Durchführung studentischer Veranstaltungskritik beantragte, änderten sich die Voraussetzungen: es war nun zwar ein wenig Geld im Spiel, aber auch die Fakultät, und da ich mich als Geschäftsführer der Lehrkommission bei Herrn Webler vom IZHD kündigt gemacht und ihn für das Vorhaben interessiert hatte, war dann auch das IZHD beteiligt. Von Herrn Webler kam die Anregung, einen maschinenlesbaren Fragebogen zu verwenden. Die Realisierung war nicht einfach: es fehlten die technischen Voraussetzungen, das erforderliche Lesegerät war in der Universität damals noch nicht vorhanden, niemand hatte Erfahrungen mit dem Aufbau des Belegs, vor allem war es schwierig, die verschiedenen Interessen auf einen nicht zu umfangreichen Nenner zu bringen: Kosten der Professionalisierung. Am Ende des WS konnte aber studentische Veranstaltungskritik mit einem maschinenlesbaren Fragebogen durchgeführt werden.

In den folgenden Semesterferien hat mich der Prorektor für Lehre gefragt, ob ich bereit wäre, dies auch für die Universität zu organisieren. Bei Einsatz von maschinenlesbaren Fragebögen ist eine zentrale Organisation unvermeidlich. Zumindest den Fakultäten, die fachlich nicht mit

empirischer Sozialforschung zu tun haben, muß ein Serviceangebot gemacht werden. Wenn dieses Serviceangebot allerdings von der Universitätsverwaltung gemacht wird, werden verständliche Ängste hervorgerufen, schließlich werden Daten erzeugt, die in Personalakten oder beim Ministerium landen könnten. Diese Befürchtungen wollte man vermeiden. Eine Ansiedlung beim IZHD wollte das Rektorat nicht. Da lag es nahe, eine Person zu beauftragen und über einen "Arbeitskreis" eine "freischwebende" Form der Organisation zu finden. Alle Fakultäten, Lehrkommissionen und Fachschaften wurden angeschrieben und eine "AG studentische Veranstaltungskritik" etabliert. Im wesentlichen beteiligten sich Studierende und relativ wenig Lehrende. Eine Dauerlösung konnte dies nicht sein. Ob die Erwartungen des Rektorats hinsichtlich der Fähigkeit der Fakultäten, studentische Veranstaltungskritik nach diesem Verfahren längerfristig selbst organisieren zu können, realistisch sind, bleibt abzuwarten.

Für den zweiten Durchgang wurden mehrere teilweise verschiedene Fragebogenformen entwickelt, denn wenn studentische Veranstaltungskritik universitätsweit organisiert wird, muß ein "Grundfragebogen" an die unterschiedlichen Verhältnisse in den Fakultäten angepaßt werden, aus sachlichen, aber auch aus semantischen Gründen. Zum Beispiel verstehen Rechtswissenschaftler in Bielefeld unter "Veranstaltung" die jeweilige Sitzung einer Veranstaltungsreihe (am Dienstag, den...), Soziologen verstehen unter "Veranstaltung" die ganze Reihe (jeweils dienstags). Wird in einem Fragebogen gefragt: "Wie hat Dir/Ihnen diese Veranstaltung gefallen", beziehen sich die Antworten auf unterschiedliche Sachverhalte. Solche semantischen Probleme tauchen sehr schnell auf. Nach unseren Erfahrungen sind mindestens für Geistes- und Sozialwissenschaften, Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Naturwissenschaften verschiedene Versionen erforderlich.

Um die Kosten zu reduzieren, wurden überall einsetzbare Fragen auf einer für alle Versionen identischen Rückseite des zweiseitigen Fragebogens gesammelt. Die Herstellung ist nämlich relativ aufwendig. Eine Vervielfältigung über die zentrale Vervielfältigung der Universität ist nicht möglich, da die Lesegeräte auch Abweichungen im Millimeterbereich eventuell nicht tolerieren und die damit erforderliche Paßgenauigkeit des Drucks nur von einer professionellen Druckerei gewährleistet werden kann. Außerdem müssen im Umkreis der Antwortkästchen spezielle, für das Lesegerät nicht lesbare Farben verwendet werden. Seinerzeit mußte die Herstellung einer Druckvorlage pro Seite mit ca. 700,- DM kalkuliert werden, dazu kamen

die Druckkosten von ca. 200,- bis 215,- DM pro 1000 Exemplare. Die Kosten pro Fragebogen verringern sich bei identischen Seiten verschiedener Versionen. Diese Möglichkeit der Kosteneinsparung haben wir genutzt, obwohl dadurch inhaltliche Kompromisse erforderlich wurden. Die Kosten reduzieren sich aber natürlich auch bei großer Druckauflage; doch diese Möglichkeit zu nutzen, indem man Vorrat für mehrere Semester druckt, empfiehlt sich nicht, jedenfalls nicht in der Anfangsphase. Insofern ist das Instrument bei begrenzten Mitteln weniger flexibel nutzbar als ein bloß vervielfältigter Fragebogen. Inzwischen haben wir allerdings gelernt, mit Hilfe des Programms "Coral Draw" Druckvorlagen selber herzustellen, die dann nur noch ca. 100,- DM kosten. Bei geringeren Kosten können wir nun flexibler auf Erfahrungen reagieren. Um auf die spezifischen Bedürfnisse einzelner Veranstaltungen eingehen zu können, enthalten die Fragebögen jetzt auch Antwortleerstellen, zu denen der Fragetext mit einem PC-Drucker auch in geringer Auflage eingedruckt werden kann.

Für Lesegeräte gibt es mehrere Anbieter. Wir haben uns für die Firma Kaiser-Datentechnik in Nürnberg entschieden, weil sie, was für uns anfangs wichtig war, auch bei Layout und Druck des Fragebogens behilflich war. Wir haben mit dem Gerät und der Dienstleistung der Firma gute Erfahrungen gemacht, aber das kostet eben auch seinen Preis. Falls Sie Erfahrungen mit maschinenlesbaren Fragebögen sammeln wollen und noch nicht im Besitz eines Lesegeräts sind (Kosten zwischen 30 000,- und 40 000,-), wäre eine Nutzung des Bielefelder Geräts gegen eine geringe Gebühr möglich (Anfragen beim Prorektor für Lehre, hinsichtlich der Fragebogenerstellung mit Coral Draw bei R. Samson, 0521/177534). Bevor ich auf die Erfahrungen, die wir mit diesem Instrument gemacht haben, eingehe, will ich das Verfahren ganz kurz in einen größeren Zusammenhang stellen. Wenn ich mich auf die Unterscheidung, die Johannes Wildt vorhin getroffen hat, beziehe, handelt es sich nicht um eine Evaluation im strengen Sinne, sondern um ein Rückmeldeverfahren. Evaluation ist ja eine Bewertung nach festliegenden Maßstäben, und es ist klar, daß diese Bewertung mit Hilfe eines solchen Fragebogens nicht oder fast nicht möglich ist, weil einheitliche Maßstäbe nicht vorausgesetzt und im Verfahren auch nicht vermittelt werden können. Studentische Veranstaltungskritik ist also eines unter vielen verschiedenen Rückmeldeverfahren. Ich nenne noch die folgenden:

- Manöverkritik am Schluß der einzelnen Veranstaltung
- Manöverkritik am Ende des Semesters
- Die Verteilung von Beobachterrollen (dabei bittet man eine/n Teilnehmer/in, sich die Veranstaltung anzusehen und in den letzten Minuten darüber zu berichten)
- Videofeedbacks
- Für studentische Veranstaltungskritik gibt es mehrere Modelle. Unser Modell ist m.E. zutreffend beschrieben als Diskursmodell. Ich nenne noch folgende Alternativen:
- Karrieremodell: Von den Ergebnissen studentischer Veranstaltungskritik sind Karriereentscheidungen abhängig. Das ist in amerikanischen Universitäten zum Teil der Fall.
- Transparenzmodell: Dabei dienen die Ergebnisse studentischer Veranstaltungskritik als Grundlage für die Studienberatung.
- Steuerungsmodell: Die Ergebnisse studentischer Veranstaltungskritik werden für die Steuerung des Veranstaltungsangebots benutzt.

Alle diese Modelle unterscheiden sich von unserem Diskursmodell dadurch, daß die Daten, die dort erbracht werden, in irgendeiner Weise veröffentlicht werden. Das tun wir ausdrücklich nicht. Wir bringen die Befragungsergebnisse als Grundauszählungen in anonymisierter Form in die Veranstaltung zurück. Die Daten sind dann nur für die Teilnehmer der jeweiligen Veranstaltung sicher zuzuordnen. Es gibt keine Möglichkeit, eine eindeutige Zuordnung von Daten zu einer bestimmten Veranstaltung zu *belegen*. Die Daten dienen ausdrücklich und ausschließlich dem Zweck, eine Diskussion in der Veranstaltung selbst zu ermöglichen. Im Grunde genommen hat studentische Veranstaltungskritik in dieser Form, die alle methodischen Vorbehalte gegen das Instrument ausräumt, die gleiche Funktion, wie alle anderen Rückmeldeverfahren auch. Warum dann aber der ganze Aufwand?

Es handelt sich hier um zwei verschiedene Fragen: Warum Diskursmodell? und: Warum dann überhaupt noch studentische Veranstaltungskritik? Ich beantworte sie nacheinander. Die Entscheidung für das Diskursmodell hängt mit den Rahmenbedingungen zusammen, mit denen wir in der deutschen Universität zu rechnen haben. Es wird keine nachprüfbare Lehrqualifikation gefordert, und es stehen keine externen Druckmittel zur Verfügung, um bestimmte Standards einzufordern. Es gibt nur die Möglichkeit, an das professionelle Selbstverständnis zu appellieren. Das bedeutet auch, daß es keine großen Gestaltungsspielräume für die

Fakultäten gibt. Die Konsequenz ist, daß man die Bereitschaft der Lehrenden, wie die Bereitschaft der Studierenden, sich auf so etwas einzulassen, mit großer Sorgfalt behandeln muß. Sobald ein äußerer Druck ausgeübt wird, sei es von Ministerien, sei es von der Fakultät oder von der Universitätsverwaltung her, lassen sich alle diese Verfahren unterlaufen. Diese Verfahren bringen nur dann sinnvolle Ergebnisse, wenn die Bereitschaft aller Beteiligten, sich daran zu beteiligen, pfleglich behandelt wird. Aus diesem Grund muß man auf alle Befürchtungen, die sich an solche Verfahren knüpfen, eingehen und mit großer Sorgfalt versuchen, Ansatzpunkte derartiger Befürchtungen von vornherein zu vermeiden. Dies ist der Grund unserer Entscheidung für das Diskursmodell.

Vorteil des Diskursmodells ist, daß alle methodischen Einwände, die gegenüber studentischer Veranstaltungskritik geäußert worden sind, entfallen, wenn es gar nicht mehr darum geht, harte Daten zu produzieren, die außerhalb des Entstehungskontextes verwertbar sind, die gar nicht mehr kumuliert werden bzw. als Entscheidungsgrundlagen dienen sollen. Auch mißverständlich formulierte Fragen, die normalerweise professioneller Kritik zum Opfer fallen würden, ja vielleicht gerade die können Anlaß zur Diskussion sein. (Vgl. etwa Frage 36 in der Version G "Mein Lernerfolg steht in sehr gutem Verhältnis zum Arbeitsaufwand", die ohne eine anschließende Frage nach dem Arbeitsaufwand nichtssagend wäre und nicht zu kumulierbaren Ergebnissen führen würde.) Man kann also sehr bewußt Fragen formulieren, die Diskussionen provozieren, aber für eine Kumulierung von vornherein ausfallen. Versuche, diese Daten über Kreuztabellierung einer weiteren Verarbeitung zuzuführen, sind dann allerdings verfehlt.

Die ausdrückliche Betonung des Diskursmodellcharakters studentischer Veranstaltungskritik erweist sich da als Nachteil, wo es sich um Daten handelt, die sich problemlos kumulieren lassen: bei sozialstatistischen Daten. Schon die Frage nach dem Geschlecht der Teilnehmer läßt sich unter diesen Umständen nicht mehr einleuchtend begründen, jedenfalls hat es über die Zulässigkeit dieser Frage bei uns heftige Auseinandersetzungen gegeben. Dabei bekommt man hier durchaus brauchbare Informationen, wenn man über die Frage: "Hast Du diesen Fragebogen in diesem Semester schon einmal beantwortet?" sichert, daß jede/r Befragte nur einmal in der Grundgesamtheit erscheint. Beispielsweise ließ sich im ersten Durchgang nachweisen, daß höhere Semester bei weitem nicht mehr in dem ihrem Anteil an der immatrikulierten Studentenschaft entsprechenden Umfang an Lehrveranstaltungen teilnehmen. Jedenfalls in geistes- und

sozialwissenschaftlichen Fächern wird über eine Studienzeiterkürzung keine Entlastung der Hochschulen stattfinden.

Warum aber nun ein so aufwendiges Instrument, wenn es andere Möglichkeiten der Rückmeldung gibt, die möglicherweise nicht schlechter sind?

Es ist die einzige Form, in der man studentische Veranstaltungskritik institutionalisieren kann. Alles andere bleibt dem Belieben der Lehrenden und der Teilnehmenden überlassen. Nach aller Erfahrung mit studentischer Veranstaltungskritik schläft diese sehr schnell ein, wenn sie nicht institutionalisiert wird. Es hat in meiner Fakultät, der Fakultät für Soziologie, heftige Auseinandersetzungen über studentische Veranstaltungskritik mit maschinenlesbarem Fragebogen gegeben, bei der eine Menge Alternativen zwar bedacht, aber nie realisiert worden sind.

- In sehr großen Veranstaltungen etwa bei Juristen und Wirtschaftswissenschaftlern gibt es keine praktikablen Alternativen.
- Über einen geeigneten Fragebogen können Probleme thematisiert werden, die von studierenden Teilnehmer/innen einer Veranstaltung schwer von sich aus anzusprechen sind. Die Kritik des/der Veranstalters/in durch Teilnehmer/innen setzt einen Rollenwechsel voraus, der durch die Ergebnisse einer Befragung als Diskussionsgrundlage erleichtert wird.
- Wir tendieren alle dazu, wenn wir Verständnisprobleme haben, die Gründe zunächst bei uns selbst zu suchen und sie nicht als generelles Problem anzusehen. Über die Ergebnisse einer solchen Befragung kann deutlich werden, daß es sich gegebenenfalls nicht um individuelle Verständnisprobleme handelt.

Allerdings ist die Tendenz, sich die Auszählungen für die jeweilige Veranstaltung anzusehen und zu sagen: "Ist ja alles ganz schön" und das Blatt dann wegzulegen, sehr hoch. Die Bereitschaft, darüber wirklich zu diskutieren, ist weder bei den Lehrenden noch bei den Studierenden sehr ausgeprägt. Diese dazu zu bringen, eine Veranstaltung nicht nur als Angebot anzusehen, das konsumiert wird, sondern als ihre Veranstaltung, in der sie auch kritisch mitarbeiten, ist schwer. Wir haben Marketingstrategien einzusetzen versucht, konnten die Akzeptanz jedoch nicht wesentlich erhöhen. Wahrscheinlich wird man nur längerfristig über den Einsatz auch anderer Rückmeldeverfahren die Bereitschaft, sich an studentischer Veranstaltungskritik mit maschinenlesbarem Fragebogen zu beteiligen, erhöhen können.

Abschließendes Fazit: Studentische Veranstaltungskritik mit maschinenlesbarem Fragebogen ist ein unentbehrliches Instrument, wenn man studentische Veranstaltungskritik auf Dauer stellen will. Aber ein Instrument, das sehr bedachtsam eingesetzt werden muß, das auch nicht in jedem Semester eingesetzt werden sollte und von anderen Rückmeldeverfahren begleitet werden muß, andernfalls wird sich das Verfahren sehr schnell abschleifen.

Andrea Frank

Schreiben im Studium

Vor knapp zwei Monaten haben wir an der Universität Bielefeld einen Modellversuch "Schreiblabor" gestartet (was das ist, werde ich später sagen).

Bei einem ersten vorführenden Gespräch über die Finanzierung unseres Projekts war die spontane Reaktion eines Ministerialbeamten: "Wenigstens *schreiben* werden die Studenten doch können." Dieser Kommentar verweist auf ein echtes Problem: Schreiben, so denken viele, lernt man doch in der Schule. Wenn Studierende Probleme mit dem wissenschaftlichen Schreiben haben, so denken viele weiter, liegt das daran, daß ihnen der Gegenstand, über den sie schreiben sollen, zu kompliziert ist (oder sie zu dumm dafür sind). Aber was ist das für ein "Gegenstand"? Selbstverständlich ist es ein wissenschaftlicher, d.h. einer, über den es viele Bücher und Aufsätze zu lesen gibt. Sie werden konfrontiert mit Produkten wissenschaftlichen Schreibens, wissenschaftlicher Konstruktion und Rhetorik, die eines gemeinsam haben, sie sind von allen Spuren ihres (sozialen) Entstehungsprozesses bereinigt. Diese hermetischen Texte bieten Studierenden kaum einen Einstieg, schüchtern eher ein und gelten zugleich doch als Maßstab.

Und die Studierenden erkennen schnell, daß es eher darauf ankommt, diesen Stil zu imitieren als darauf, eigene Gedanken zu formulieren. Das mag so sein wie in der Schule, in der man im Deutschunterricht nicht nur ein bestimmtes Genre, sondern auch den Geschmack des jeweiligen Lehrers treffen muß: Auch Studierende adressieren ihre Haus- und Examensarbeiten an bestimmte Personen, also den jeweiligen Dozenten oder die Gutachterin, und bemühen sich deshalb, etwas über dessen oder deren Erwartungen herauszubekommen. Das ist allerdings ungleich schwerer als in der Schule - zumal hinzukommt, daß über den vermuteten, weil selten explizierten, subjektiven Ansprüchen der Lehrenden das Damoklesschwert der "(Un-)Wissenschaftlichkeit" hängt. In der verzweifelten Suche der Studierenden

nach universellen Normen und Standards wissenschaftlicher Texte drückt sich ein Bedürfnis nach Sicherheit aus - das sich kontraproduktiv zur an sich ja angestrebten wie geforderten Entwicklung einer wissenschaftlichen Neugier und Kreativität verhält.

Es trifft wohl nur in Ausnahmefällen zu, daß man das Schreiben wissenschaftlicher Texte *allein* durch das Lesen eben solcher lernt. Über Texte sollte man sprechen, dies gilt erst Recht für die eigenen Texte. Betrachtet man aber den üblichen Verlauf von Seminarveranstaltungen, die ja der Idee nach immerhin dieses Ziel verfolgen, geschieht meist etwas ganz anderes. Einer referiert oder paraphrasiert, was allein er gelesen hat - nicht aber die anderen, die ihm zuhören. Das Referateunwesen ist häufig nichts weiter als eine wenig produktive Arbeitsteilung, denn am Ende steht ja in den seltensten Fällen ein neues gemeinsam erarbeitetes Produkt, sondern das (aus der Sicht der Studierenden ohnehin relativ willkürlich zusammengeschusterte) Seminarprogramm in abgearbeiteter Form.

Die Diskussionen des Referierten beschränken sich auf Verständnisfragen im Detail und beziehen sich nicht auf den Argumentationsstrang des Referats. Wird das Referat dann in schriftlicher Form abgeliefert, erreicht es allenfalls den Betreuer - von dem es dann häufig genug unkommentiert, aber zusammen mit einem Schein, zurückgegeben wird, so lange wenigstens der optische Eindruck stimmt (also eine Gliederung, einige Fußnoten und ein Literaturverzeichnis vorhanden sind). Die Norm ist erfüllt, die Form getroffen.

Etwas mehr könnte man bei der Betreuung von Hausarbeiten erwarten, aber auch das ist wohl eher ein Feld möglicher Innovationen - oder vielleicht besser erst einmal für Einsichten. Ich will bei mir selbst anfangen, um nicht immer andere zu kritisieren: obwohl ich Hausarbeiten korrigiere und mit Studierenden bespreche, fehlen mir doch Mut und Zivilcourage im Umgang mit den Studierenden. Ganz selten ist es vorgekommen, daß ich ihnen auferlegt habe, die jeweilige Arbeit noch einmal zu überarbeiten, bevor ich ihnen den Schein gebe. (Und nur einmal ist ein Student dem gefolgt, die anderen kamen einfach nicht wieder und ließen den Schein Schein sein.) Ich belasse es in solchen Situationen dabei, die Studierenden darauf hinzuweisen, daß sie bei ihrer nächsten Hausarbeit auf dieses oder jenes achten müssen. Ob sie das tun, weiß ich nicht, denn die nächste Arbeit schreiben sie bei jemand anderem...

Wenn ich in mich selbst reinschaue, dann hat meine Zurückhaltung wohl auch damit zu tun, daß ich selbst unsicher bin, was ich verlangen kann oder

muß. Als ich reinrutschte in die Rolle der Lehrenden, war niemand da, der mir gesagt hätte, so und so machen wir das hier. Mir fehlt so etwas wie eine institutionelle Routine, womöglich auch Legitimation. Die hätte ich vielleicht, wenn es eine andere kulturelle Praxis im Umgang mit Texten gäbe, in der die Korrekturen, der Diskurs normal wären, wenn also der *Prozeß* und nicht das Resultat im Mittelpunkt der Beschäftigung mit Textproduktionen stünde.

Für andere Typen von Lehrenden scheint mir dagegen eine andere Unsicherheit charakteristisch, die sich darin zeigt, daß sie durch überhöhte Ansprüche an die Hausarbeiten (insbesondere aber an die Examensarbeiten) versuchen, ihr eigenes Niveau zu demonstrieren. Sie überschütten Studierende mit Literaturhinweisen und lassen sie offensichtlich teilnahmslos in dem versinken, was sie selbst nicht bewältigt haben - und was sie scheinbar dadurch bewältigen . . . indem sie lesen lassen... Es geht mir nicht darum zu denunzieren, sondern darum, zu zeigen, daß die auffällige Ignoranz, die dem Thema "Schreiben im Studium" entgegengebracht wird, einen Kontext hat. Ich möchte diesen Kontext - probenhalber - unter der Überschrift "Konkurrenz" darzustellen versuchen: Zum einen gibt es die Konkurrenz zwischen Wissenschaftlern, denen es primär um die eigene Reputation (Image) geht. In dieser Konkurrenz sind die nebenbei auch noch zu betreuenden Studierenden allenfalls Objekte der Illustration von Ansprüchen und werden erst dann zu Mitsubjekten, wenn der Betreuer sich mit ihnen als "Schüler" schmücken kann. Die Betreuer sind eben selbst Teil der wissenschaftlichen Kultur, die (zumindest in den Disziplinen, die ich einigermaßen kenne) *individuelle* Leistungen (sprich: Publikationen) prämiert. Und schließlich konkurrieren die Studierenden miteinander (was sich auf deren schulische Sozialisation oder überhaupt auf "die Gesellschaft" zurückführen ließe). Denn eigentlich könnten die Studierenden ja auch auf die Idee kommen, *miteinander* über ihre Texte zu reden. Das tun sie aber wohl selten. Neulich berichtete mir eine Dozentin folgendes Erlebnis: Sie betreut z. Zt. vier Diplomarbeiten. Nachdem ihr aufgefallen war, daß sie die gleichen Hinweise zum Schreiben in allen vier Betreuungsverhältnissen zum Besten gegeben hatte, lud sie alle vier Diplomanden zusammen ein und machte den Vorschlag, daß man doch gemeinsam über die Arbeiten und die damit verbundenen Schwierigkeiten sprechen könne. Schon beim zweiten Treffen schallte es ihr entgegen: Man habe keine Zeit, auch noch die Sachen von anderen zu lesen und sich damit zu beschäftigen. Die Interpretation der Dozentin lautete, daß jeder einzelne volle Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen wolle, also die Betreuerin für

sich alleine haben möchte. Auch hier zeigt sich die erwähnte Fixierung auf den bzw. die Betreuerin, die mehr Sicherheit verspricht als eine Ausweitung der Auseinandersetzung auch noch auf andere. Hinzu kommt sicherlich so etwas wie Angst, sich vor den Kommilitonen eine Blöße zu geben.

Wissenschaftlich Schreiben aber lernt man im Austausch mit anderen, die auch schreiben, durch gegenseitige Kritik. Diese sozialkommunikativen Bedingungen kennzeichnen aber nicht den heutigen Studienalltag der meisten Studenten. Vereinzelt der Studierenden, ihr fehlender Kontakt zu einer akademischen Kultur einerseits, überzogene Ansprüche (schon im Bezug auf Seitenzahlen) andererseits, lassen spätestens die Studienabschlußarbeit für viele Studenten zu einem schwer überwindbaren Hindernis werden, das so lange wie möglich hinausgeschoben wird.

Damit bin ich bei *der* Argumentation angelangt, die vermutlich zur Bewilligung unseres Projekts stark beigetragen hat, nämlich:

Überlange Studienzeiten haben ihren Grund auch darin, daß Studierende ihren Studienabschluß hinauszögern, weil sie sich nicht darauf vorbereitet fühlen, eine Studienabschlußarbeit zu *schreiben!*

Ein solches Argument zieht in der heutigen Zeit und macht zugleich aufmerksam auf ein Defizit der bisherigen hochschuldidaktischen Bemühungen und Innovationen: Während zur Gestaltung der Studieneingangsphase verschiedene Varianten von Orientierungsveranstaltungen etc. entwickelt wurden und nunmehr, seit der ausgebrochenen Debatte über die Qualität der Lehre, sogar die Lehrveranstaltungen selbst zumindest der evaluierenden Aufmerksamkeit ausgesetzt sind, bleibt die Studienendphase ein individuelles Problem der Studierenden. Abgesehen von studentischen und psychologischen Studienberatungen gibt es keine institutionelle Einrichtung, die auf die Schwierigkeiten und Probleme von Studierenden beim Studien*abschluß* reagiert.

Dieses Defizit läßt sich auch nicht durch die Flut von "Einführungen in wissenschaftliche Arbeitstechniken kompensieren", die den Prozeß des Schreibens vermeintlich "kleinhacken" und das *Eigentliche* z.B. so beschreiben:

"6.h Ich formuliere meinen Text, einschließlich Anmerkungen. Falls ich mit dem Computer arbeite, denke ich an regelmäßige Sicherungskopien und an sinnvolle Dateinamen für einzelne Kapitel" (aus: Das Pädagogikstudium).

So einfach ist das! An dieser Stelle kann ich immerhin auf ein Buch hinweisen, das nicht suggeriert, es gebe ein technisches Rezept für den komplizierten Weg des Schreibens: Otto Kruse, Keine Angst vorm leeren Blatt, Campus 1993.

Zurück zum Projekt "Schreiblabor". Unser wirkungsvollstes Argument hieß: So etwas hat man in den USA schon lange! Und tatsächlich habe ich die Idee zu unserem Projekt von einem USA-Aufenthalt mitgebracht: Dort erfuhr ich, daß es nahezu an allen amerikanischen Universitäten solche Programme gibt, die sich vornehmlich an die Undergraduate-Studenten richten. Je nach Konzeption beinhalten sie das Angebot von (wählbaren oder verpflichtenden) Schreibkursen, kleineren Schreibworkshops, Beratungsstellen für Studierende (z.T. bis 24.00 Uhr geöffnet) und Fortbildungsprogrammen für die Lehrenden. Mir erschienen diese Maßnahmen vor dem Hintergrund meiner eigenen Studien- und Lehrerfahrungen so einleuchtend und sinnvoll, daß ich mich plötzlich darüber wunderte, daß es so etwas bei uns nicht gibt. Also erkundigte ich mich bei einem Kollegen danach, weshalb es in den USA zu solch einer flächendeckenden "Bewegung" gekommen sei. Die Erklärung war: Die Öffnung der Universitäten konfrontierte dieselben mit dem Phänomen einer extremen Heterogenität der Studentenschaft, es hielten nicht nur, wie es bei uns heißt, Angehörige bildungsferner Schichten, sondern, quer dazu, Angehörige verschiedener Einwanderungsgruppen Einzug in die Universitäten. Damit aber wurde ein Problem deutlich, das bei uns leicht übersehen wird, übersehen werden kann: die Sprache, insbesondere ihr schriftlicher Ausdruck. Auf die Einsicht, daß die bloße Teilhabe an akademischen Veranstaltungen die Distanz und Differenz zwischen der bisherigen Sozialisation der Studierenden und den Anforderungen eines akademischen Studiums nicht kompensieren kann, folgte die Entwicklung der oben angedeuteten Unterstützungsmaßnahmen.

Unser Schreiblabor ist nach dem amerikanischen Modell organisiert, wenn auch mit bescheidener Ausstattung (zwei wissenschaftliche Hilfskräfte für zwei Jahre, zwei PCs und zwei Räume, die uns freundlicherweise im IZHD zur Verfügung gestellt wurden), aber schließlich wollten wir erst einmal sehen, ob ein solches Angebot überhaupt angenommen wird. Die Erfahrungen der ersten Wochen sprechen dafür. Zum einen gibt es ein reges Interesse an Schreibworkshops. Einer wurde bereits durchgeführt, der zweite ist ausgebucht. In diesen Einstiegsveranstaltungen bieten wir an zwei Nachmittagen (immerhin Freitag und Samstag) Übungen aus dem Bereich "Creative Writing" und zum Thema Exerpieren an. Die Übungen

dienen nicht nur dem praktischen Schreiben, sondern vor allem auch der Auseinandersetzung mit Vorstellungen über Wissenschaft. Daneben bieten wir individuelle Beratungen an, in denen an konkreten Haus-, Examens- und Doktorarbeiten gearbeitet wird. Dieses Angebot wird so gut angenommen, daß wir dabei sind zu überlegen, wie sich Schreibgruppen organisieren lassen. Wobei wir nur hoffen können, daß unser Klientel nicht ähnlich egozentrisch reagiert, wie die vorhin erwähnten Diplomanden, die keine Lust haben, sich auch noch mit Texten anderer zu beschäftigen.

Einige Beispiele von Problemlagen, mit denen wir konfrontiert werden:

Neulich kam eine Studentin zu mir, die ihre Diplomarbeit schreiben möchte. Sie hatte ein Thema parat, eine These, die sie gerne untersuchen wollte, sie hatte sogar bereits eine Hausarbeit dazu geschrieben. Trotzdem quälte sie sich mit dem anfangen: "Da muß doch auch Theorie rein...", sagte sie unsicher. Ich verstand zunächst ihr Problem nicht, denn beim Durchblättern ihrer Hausarbeit hatte ich gesehen, daß sie dort Ergebnisse aus wissenschaftlichen Untersuchungen einge- und Zitate von M. Weber verarbeitet hatte. "Was soll ich denn mit der Theorie machen?", fragte sie. Meine Antwort, daß sie sie **nutzen** soll, um ihre eigene These zu untersuchen, löste in ihr eine fast ungläubige Erleichterung aus.

Ein Student, 11. Semester Psychologie, kam vorbei, um ein Konzept für seine Hausarbeit zu besprechen. Ich fand den Plan für eine Hausarbeit ziemlich umfänglich und anspruchsvoll, aber er meinte, er hätte die Literatur parat, die ersten drei Kapitel seien quasi schon fertig. Ich nahm ihm das ab, weil ich seine Beiträge aus dem Seminar als solide und nachdenklich in Erinnerung hatte. Wochen später traf ich den Studenten zufällig wieder, er kündigte an, daß er mal vorbeikommen wolle, um sich mit mir abzusprechen... Als er kam, erzählte er in fast gleicher Weise wie beim ersten Gespräch von dem geplanten Aufbau der Arbeit... Irgendwann rückte er raus mit der Sprache: Dies war seine erste Hausarbeit an der Universität, genauer gesagt, war es seit dem Abitur das erste Mal, daß er einen längeren Text schreibt/schreiben mußte. Der Schein aus dem Seminar war der letzte, der ihm noch fehlt; die übrigen Scheine hatte er für mündliche Referate und Thesenpapiere bekommen. Er hatte alle mündlichen Prüfungen bestanden, aber auch zu deren Vorbereitung alles nur in Stichwörtern aufgeschrieben. Was ihm jetzt, nach eigenen Aussagen, am meisten Probleme machte, war, einen Sprachstil zu finden. Er hatte das Gefühl, er wechselte seinen Stil mit jedem neuen Buch, das er zur Hand nehme.

Eine andere Studentin, die ihre Examensarbeit in Sportwissenschaft schreiben möchte, hat zur zweiten Beratungssitzung ein Exposé ihrer Arbeit mitgebracht. Danach scheint sie zu wissen, was sie möchte - aber sie kann ihre Gedanken nicht schriftlich umsetzen. Mein Kollege hat sich andere Texte dieser Studentin mitbringen lassen - viel hat sie in ihrem Studium nicht produziert, aber immerhin einen Praktikumsbericht. Hierin beschreibt sie z. B. ausgesprochen gut die mongoloiden Kinder, mit denen sie gearbeitet hat. Ihre deskriptiven Fähigkeiten schienen ihr allerdings überhaupt keine Sicherheit zu geben. Im Gegenteil projiziert sie ungeheure Ansprüche in die Examensarbeit, denen sie sich andererseits nicht unterordnen will.

Aber es kann natürlich nicht das Ziel sein, die Beratung von Studierenden aus den Fakultäten herauszuziehen, wir möchten eher so etwas wie eine Serviceeinrichtung für Fakultäten werden. Aber das müssen die Fakultäten erst einmal wollen. Bisher sind unsere Bemühungen in diese Richtung von wenig Erfolg gekrönt. Unser Versuch, in den Fakultäten Ansprechpartner zu finden und mit ihnen zu einem Erfahrungsaustausch über die Probleme von Studierenden beim Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten zu kommen, endete mit einem Gespräch zu viert.

Es wird sicherlich nicht der Zuwachs unserer Erfahrungen sein, der uns für die Fakultäten interessanter machen wird, sondern eher der wachsende Druck von außen, genauer gesagt: von oben, den sie zu spüren bekommen werden.

Erst wenn die verantwortungslose Vorstellung, Studierende würden durch die Teilnahme an Lehrveranstaltungen und das Schreiben von Seminararbeiten oder Referaten hinreichend auf die schriftliche Abschlußarbeit vorbereitet, für die so Denkenden oder nicht darüber Nachdenkenden Folgen hat, werden wir das nötige Gehör finden. Bis dahin hoffen wir, erfahrungsgesättigte Empfehlungen formulieren zu können.

Das bisher Gesagte bezog sich auf das Studium und den Studienabschluß. Wir denken allerdings noch in eine weitere Richtung über das Schreiben nach: Die Hochschulen sollen ja, laut Hochschulgesetz u. ä. Verlautbarungen, "auf berufliche Tätigkeiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden erfordern" vorbereiten. Das Stichwort "Berufsbefähigung" taucht immer häufiger auf, ist aber bislang ohne jeden Inhalt. Evident scheint mir immerhin, daß eine nach allen Regeln der wissenschaftlichen Kunst und des akademischen Bluffs verfaßte Arbeit für ausgesprochen wenige Bereiche außerhalb der Universitäten qualifiziert bzw. befähigt. Was spricht eigentlich dagegen, die

”Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnis” in Texten zu üben? Denkbar wäre z. B. mit verschiedenen Textsorten zu experimentieren, die ihrerseits in bestimmten Berufsfeldern typischerweise Anwendung finden. Hierzu könnte man Experten aus der sogenannten Praxis einladen usw. usf.

Ich meine, daß es sich in mehrfacher Hinsicht lohnt, dem Schreiben mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden - vor allem aber dann, wenn man das *Studieren* fördern und nicht die Beschulung intensivieren will.

Ute Kort-Krieger und Michael Schneider

Studieren an der Technischen Universität

Eine empirische Untersuchung über den Studienalltag an einer Technischen Universität München

Die Technische Universität München

Die Technische Universität München ist - auch 125 Jahre nach ihrer Gründung - noch immer eine Männerhochburg. Frauen haben den Status von Exotinnen: sie werden belächelt oder sogar ausgelacht, oftmals bestaunt, selten bewundert. Ist die TU München nun frauenfreundlich oder - feindlich, zumindest frauenverträglich?

Diese Frage war Ausgangspunkt für eine großangelegte Untersuchung, die 1990 von den Frauenbeauftragten initiiert wurde. Ziel war zum einen eine empirische Bestandsaufnahme der generellen Studiensituation in den verschiedenen Studiengängen, zum anderen das Erkennen von möglichen, spezifisch "weiblichen" Problemlagen. Die Analyse dieser Befragung liegt inzwischen vor (Kort-Krieger 1991a und 1992a).

Um diese Ergebnisse etwas zu "objektivieren", wurde in den Sommersemestern 1991 und 1992 auch die "andere" Seite befragt - die männliche Studentenschaft. Beide Untersuchungen zusammengenommen lieferten unerwartete Erkenntnisse darüber, wer mit welchen Erwartungen an der TU München beginnt und was daraus im Studienverlauf wird. Hierdurch werden auch einige Erklärungen dafür geboten, warum die TU München sowohl einige Nobelpreisträger wie auch besonders viele Studienabbrecher hervorgebracht hat, und weshalb viele ihrer Diplomierten und Promovierten heute nicht mehr automatisch das Topmanagement stürmen, sondern immer häufiger das Arbeitsamt. So kann diese Untersuchung zu einer realistischeren Betrachtung des Studienalltags an einer Technischen Universität - nicht nur der in München - beitragen und helfen, einige Defizite im Umgang miteinander abzubauen.

An der Technischen Universität München gibt es 31 Studiengänge, in denen ein erster Abschluß (Diplom, Staatsexamen oder Lehramtsprüfung) gemacht werden kann. Das Fächerspektrum umfaßt technische, mathematische, natur- und agrarwissenschaftliche Studiengänge sowie Architektur, Medizin und Sport. Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften gibt es nur als Dienstleistungsfächer, in denen kein erster Hauptfachabschluß möglich ist. Für die Analyse haben wir die 31 Studiengänge in 18 fachlich ähnliche Gruppen zusammengefaßt, wie in der folgenden Tabelle 1 aufgeführt, die auch zeigt, daß sich die Befragten weitgehend repräsentativ auf die Studiengänge verteilen.

Tabelle 1: Studierende und Befragte der TU München

	Studenten SS 92				Studentinnen SS 90				<i>weibl.</i> %
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	
1. Maschinenbau	3643	23,3	295	19,0	111	2,7	91	4,2	3,4
2. Elektrotechnik	1137	7,2	116	7,5	126	3,0	79	3,6	13,0
3. Bauingenieur	2781	17,8	183	11,8	122	2,9	73	3,3	4,1
4. Mathe./Inform.	1806	11,5	167	10,7	432	10,3	272	12,5	20,0
5. Physik	1431	7,2	114	7,3	112	2,7	95	4,3	7,5
6. Chemie	409	2,6	52	3,4	100	2,3	51	2,3	20,5
7. Lebensm.chem. a)	386	2,5	15	1,0	235	5,6	82	3,7	36,9
8. Geo-/Mineralogie	97	0,6	11	0,7	31	0,7	19	0,9	12,7
9. Biologie	152	1,0	45	2,9	199	4,8	122	5,6	56,0
10. Geographie	85	0,5	46	3,0	90	2,1	67	3,0	54,2
11. Medizin	693	4,4	97	6,3	611	14,6	311	14,3	46,8
12. Architektur	725	4,6	118	7,6	469	11,2	233	10,7	40,4
13. Landespflege	162	1,1	38	2,4	155	3,7	65	3,0	50,1
14. Gartenbau	157	1,0	16	1,0	210	5,0	78	3,6	54,5
15. Agrarwissen. b)	612	3,9	40	2,6	161	3,8	57	2,6	24,1
16. Ökotrophologie	54	0,4	1	-	374	8,9	172	7,9	91,7
17. Berufsschullehre	440	2,8	144	9,3	157	3,7	85	8,2	34,7
18. Sport c)	202	1,3	36	2,3	389	9,3	179	8,2	52,3
sonstige d)	630	4,0	18	1,2	95	2,3	51	2,3	52,5
alle	15602	100	155	100	4179	100	2182	100	22,3

a) Technologie/Biologie der Lebensmittel und Lebensmitteltechnologie (FH)

b) Agrarwissenschaften und Brauwesen und Getränketechnologie

c) Diplom-Sportlehrer und Sportlehrer im freien Beruf

d) 8 Aufbaustudiengänge

Der Befragung lagen weitgehend identische Fragebögen für Studentinnen und Studenten zugrunde, die drei Themenkomplexe enthielten. Zunächst einmal, *wer* studiert *was*: welche Erfahrungen und Ideen bringen die Studierenden mit? Aus welchen Elternhäusern, Schulen und evtl. Berufen kommen sie, und *warum* studieren sie eigentlich? Was erhoffen oder befürchten sie für ihr Studium und die Zeit danach?

Der zweite Komplex macht den größten Teil der Studie aus: es geht darum, *wie* sie studieren. Wie kommen die Studierenden mit den fachlichen Anforderungen und Studienbedingungen zurecht und wie mit dem sonstigen Universitätsleben? Wie sind die Beziehungen zu den Professoren und zum übrigen Lehrpersonal? Und wie sieht es mit dem Studentenleben aus: wie gehen sie im Studium und sonst miteinander um? Gibt es geschlechtsspezifische Diskriminierung an der Universität? Und - nicht zuletzt - wer zweifelt: am Sinn seiner Entscheidung, an seinem Fach, an der Universität, seinen Zukunftshoffnungen oder seiner persönlichen Leistungsfähigkeit?

Mit der Zukunft befaßt sich der dritte Fragenkomplex, d. h. mit dem, *was sein wird*. Wie werden die beruflichen Zukunftschancen eingeschätzt? Wie schlägt sich im Bewußtsein beider Geschlechter die Realität der Ungleichheit ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt nieder? Welche Vorstellungen existieren darüber hinaus in bezug auf die private Zukunft? Wie sollen Beruf und privates (Familien-)Leben aufeinander abgestimmt werden, oder sollen sie es überhaupt?

Die folgenden Ausführungen greifen die Diskussion einiger Fragen heraus, die im Rahmen dieser Arbeitstagung "Verbesserung von Studium und Lehre" von größerem Interesse sein könnten: solche der Studienmotivation, der Erfolge, Mißerfolge und Zweifel im studentischen Alltag, sowie des sozialen Klimas an der Universität. Die vollständige Studie, wie sie zuvor skizziert wurde, und die vor allem auch Vergangenheit und Zukunft der Studierenden einbezieht, ist inzwischen erschienen (vgl. Veröffentlichungen).

1 Warum studieren sie?

1.1 Gründe für die Studienwahl

Wie kommt es eigentlich zur Entscheidung für ein bestimmtes Fach, welche Gründe spielen hierfür eine Rolle?

Tabelle 2: Gründe für die Studienwahl (nach Geschlecht)

Gründe	Studentinnen	Studenten
Interesse am Fach	87,2	78,4
auf jeden Fall studieren	40,8	42,2
durch die Schule	30,9	30,8
gute Berufschancen	27,5	38,4
gute Einkommenschancen	22,6	37,2
gesellschaftlich Wichtiges tun zu können	20,1	16,1
andere Menschen/Einstellungen/Meinungen	19,3	15,5
"es war schon immer mein Traum"	17,2	14,9
Vereinbarkeit von Familie/Beruf (später)	15,9	9,6
Rat und Erfahrungen von Freunden	17,2	7,7
Studentenleben/Alternative Lebensformen	15,1	14,3
vorherige Berufsausbildung/-tätigkeit	14,6	17,4
Anerkennung im Beruf	14,2	10,1
neue Umgebung/anderes Milieu	11,1	7,4
etwas (ganz) anderes machen	9,0	4,9
gewünschtes Studium nicht realisierbar	8,5	6,0
Anregung durch Lehrer/-innen	8,2	9,9
akademische Ausbildung "selbstverständlich"	7,1	6,6
Berufsberatung/Arbeitsamt	5,3	5,4
NC-Situation	1,0	0,7
ein Vorbild	4,5	6,6
Familientradition	4,6	-
Vater war dafür	3,6	-
Mutter war dafür	3,0	-
Eltern waren dafür	-	8,6
vielfältiger Beruf	-	47,2
akademische Bildung ist heute sehr wichtig	-	14,2
Neugier	-	13,8
anderen Menschen helfen	-	10,1
Summe	410,3	480,1
Gründe/Befragte	4,1	4,8
Anzahl der Befragten	2179	1552

Fast alle nennen das Interesse am Fach: noch mehr die Studentinnen (87,2%) als die Studenten (78,4%). Mit relativ großem Abstand folgen andere Motive wie vor allem der eher diffuse Wunsch, "auf jeden Fall" zu studieren (42%).

Für die *Studenten* sind als nächstes gute Berufs- und Einkommenschancen (38,4%) wichtig und dann Einflüsse, die aus der Schulzeit herrühren (30,9%). Von den *Studentinnen* rechnen sehr viel weniger mit guten Chancen für Beruf (27,5%) und Einkommen (22,6%), und mehr schreiben der Schule einen Einfluß zu (30%). Möglicherweise ist ihr fachliches Interesse auch deshalb so hoch, weil sie damit ihre vielfach schlechteren Berufschancen kompensieren (müssen).

Bei beiden Geschlechtern folgen dann Motive gesellschaftlichen und sozialen Engagements bzw. die Chancen klassischen Studentenlebens. Dazu gehört "gesellschaftlich Wichtiges tun" und sich mit "anderen Menschen, Einstellungen und Meinungen" zu befassen, einen "lang gehegten Traum" zu verwirklichen, oder sich Freunden anzuschließen und das "Studentenleben" bzw. "alternative Lebensformen" auszuprobieren. Für fast 16% der Studentinnen ist die Möglichkeit, später "Familie und Beruf vereinbaren zu können", ein Grund, sich für ein bestimmtes Studium zu entscheiden, was "natürlich" nur bei wenigen Studenten (10%) eine Rolle spielt!

Nennenswerte Gründe sind für einige noch "vorherige Berufserfahrung" und die erhoffte "Anerkennung" im späteren akademischen Beruf. Andere Gründe wurden nur von wenigen (unter 10%) genannt. Den Familien wird kaum direkter Einfluß zugestanden. Ähnliches gilt für Personen wie Lehrer oder Vorbilder und auch Institutionen wie Berufsberatung oder Arbeitsamt.

Die Studenten wurden nach vier weiteren Gründen gefragt, wovon die Hoffnung auf einen "vielfältigen Beruf" für fast die Hälfte (47,2%) eine Rolle spielt. Aber auch die "Wichtigkeit akademischer Bildung" heutzutage (14,2%) oder einfach "Neugier" (13,8%) kommen vor.

Generell gilt also, daß für ein Studium an der Technischen Universität neben den klaren Motiven eines hohen fachlichen Interesses und starker Berufsmotivation auch die Wünsche, auf jeden Fall zu studieren und neue soziale Erfahrungen zu machen, sprechen.

1.2 Materialisten - soziale Aufsteiger - Universalisten

Diese starke Berufsmotivation, gekoppelt mit dem Wunsch, das akademische Leben an der "Alma Mater" kennenzulernen", gilt aber nicht "ungebrochen" für alle Fächer oder gleichermaßen für beide Geschlechter. Tabelle 2 zeigt ja zunächst nur, wieviele Studierende die jeweiligen Gründe angaben, aber nicht, in welcher Kombination, denn durchschnittlich nannten Studentinnen 4 von 25 möglichen Gründen, Studenten 5 von 29. Wir suchten deshalb nach typischen Kombinationen bzw. Clustern dieser Motive. Dabei berücksichtigten wir nur solche, die von mindestens 10% der Befragten genannt wurden. Nicht einbezogen haben wir auch das Interesse am Fach, das bei allen sehr hoch ist. Jeweils drei Motivationstypen bzw. Cluster ergaben sich für beide Geschlechter. Sie ähneln sich zwar, sind aber nicht streng vergleichbar, da wir ja z. T. unterschiedliche Gründe erfragten (vgl. Tab. 2).

Tabelle 3: Motivationstypen (nach Geschlecht)

Studentinnen			
„allround“-Orientierung		einseitige Job-Orientierung	soziale (Aufsteiger-) Orientierung
auf jeden Fall studieren schon immer mein „Traum“		auf jeden Fall studieren	
Anerkennung im Beruf gesellschaftlich Wichtiges tun		gutes Einkommen gute Berufschancen	vorherige Berufsausbildung
Vereinbarkeit v. Familie/Beruf		Einflüsse durch die Schule Rat von Freunden	
alternative Lebensformen andere Menschen/Einstellungen			alternative Lebensformen andere Menschen/Einstellungen anderes Milieu
Anzahl Befragte	185	1150	857
% der Befragten	8,4	52,5	39,1
Studenten			
flexible Job-Orientierung		einseitige Job-Orientierung	soziale (Aufsteiger-) Orientierung
auf jeden Fall studieren Wichtigkeit akadem. Bildung		auf jeden Fall studieren	auf jeden Fall studieren
Neugier vielfältiger Beruf		vielfältiger Beruf	vielfältiger Beruf
gutes Einkommen gute Berufschancen Anerkennung im Beruf Einflüsse durch die Schule		gutes Einkommen gute Berufschancen	Einflüsse durch die Schule
Rat von Freunden			
gesellschaftlich Wichtiges tun			vorherige Berufsausbildung gesellschaftlich Wichtiges tun alternative Lebensformen andere Menschen/Einstellungen
Anzahl Befragter	110	920	525

% der Befragten	7,0	59,1	33,7
-----------------	-----	------	------

Bei beiden Geschlechtern gehört die Mehrheit zu den *„einseitig Job-Orientierten“*, d.h. gute Berufs- und Einkommenschancen waren für sehr viele ausschlaggebend, ein Studienfach auszuwählen. Bei den Studentinnen kommen noch Einflüsse aus Schule und Freundeskreis hinzu, bei den Studenten die (erhoffte) Vielfältigkeit der späteren Berufstätigkeit. Eine große Rolle spielte wiederum bei beiden Geschlechtern die Absicht, auf jeden Fall zu studieren.

Zu den *„allround-Orientierten“* gehören nur etwa 8% aller Studentinnen. Auch sie wollen auf jeden Fall studieren und haben darüber hinaus schon lange davon geträumt. Aber nicht primär materielle Erwägungen, sondern eher die immateriellen Belange sind ihnen wichtig, wie einen anerkannten akademischen Beruf anzustreben, etwas gesellschaftlich Wichtiges zu tun und sich auch noch während des Studiums mit anderen Menschen zu befassen. Eine größere Rolle spielt dabei auch die Idee, später Beruf und Familie vereinbaren zu können.

Unter den Studenten gibt es keine den *„allround-Orientierten“* vergleichbare Gruppe. Die 7% *„flexibel Job-Orientierten“*, wie wir sie genannt haben, verbinden eine sehr starke materialistische Berufsmotivation, (d. h. Priorität haben Karriere und hohes Einkommen) mit anderen Überlegungen, wie die Notwendigkeit und Bedeutung akademischer Bildung, Neugier, einen anerkannten und vielfältigen Beruf anzustreben und etwas gesellschaftlich Wichtiges zu tun. Hinzu kommen Einflüsse von Freunden und der Schule.

Sehr ähnlich ist sich die dritte Gruppe bei beiden Geschlechtern, die *„sozial orientierten (Aufsteiger)“*: knapp 40% aller Studentinnen und ein Drittel aller Studenten gehören dazu. Nur bei ihnen spielt eine vorherige Berufsausbildung eine Rolle, und Studenten unterliegen zudem noch schulischen Einflüssen. Im übrigen sind sie *„sozial“* orientiert, weil sie es schätzen, andere Lebensweisen, Milieus und Menschen kennenzulernen. Alle sonstigen materiellen oder immateriellen Implikationen akademischer Studien und Berufe werden von ihnen nur selten genannt.

Bei diesen Motivationstypen bzw. Clustern liegt die Vermutung nahe, daß der Studiengang und die damit verbundenen beruflichen Perspektiven eine große Rolle spielen. Darüber hinaus stellten sich aber interessante geschlechtsspezifisch geprägte Unterschiede der Motivation auch innerhalb

der Studiengänge heraus. Zwar gehören insgesamt etwas mehr Studenten (59%) als Studentinnen (53%) zu den *„einseitig Job-Orientierten“* (vgl. Tab. 3), aber nicht überall. Die folgenden Tabellen fächern die Motivationstypen detailliert nach Studiengängen und Geschlecht auf. Zunächst zu den Studentinnen.

Table 4: *Motivationstypen in den Studiengängen (Studentinnen)*

	„allround“ Orientierung	einseitige Job- Orientierung	soziale (Aufsteiger-) Orientierung	Befragte
	%	%	%	abs.
Physik	0	85,3	14,7	95
Mathematik/Informatik	1,5	84,6	14,0	277
Elektrotechnik	0	80,8	19,2	73
Maschinenbau	2,2	80,2	17,6	91
Chemie	2,0	78,4	19,6	51
Bauingenieurwesen	3,8	75,9	20,3	79
Lebensmittelchemie	4,9	62,2	32,9	82
Biologie	5,7	56,6	37,7	122
Lehramt: Sport	11,7	48,0	40,2	179
Geographie	4,5	47,8	47,8	67
Geologie/Mineralogie	5,3	47,4	47,4	19
Lehramt: Berufsschule	3,2	45,3	51,6	95
Architektur	15,5	39,1	45,5	233
Agrarwissenschaften	7,0	35,1	57,9	57
Ökotoxikologie	8,7	33,1	58,1	65
Landespflege	12,3	32,3	55,4	65
Medizin	21,5	30,5	47,9	311
Gartenbau	3,8	26,9	69,2	78
alle	8,5	53,2	38,3	2141

In einigen Fächern sind weit mehr Studentinnen als Studenten einseitig auf den Beruf fixiert. Besonders viele sind es in der Physik (85%) und nicht viel weniger (zwischen 76% und 80%) in der Chemie und den technischen Fächern. Gleichzeitig spielt die *„allround Orientierung“* bei ihnen kaum eine Rolle. Hierzu gehören aber auffallend viele Medizinerinnen (22%) und

Architektinnen (16%), prestigeträchtige und etablierte Professionen, aber, zumindest für die Studentinnen, mit ziemlich schlechten Berufsaussichten.

Die *”soziale (Aufsteiger-)Orientierung”* umfaßt ja zweierlei, eine Präferenz für die *”soziale”* bzw. kommunikative Komponente des studentischen Lebens und Aufstiegsenerwartungen. Hier finden wir viele Studentinnen, die bereits Erfahrungen aus nichtakademischen Berufen mitbringen und solche, die aus nichtakademischen Elternhäusern stammen, wie z. B. 69% der Studentinnen des Gartenbaus. Andererseits werden mit einer solchen Orientierung wohl auch schlechte Berufsaussichten *”kompensiert”*, da hier auch die Medizinerinnen (48%) und Architektinnen (46%) relativ stark vertreten sind, bei denen das Aufstiegsmotiv mit Sicherheit nicht im Vordergrund steht, da fast die Hälfte bereits aus akademischen Elternhäusern kommt. Viele von ihnen haben darüber hinaus - und das unterscheidet sie von den meisten anderen *”sozial”* Orientierten - schon lange von ihrem Studium geträumt und erwarten, wenn schon keine materiellen, so doch immaterielle Belohnungen in ihrem Beruf: Anerkennung und die Möglichkeit, gesellschaftlich Wichtiges tun zu können. Dieses breite Erwartungsspektrum der *”allround”*-Orientierung ist in diesen etablierten Professionen wohl auch am ehesten zu realisieren.

Bei den *Studenten* sieht es etwas anders aus: die stärkste *einseitige Joborientierung* haben hier die Mediziner (75%), und erst dann folgen die technischen Fächer (um 70%). Nur 50% der Physiker zählen sich dazu, von den Physikerinnen sind es aber 85%. Auffallend viele Physiker (12,3%) gehören zu den *”Flexiblen”*, die neben einer starken Berufsorientierung eine Reihe anderer Motive akademischer und gesellschaftlicher Art nennen. Dies tun im vergleichbaren Ausmaß nur noch die Chemiker (11,5%) und Maschinenbauer (10,5%).

Tabelle 5: Motivationstypen in den Studiengängen (Studenten)

	"allround"-Orientierung %	einseitige Job-Orientierung %	soziale (Aufsteiger-) Orientierung %	Befragte abs.
Medizin	6,2	75,3	18,6	97
Elektrotechnik	6,2	70,7	23,3	116
Bauingenieurwesen	6,0	70,7	23,3	183
Maschinenbau	10,5	69,5	20,0	295
Geologie/Mineralogie	0	63,6	36,4	11
Lehramt: Sport	2,3	63,3	34,1	44
Gartenbau	0	62,5	37,5	16
Chemie	11,5	61,5	26,9	52
Mathe./Informatik	7,2	60,5	32,3	167
Lebensmittelchemie	0	60,0	40,0	15
Architektur	4,2	56,8	39,0	118
Agrarwissenschaften	2,5	55,0	42,5	40
Physik	12,3	50,0	37,7	114
Biologie	2,2	42,2	55,6	45
Lehramt: Berufsschule	0	37,5	62,5	144
Geographie	0	28,3	71,7	46
Landespflege	5,3	26,3	68,4	38
alle	7,1	59,2	33,7	1542

Diese Grundorientierungen sind in allen Studiengängen weitgehend stabil, d. h. sie ändern sich im Verlauf des Studiums nur wenig. Bei den Studentinnen nimmt die einseitige zwar zugunsten der allround-Orientierung etwas ab, aber nicht sehr. Bei den Studenten bleiben alle Orientierungen nahezu konstant.

Tabelle 6: Studienmotivation im Studienverlauf nach Semester und Geschlecht

Studienmotivation	Studenten		Studentinnen	
	1.-4. Sem.	5. u.m. Sem.	1.-4. Sem.	5. u.m. Sem.
	%	%	%	%
flexibel/allround	6,8	7,5	6,2	10,0
einseitig job-orientiert	58,6	59,8	54,1	51,4
soziale (Aufsteiger)	34,6	32,6	39,6	38,6
	100	100	100	100
Befragte abs.	894	1280	865	677

Es ist deshalb anzunehmen, daß diese starke Prägung bereits vor Aufnahme des Studiums angelegt war und von Erfahrungen im Studium vergleichsweise wenig modifiziert wird.

2 Wie studieren sie?

Im Folgenden wird die Studiensituation an der TU München aus der studentischen Perspektive dargestellt. Es geht dabei zunächst um die Beurteilung des Aufbaus und der Inhalte des Studiums und wie die Studierenden damit zurecht kommen, dann folgen Probleme des sozialen Klimas.

2.1 Studieninhalte und Studienaufbau

An der gesamten TU München werden die Studienbedingungen keineswegs besonders günstig eingeschätzt. Tabelle 7 stellt die drei Beurteilungen über Aufbau, Inhalte und Spezialisierung des Studiums zusammen.

Tabelle 7: *Erwartungen an Inhalte, Aufbau und Spezialisierung des Studiums (nach Geschlecht)*

	Studentinnen	Studenten
	%	%
Inhalte entsprechen Erwartungen:		
- nicht	5,9	5,4
- teilweise	77,8	73,6
- vollkommen	9,3	14,9
- keine Erwartungen	7,0	6,0
Summe	100	100
Anzahl Befragter	2132	1533
Mit Studienaufbau sind:		
- sehr unzufrieden	11,4	11,7
- teilweise zufrieden	68,7	67,1
- sehr zufrieden	10,5	12,6
- keine Erwartungen	4,2	6,2
Summe	100	100
Anzahl Befragter	2085	1529
Spezialisierung des Studiums:		
- zu breit angelegt	21,1	17,5
- ausgewogen	46,4	45,1
- zu spezialisiert	19,2	13,5
Summe	100	100
Anzahl Befragter	2130	1534

Mit dem Aufbau des Studiums sind nur gut 10% zufrieden und ebenso viele unzufrieden; etwa zwei Drittel hingegen sind es nur teilweise. Ähnlich sieht es mit den Inhalten aus: bei nur knapp 10% der Studentinnen und 15% der Studenten entsprechen sie den Erwartungen. Vergleichsweise günstig wird die Spezialisierung des Studiums beurteilt: immerhin knapp die Hälfte findet, es sei ausgewogen, d. h. weder zu breit noch zu spezialisiert angelegt.

Von der Tendenz her sind diese Beurteilungen in allen Studiengängen ähnlich, wenn es auch einige interessante Variationen gibt. Bemerkenswert ist,

daß die Studentinnen in den Männerdomänen der Ingenieur- und "harten" Naturwissenschaften fast durchgängig ihre Studienbedingungen besser als andere beurteilen. Vergleichsweise "viele" sind mit Inhalten und Aufbau und der Spezialisierung zufrieden. Bei den *Studenten* ist dies nur in der Medizin, Architektur und der Mathematik der Fall. In den übrigen Fächern sind die Beurteilungen uneinheitlich oder schlechter.

Auch im Verlaufe des Studiums ändern sich diese Beurteilungen wenig. Nur in bezug auf die Spezialisierung sind die höheren Semester zufriedener: fast 60% der Studenten (35% der Anfänger) und 50% der Studentinnen in den höheren Semestern (42% der Anfängerinnen). Dieses Ergebnis ist plausibel, da zum Studienanfang die Beurteilung des Studienstoffs und -angebotes sicher schwierig ist. Fortgeschrittene beurteilen dann allerdings den Studienbetrieb (noch) negativer als die Anfänger!

2.2 Studienleistung

Uns interessierte in diesem Zusammenhang wiederum die subjektive Perspektive: wie schätzen die Studierenden ihre eigene Leistungsfähigkeit ein? Wir fragten, ob ihnen ihr Studium bisher eher leicht- oder schwergefallen sei.

Tabelle 8: Leistungsschwierigkeiten im Studium (nach Geschlecht)

Studium ist bisher:	Studentinnen	Studenten
	%	%
- schwer gefallen	28,7	32,7
- weder noch	61,7	55,4
- leicht gefallen	7,0	8,3
- (noch) nichts abgelegt	2,6	3,6
Summe	100,0	100,0
Anzahl Befragter	2127	1531

Den wenigsten fällt ihr Studium leicht: nur 7% der Studentinnen und 8% der Studenten. Aber viermal so vielen fällt es schwer: 29% bzw. 33% und am schwersten ist offenbar die Physik: über der Hälfte beider Geschlechter fällt ihr Studium schwer! Aber auch in den technischen und anderen

”harten” naturwissenschaftlichen Fächern ist es ähnlich. Auch wenn in diesen Fächern die allgemeinen Studienbedingungen (etwas) besser beurteilt wurden, macht die Materie den Studierenden doch mehr zu schaffen, und zwar beiden Geschlechtern in ähnlicher Weise. Studentinnen in den Männerdomänen sind in dieser Hinsicht also keineswegs schlechter dran, zuweilen sogar besser, wie auffälligerweise in der Elektrotechnik: dieses Fach fällt nur 22% der Studentinnen schwer, aber 41% der Studenten!

2.3 Soziales Klima

Über das hinaus, was die Studierenden an Erfahrungen, Motivationen und Erwartungen in die Hochschule und ihr Studium einbringen und was sie dort an fachlichen und institutionellen Bedingungen und Anforderungen vorfinden, sind für ihre Gesamtsituation und die ”Atmosphäre” einer Universität sicher auch Dinge wichtig, die man unter dem Begriff des ”sozialen Klimas” zusammenfassen kann. Hierzu gehören die Bereiche formeller und informeller Kommunikation im Universitätsalltag. Während die meisten Studierenden mit dem Ausmaß und der Qualität der Kontakte untereinander offenbar zufrieden sind, sieht es bezüglich der Lehrenden ziemlich schlecht aus.

Zunächst zum *studentischen* sozialen Klima. Wir fragten nach der Qualität des *Arbeitsklimas*: ob unter den Studierenden eher Konkurrenz oder Kooperation vorherrscht, nach *Freundschaften* und nach Gefühlen der *Isolation*.

Tabelle 9: *Soziales Klima unter den Studierenden (nach Geschlecht)*

	Studentinnen	Studenten
	%	%
Erwartungen an Freundschaften:		
- vollkommen erfüllt	21,2	12,9
- weitgehend erfüllt	50,3	50,4
- nicht erfüllt	13,5	14,1
- keine gehabt	<u>15,0</u>	<u>22,6</u>
	100,0	100,0
Gefühle der Isolation:		
- nie	50,6	42,0
- manchmal	42,5	46,2
- oft	<u>4,6</u>	<u>6,6</u>
	100,0	100,0
Arbeitsklima unter Studierenden:		
- Kooperation	41,1	45,1
- Konkurrenz	11,2	10,9
- beides kommt vor	<u>47,2</u>	<u>41,4</u>
	100,0	100,0
Anzahl Befragter	2185	1549

Vor allem die *Studentinnen* haben offenbar wenig Probleme mit Freundschaften und leiden kaum unter Gefühlen der Isolierung. Bei ihren Kommilitonen ist die Stimmung in dieser Hinsicht auch nicht schlecht, aber nicht ganz so euphorisch! Zu dieser insgesamt positiv beurteilten Situation paßt auch die gering ausgeprägte Neigung zu konkurrenzbetontem Arbeitsstil: nur 11% haben Erfahrung damit gemacht. Im übrigen sind kooperative oder eher "gemischte" Formen üblich. Schaut man sich die Situation in den verschiedenen Fächern an, so wird hiervon nur in der Medizin und Architektur deutlich abgewichen. Um die 20% in diesen beiden Fächern (und damit doppelt so viele wie im Durchschnitt von 11%) beschreiben das studentische Arbeitsklima als konkurrenzbetont und vergleichsweise wenige als kooperativ. Man gewinnt den Eindruck einer Vorsozialisation für die Existenzbedingungen freier akademischer Berufe!

Zwar verschärft sich im Verlaufe des Studiums in nahezu allen Studiengängen das Klima: Konkurrenz nimmt generell zu und der kooperative Arbeitsstil ab, aber ein deutlicher Unterschied vor allem zur Medizin bleibt dennoch bestehen.

Die Beziehungen zu den *Lehrenden* sind generell ziemlich schlecht und werden im Verlauf des Studiums meist noch schlechter. Da sind sich auch die beiden Geschlechter bemerkenswert einig! Besonders schlecht sind die Beziehungen zu den *Professoren*. In den Anfangssemestern ist etwa ein Drittel aller Studierenden dieser Meinung und in den höheren Semestern weit über 40%. In bezug auf das *übrige Lehrpersonal* ist es nicht ganz so schlecht, wenn auch keineswegs gut: hier überwiegen die "mittelmäßigen" Beurteilungen, und die "schlechten" und "guten" gibt es zu etwa gleichen Anteilen zwischen 15% und 20%.

Tabelle 10: Soziales Klima zwischen Studierenden und Lehrenden (nach Semester und Geschlecht)

Semester:	Beziehungen zu:							
	Professoren				anderem Lehrpersonal			
	Studentinnen		Studenten		Studentinnen		Studenten	
	1. - 4.	5.+	1. - 4.	5. +	1. - 4.	5. +	1. - 4.	5. +
	%	%	%	%	%	%	%	%
- (bisher) keine	8,0	9,0	10,2	3,6	6,0	1,2	5,6	3,1
- sehr schlecht	33,1	42,0	34,6	43,6	13,4	16,9	15,1	14,6
- einigermaßen	47,1	47,8	44,2	43,3	59,6	62,6	59,9	61,6
- sehr gut	11,8	9,2	10,9	9,5	21,0	19,3	19,4	20,7
alle	100	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl	884	1275	852	6	887	1275	856	675

Es gibt aber sehr große Unterschiede im sozialen Klima der Studiengänge, auch in der Sicht der Geschlechter. Studentinnen scheinen auf dieser persönlichen Ebene besondere Schwierigkeiten in den Männerdomänen zu haben, in denen sie sich im übrigen aber - wie die bisherige Analyse gezeigt hat - vergleichsweise gut zurechtfinden. Daß es sich dabei vor allem um Massenfächer handelt, erklärt dies allenfalls nur zum Teil, denn sonst müßten ja die Studenten in gleicher Weise davon betroffen sein.

Besonders in der Mathematik und Informatik ist der Unterschied auffällig: fast 60% der Studentinnen, aber nur 35% der Studenten haben schlechte oder sehr schlechte Beziehungen zu ihren *Professoren*. Ähnlich ist es auch hinsichtlich des *übrigen Lehrpersonals*, aber die größten Schwierigkeiten scheinen die Physikerinnen mit dem Mittelbau zu haben: für fast 30% (50% in den höheren Semestern!) sind diese Beziehungen schlecht oder sehr schlecht. Hier deutet sich zum ersten Mal an, daß Studentinnen - zumindest in bestimmten Fächern - größere Probleme mit der Durchsetzungsfähigkeit haben als Studenten.

3 Wer zweifelt?

Daß im Verlaufe eines Studiums Zweifel an der Richtigkeit der ursprünglichen Entscheidung entstehen können, ist aus verschiedenen Gründen zu erwarten. Zum einen - das hat die bisherige Analyse deutlich gemacht - können es institutionelle Gründe sein: die Studienbedingungen sind wohl für niemanden ideal und nur für wenige optimal. Zum anderen ist zu erwarten, daß sich in dieser Lebensphase, insbesondere auch durch die Konfrontation mit der Realität und den Anforderungen des akademischen Studiums und der Universität, Motivationen und Interessen ändern können bzw. Zweifel ausgelöst werden. Zweifel dieser Art manifestieren sich u. a. in Überlegungen, das Studienfach zu wechseln oder das Studium ganz aufzugeben. Uns interessierten darüber hinaus Gründe und Rationalisierungen, die die Studierenden dafür entwickeln.

3.1 Fachwechsel und Studienaufgabe

Wir fragten als erstes, ob die Studierenden ihr Studienfach wechseln würden und auch schon einmal ernsthaft mit dem Gedanken gespielt haben, ihr Studium ganz aufzugeben. Tabelle 11 enthält die Anteile, die diese Fragen mit "ja" oder "vielleicht" beantwortet haben.

Tabelle 11: *Fachwechsel und Studienaufgabe (nach Studiengang und Geschlecht)*

	Fachwechsel		Studienaufgabe		Befragte	
	weibl. %	männl. %	weibl. %	männl. %	weibl. abs.	männl. abs.
1. Maschinenbau	19,8	23,2	28,9	21,6	90	291
2. Elektrotechnik	27,4	26,5	32,9	25,8	73	182
3. Bauingenieurwesen	26,6	18,1	33,3	22,6	78	115
4. Mathematik/Informatik	26,5	18,7	37,6	14,4	263	167
5. Physik	25,4	34,0	40,4	31,6	94	114
6. Chemie	33,3	21,1	42,9	42,3	49	52
7. Lebensmittelchem.	20,8	20,0	39,5	60,0	81	15
8. Geo-/Mineralogie	26,4	0	52,6	0	19	11
9. Biologie	17,3	27,3	36,4	31,4	121	45
10. Geographie	23,9	29,5	31,3	30,4	67	46
11. Medizin	16,2	11,3	34,3	22,7	306	97
12. Architektur	20,2	18,1	37,8	22,7	230	116
13. Gartenbau	24,6	15,8	46,2	15,8	65	38
14. Landespflege	32,1	31,3	45,5	43,8	77	16
15. Agrarwissenschaft	22,8	20,0	34,2	28,2	55	39
16. Ökotoxikologie	25,6	-	40,2	-	169	1
17. Berufsschule	27,4	21,6	31,5	28,9	92	142
18. Lehramt: Sport	19,6	18,6	25,4	15,9	173	44
alle	22,8	18,2	36,1	24,5	2102	1531

Studentinnen zweifeln offenbar eher oder häufiger als ihre Kommilitonen und resignieren leichter: 36% haben schon ernsthaft an Studienaufgabe gedacht, aber "nur" 25% der Studenten. Diese Anteile variieren zwar zwischen den Studiengängen, sind aber bei den Studentinnen immer höher als bei den Studenten. Besonders ausgeprägt ist die Neigung zur Studienaufgabe bei beiden Geschlechtern in der Landespflege, Chemie und Physik, bei den Studentinnen zudem noch in den "Frauendomänen" Gartenbau und Ökotoxikologie. In den Männerdomänen der drei Ingenieurstudiengänge hingegen wollen nur vergleichsweise wenige Studentinnen das Studium aufgeben!

In allen Studiengängen denken mehr Studentinnen daran, das Studium *aufzugeben* als das Fach zu *wechseln*. Die meisten wollen aus der Chemie (33%) wechseln und die wenigsten aus der Medizin (16%). Von den *Studenten* denken insgesamt zwar auch weniger an Fachwechsel (18%) als an Studienaufgabe (25%), aber nicht überall. Im Maschinenbau, in der Elektrotechnik, der Mathematik, Informatik und Physik wollen mehr Studenten das Fach wechseln als das Studium aufgeben. Hier spiegeln sich wohl auch die Rollenerwartungen an die Geschlechter in unserer Gesellschaft wider. Bei Schwierigkeiten und Zweifeln zu resignieren bzw. sich aus dieser Berufsrolle zurückzuziehen, wird eher Frauen "zugestanden". Mit den Erwartungen an die männliche Berufs- und Familienrolle ist ein solches Verhalten kaum zu vereinbaren. Das Fach zu wechseln, d. h. bei Schwierigkeiten Alternativen zu suchen, ist eine Möglichkeit, den Rollenerwartungen doch noch genügen zu können. Darüber hinaus gibt es natürlich manifestere Gründe für solche Überlegungen, u. a. die bereits angesprochenen Probleme der Bedingungen, Inhalte und Anforderungen des Studiums und der Berufsperspektiven.

3.2 Gründe für Fachwechsel

Zunächst zu den Gründen für Überlegungen, das Fach zu wechseln. Die Fragenformulierung war in den Fragebögen für die Studentinnen und Studenten nicht vollkommen identisch. Deshalb sind die Antwortmuster nicht in allem direkt vergleichbar.

Tabelle 12: Gründe für einen Fachwechsel (%-Anteile, die den jeweiligen Grund nannten)

Gründe für Fachwechsel			
Studenten		Studentinnen	
	%		%
1. Interesse an anderem Fach	47,7	1. Eignungszweifel	56,8
2. zu viel Theorie	40,2	2. Interesse an anderem Fach	53,8
3. Eignungszweifel	35,9	3. zu viel Theorie	46,4
4. schlechte Studienbeding.	26,4	4. zu hohe Anforderungen	21,1
5. zu hohe Anforderungen	22,2	5. Mißerfolge	19,4
6. Mißerfolge	20,1	6. Langeweile	14,6
7. Langeweile	18,8	7. kein Interesse: Nebenfächer	11,3
8. Verbess. der Studienbeding.	12,5	8. zu viele Nebenfächer	3,6
9. Kein Interesse: Nebenfächer	8,5		
10. zu viele Nebenfächer	5,8		
Summe	238,1		227,0
Befragte	330		452
Gründe/Befragte	2,4		2,3

Tabelle 12 listet die wichtigsten Gründe für einen Fachwechsel auf. An erster Stelle rangieren bei den *Studentinnen* die Eignungszweifel, d.h. über die Hälfte (57%) erwägt deshalb einen Fachwechsel. Fast ebenso viele (54%) interessieren sich für ein anderes Fach, und knapp der Hälfte (46%) ist das Studium zu theorielastig. Andere Gründe, wie zu hohe Anforderungen und Mißerfolge im bisherigen Studium, folgen mit etwa 20% in größerem Abstand.

Der Selbstzweifel ist bei den *Studenten* - erwartungsgemäß - geringer ausgeprägt (36%). Aber das Interesse an einem anderen Fach und die Theorielastigkeit des Studiums spielen bei ihnen eine ähnlich wichtige Rolle wie bei den *Studentinnen*. Ebenso haben Mißerfolge oder zu hohe Anforderungen einen vergleichsweise geringen Stellenwert. Inwieweit schlechte Studienbedingungen eine Rolle spielen, wurden nur die *Studenten* gefragt, die zu 26% diesen Grund nannten. Bis auf die stärkeren weiblichen Selbstzweifel haben also beide Geschlechter sehr ähnliche Rationalisierungsmuster für einen Fachwechsel.

3.3 Gründe für die Studienaufgabe

Das Studium ganz aufzugeben, ist sicher die gravierendere Entscheidung im Vergleich zum Fachwechsel. Deshalb werden auch mehr Gründe, d. h. drei bis vier, ins Spiel gebracht, wogegen es beim Fachwechsel nur gut zwei waren.

Tabelle 13: Gründe für die Aufgabe des Studiums (%-Anteile, die den jeweiligen Grund nannten)

Gründe für eine Studienaufgabe			
	Studenten %		Studentinnen %
1. Massenbetrieb	43,2	1. zuviel Theorie	39,0
2. zuviel Theorie	42,9	2. zu hohe Anforderungen	29,3
3. Eignungszweifel	35,6	3. Prüfung nicht bestanden	29,1
4. Prüfung nicht bestanden	33,4	4. Massenbetrieb	25,9
5. schlechte Studienbeding.	29,3	5. schlechte Berufsaussicht	23,9
6. Disziplinprobleme	26,4	6. Disziplinprobleme	22,8
7. zuhohe Anforderungen	25,8	7. Studiengang gefällt nicht	20,2
8. finanzielle Probleme	20,7	8. finanzielle Probleme	16,7
9. persönliche Probleme	18,8	9. nichtakadem. Berufe	12,8
10. Studiengang gefällt nicht	15,8	10. Interesse verloren	12,0
11. Interesse verloren	13,6	11. Technik liegt mir nicht	10,3
12. Nichtakadem. Berufe	11,1	12. Studienort gefällt nicht	9,5
13. Studienort gefällt nicht	10,6	13. familiäre Probleme	7,8
14. Langeweile	10,3	14. Schwangerschaft	7,7
15. schlechte Berufsaussicht	9,0	15. Langeweile	7,3
16. Probl. mit der Lebensart	6,3	16. Krankheit	6,0
17. Krankheit	3,3	17. Probl. mit der Lebensart	5,0
Summe	367,8		286,0
Befragte	370		714
Gründe/Befragte	3,7		2,9

Durch *schlechte Berufsaussichten* fühlen sich sehr viel mehr Studentinnen als Studenten bedroht. Bei ihnen steht dieser Grund an 5. Stelle (24% nannten ihn), aber nur für 9% der Studenten (und an 15. Stelle) wären schlechte Berufsaussichten ein Grund, das Studium aufzugeben.

Sicher ist, daß viele Studentinnen Fächer mit den schlechteren Berufsaussichten gewählt haben. Für die wenigen Studentinnen in den technischen Disziplinen, der Mathematik und Informatik, Physik und Chemie spielen schlechte Berufsaussichten auch kaum eine Rolle. Es stimmt andererseits aber auch, daß Studentinnen, egal was sie studieren, immer schlechtere Berufschancen erwarten.

Daß der Massenbetrieb insgesamt sehr viel mehr Studenten (43%) stört als Studentinnen (26%), ist plausibel, da sie mehrheitlich diese Fächer studieren. Die generelle Problematik des akademischen Studiums wie Theorielastigkeit, zu hohe Anforderungen und nicht bestandene Prüfungen sowie Probleme mit der Arbeitsdisziplin spielen für beide Geschlechter eine ähnlich wichtige Rolle. Nach Eignungszweifeln (36%) und schlechten Studienbedingungen (29%) wurden im Zusammenhang mit der Studienaufgabe nur die Studenten befragt. Persönliche Probleme finanzieller oder familiärer Art spielen eine untergeordnete Rolle.

Nicht in allen Fächern haben die verschiedenen Gründe für die Studentinnen den bisher beschriebenen Stellenwert. Vor allem Leistungsprobleme spielen in den technischen und naturwissenschaftlichen Studiengängen eine größere Rolle als in anderen. So stehen *nicht bestandene Prüfungen* als Grund für eine Studienaufgabe an erster Stelle bei den Studentinnen des Maschinenbaus (46%), des Bauingenieur- und Vermessungswesens (52%) und der Chemie (48%).

Wie wir vorher festgestellt haben, fällt in diesen Fächern das Studium generell schwerer, vor allem auch in der Physik. Als häufigsten Grund für die Studienaufgabe nennen die Physikerinnen allerdings den *Massenbetrieb* (53%), und ähnlich ist es in der Mathematik und Informatik. *Zu hohe Anforderungen* sind besonders in der Chemie (48%) und Lebensmittelchemie (66%) ein großes Problem wie auch die schlechten *Berufsaussichten* in der Biologie (49%), der Medizin (45%) und im Gartenbau (55%).

Die *Studenten* der verschiedenen Fächer unterscheiden sich wenig hinsichtlich der Gründe, die für eine Studienaufgabe sprechen könnten. Auffällig ist, daß der Massenbetrieb sehr viel mehr Studenten als Studentinnen der entsprechenden Fächer stört. Vielleicht deshalb, weil Männer eher pragmatisch nach "objektiven" Gründen suchen, d. h. solchen, die von ihrer Person unabhängig sind? Frauen suchen die "Schuld" eher bei sich: daß sie den Anforderungen nicht genügen und Prüfungen nicht bestanden haben.

Aber frei sind die Studenten auch nicht von solchen Zweifeln. Ähnlich wie im Zusammenhang mit Überlegungen zum Fachwechsel, haben insbesondere viele Architekten (42%) und Physiker (44%), aber auch Chemiker (50%) Zweifel, ob sie überhaupt für dieses Fach geeignet sind.

Dennoch bleibt der Eindruck, daß die Studentinnen prinzipiell stärker verunsichert sind. Dies zeigt sich auch darin, daß sie häufiger beide Überlegungen anstellen, das Fach zu wechseln und auch das Studium ganz aufzugeben. Darüber hinaus zeigen sie eine größere Sensibilität in bezug auf Kommunikationsprobleme.

3.4 Soziales Klima und Zweifel

Über die bisher diskutierten Gründe und Hintergründe hinaus werden derartige Zweifel auch von der Qualität des soziale Klimas in den Studiengängen beeinflußt. *Alle* sind sensibel in dieser Richtung: in sämtlichen Studiengängen und bei beiden Geschlechtern sind Fachwechsel und Studienaufgabe geringer, wenn die Kommunikation gut ist. Dies gilt generell für alle Beziehungen, die zu den Lehrenden und unter Studierenden, aber einige interessante geschlechtsspezifische Unterschiede bleiben auch hier!

Tabelle 14: Soziales Klima und Überlegungen zu Fachwechsel und Studienaufgabe (nach Geschlecht)

	Fachwechsel: ja		Studienaufgabe: ja		Befragte	
	weibl. %	männl. %	weibl. %	männl. %	weibl. abs.	männl. abs.
Beziehungen zu Prof.						
- schlecht	28,3	28,9	43,9	29,9	815	561
- gut	17,4	12,2	22,8	20,9	210	147
.. zu and. Lehrpersonal						
- schlecht	32,1	34,6	48,0	30,7	329	228
- gut	19,9	15,8	26,5	20,1	430	308
student. Arbeitsklima						
- Konkurrenz	26,3	34,4	47,5	31,1	236	167
- Kooperation	20,4	18,3	29,4	21,2	882	695
Freundschaftserwartung						
- nicht erfüllt	31,6	41,4	47,2	28,5	286	214
- vollkommen erfüllt	18,9	12,8	35,5	17,5	456	200
Gefühle der Isolierung						
- oft	34,0	45,8	51,0	50,5	98	101
- nie	18,3	13,5	27,2	16,8	1085	647

Was den *Fachwechsel* anbetrifft, herrscht hinsichtlich der Lehrenden Einigkeit: *alle* ziehen ihn eher in Erwägung, wenn das Klima schlecht ist. Ist es aber auch schlecht zwischen den Studierenden, sind die Männer offenbar stärker irritiert: mehr Studenten wollen wechseln, wenn *Konkurrenz* herrscht, die Erwartungen an *Freundschaften* nicht erfüllt wurden, und sie sich zudem noch oft *isoliert* fühlen. Auch hier zeigt sich, daß in der männerdominierten Technischen Universität Studenten mehr unter Kontaktmangel und unbefriedigenden Kommunikationsmöglichkeiten leiden als Studentinnen.

Geht es aber um *Studienaufgabe*, beeinträchtigt ein schlechtes Kommunikationsklima die *Studentinnen* mehr: fast die Hälfte von ihnen denkt unter

solchen Bedingungen daran. Von den Studenten tun dies "nur" ca. 30%, es sei denn, sie fühlen sich isoliert: dann sind es auch 51%, die aufgeben wollen! Auch wenn man die generell stärkere Neigung der Studentinnen, das Studium aufzugeben, berücksichtigt, ist doch der Unterschied, den ein günstigeres soziales Klima schafft, beträchtlich. Dies ist im übrigen in allen Studiengängen ähnlich, wie ja auch die Beziehungen zum Lehrpersonal von allen ähnlich schlecht und zwischen den Studierenden als ähnlich gut beurteilt wurden!

Festzuhalten ist, daß viele zweifeln: etwa ein Fünftel bezweifelt die Richtigkeit der Entscheidung für ein Fach. Aber mehr noch, d. h. jeder vierte Student und sogar jede dritte Studentin fragt sich, ob es überhaupt richtig war, ein akademisches Studium aufzunehmen und sucht die "Schuld" eher bei sich und nicht wie ihre Kommilitonen auch bei den - unbestritten - schlechten Studienbedingungen. Ähnlich stark sind aber beide Geschlechter vom Kommunikationsklima in der Universität beeinflusst. Schlechte Beziehungen untereinander oder mit den Lehrenden verstärken Zweifel und Resignation.

Fazit

Wie nicht anders zu erwarten, ist die Technische Universität für die meisten Studierenden primär ein Ort, an dem sie ihre Berufsqualifikation erwerben wollen. Der Weg dahin ist für viele mit Schwierigkeiten, Zweifeln und Enttäuschungen, aber auch mit manchmal allerdings sehr vagen Hoffnungen verbunden, eine sozial und beruflich befriedigende Zukunft vor sich zu haben. Wenige hingegen sind darüber hinaus "universeller" interessiert, zumindest scheint die Universität kein Ort zu sein, an dem solche Interessen verfolgt werden.

Erträglich wird der Studienalltag vor allem - und dies ist eine der wenigen positiven Bewertungen - durch die im allgemeinen kooperative und kommunikationsfreudige Atmosphäre unter den Studierenden. Im eklatanten Gegensatz steht allerdings dazu, daß von einer akademischen Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden so gut wie nichts zu spüren ist. Dieser Mangel kann nicht (nur) ein Problem der Massenuniversität sein, denn an der TU München gibt es eine ganze Reihe kleiner Fächer (vgl. Tab. 1), in denen es keineswegs anders zugeht.

Die Sensibilität der Studierenden für derartige atmosphärische Störungen ist sehr hoch und äußert sich in Verunsicherungen, besonders bei den Studentinnen, die sich im übrigen aber keinesfalls schlechter an der TU zurechtfinden.

Dies sind einige ausgewählte Ergebnisse aus einer größeren Studie, die aber den generellen Eindruck der resignativen Grundstimmung der Studierenden an einer großen Technischen Universität deutlich wiedergeben.

Wir haben das Fazit der Gesamtstudie im Titel auf die Formel "Fleiß ohne Preis?" gebracht, wobei die Frageform - so unsere Hoffnung - Denkanstöße auslösen soll.

Veröffentlichungen

Kort-Krieger, Ute 1991a, Zur Situation der Studentinnen an der Technischen Universität München, unveröff. Forschungsbericht, München.

Kort-Krieger, Ute 1991b, "Studentinnen des beruflichen Lehramtes -Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an der Technischen Universität München", in: VBB aktuell, hrsg. vom Verband der Lehrer an beruflichen Schulen(VBB), Bd.11, 40 Jg., Nov. 1991, S. 27-30.

Kort-Krieger, Ute 1992a, Feminisierung des Studiums? Eine empirische Untersuchung zur Situation der Studentinnen an der Technischen Universität München im Auftrag der Frauenbeauftragten der Technischen Universität München.

FAKTUM - Fakten, Analysen, Konzeptionen, Eine Reihe wissenschaftlicher Veröffentlichungen der Technischen Universität München.

Kort-Krieger, Ute 1992b, "Studentinnen der Technischen Universität - Aspekte einer empirischen Untersuchung im Auftrag der Frauenbeauftragten der TU München", in: J. Kootz, E. Püschel (Hrsg.), Studentinnen im Blick der Hochschulforschung: Empirie und Studienreform, Freie Universität Berlin, S. 35-56.

Kort-Krieger, Ute und Michael Schneider 1993, "Zur Physik geboren?" in: TUM - Mitteilungen der Technischen Universität München, 5 - 92/93, S. 22-25.

Michael Schneider (Hg.), Fleiß ohne Preis? - Zwei Berichte zur Lage an der Technischen Universität, München 1994.

Nachwort

Nach den hier dokumentierten Vorträgen wurde die Arbeitstagung am Nachmittag mit drei Arbeitsgruppen fortgesetzt, deren Ergebnisse in einem Abschlußplenum diskutiert wurden. Die Arbeitsgruppe "Feedbackkultur und studentische Veranstaltungskritik" wurde von Schmithals und Wildt, die Arbeitsgruppe "Tutorenarbeit, studentische Lebenswelt" von Wagemann und die Arbeitsgruppe "Schreiben im Studium" von Frau Frank moderiert. Da die Weitergabe von zusätzlichen Informationen zu den Vorträgen und deren Klärung im Vordergrund standen, konnte der gemeinsame Erfahrungsaustausch verständlicherweise kein so großes Gewicht haben. Auch im Abschlußplenum dominierte die Beantwortung von Verständnisfragen und die Erläuterung von konkreten Praxiserfahrungen an anderen Universitäten. Von einer Veröffentlichung der Protokolle wird daher an dieser Stelle abgesehen, da sie keinen inhaltlichen Gewinn über das bereits in den Vorträgen Gesagte hinaus bedeuten.

In § 10 Absatz 3 des Niedersächsischen Hochschulgesetzes kann man nachlesen: "Die Hochschule erarbeitet Empfehlungen für die Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium, zu Verkürzung der Studienzeiten und zur Weiterentwicklung der Lehrangebote. Sie fördert die didaktische Qualifizierung der in der Lehre tätigen Hochschulmitglieder sowie des wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchses."

Abschließend bleibt festzustellen, daß diese Arbeitstagung dafür einen wichtigen Beitrag geleistet hat.

Reinhard Schulz

Anlagen

(1-7)

Fragen und Rückmeldungen

Bitte nur ein Kommentar je Blatt!



Mir gefällt, daß...



Mir gefällt nicht, daß...



Andere Bemerkungen



Fragen

Abb. 3

Impulsfragebogen

1. Heute fand ich besonders interessant, daß.....
2. Heute fand ich weniger interessant, daß.....
3. Ich hätte lieber etwas erfahren über.....
4. Für mich war neu, daß.....
5. Es wäre hilfreich gewesen, wenn.....
6. Nützlich war, daß.....
7. Weniger nützlich war, daß.....
8. Wir kamen heute nicht weiter, weil.....
9. Ich fühlte mich wohl, weil.....
10. Mich störte, daß.....
11. _____
12. _____

Abb. 4

Merkblatt
Mini-Rückmeldung*

Die *Mini-Rückmeldung* wurde ursprünglich für Massenveranstaltungen entwickelt, in denen wegen der Anonymität oder aus Zeitgründen eine direkte Rückmeldung nicht möglich ist. Sie vermittelt dem jeweiligen Veranstalter ein kaleidoskopartiges Bild seines Verhaltens und des Ablaufs der Veranstaltung.

Die „*Mini-Rückmeldung*“ ist ein sehr „individualistisches“ Auswertungsverfahren. Die Studenten werden aufgefordert, das was ihnen auffällt, gefällt oder mißfällt, ohne langes Nachdenken sofort im Anschluß an die betreffende Situation aufzuschreiben.

Die *Mini-Rückmeldung* wird so eingesetzt, daß die Studenten zu Beginn einer Veranstaltung einige (z. B. je 3) leere Kärtchen bekommen. Das Verfahren wird kurz erklärt. Jeder Student kann nun solche Situationen, die ihm besonders aufgefallen sind, kommentieren und/oder kritisch aber lobend bewerten. Neben der Beschreibung des „Vorfall“ kann er eine Positiv-/Negativbewertung durch das Eintragen eines „plus“ bzw. „minus“ vornehmen und auf einer Intensitätsskala ankreuzen, für wie beeindruckend oder gravierend er diesen „Vorfall“ gehalten hat. Die Differenzierung nach „plus“ bzw. „minus“ dient vor allem der Erleichterung der Auswertung, da sie es ermöglicht, alle Statements schnell nach Bestätigung bzw. Ablehnung zu sortieren. Am Ende der Sitzung werden alle ausgefüllten Karten eingesammelt. Er kann sie entweder gemeinsam mit der Gruppe (dafür sind dann 15-20 Min. zu veranschlagen) oder zu Hause auswerten.

	<i>Intensität</i>	
M		weniger bedeutender Vorfall
I		
N	1	0
I	2	0
R		
Ü	3	0
C		
K	4	0
M	5	0
E		
L	6	0
D		
U	7	0
N		-----
G		<i>Bewertung der Situation</i>
		+ oder -
		Zutreffendes einkreisen

Bitte nur e i n e Mitteilung pro Kärtchen

Einige Beispiele für Mini-Rückmeldungen:

Gute Idee, nach dem Videofilm ein Blatt mit strukturierenden Fragen auszuteilen.

oder: Die Art, wie Sie auf Fragen eingehen, zeigt mir, daß Sie uns Studenten nicht besonders ernst nehmen.

*) nach Rieck, W., in Huber et al.: AUSWERTUNG, RÜCKMELDUNG, KRITIK IM HOCHSCHULUNTERRICHT, Band II: Blickpunkt Hochschuldidaktik 51, Hamburg 1978

Abb. 5

LEHREN UND LERNEN REGELKREIS

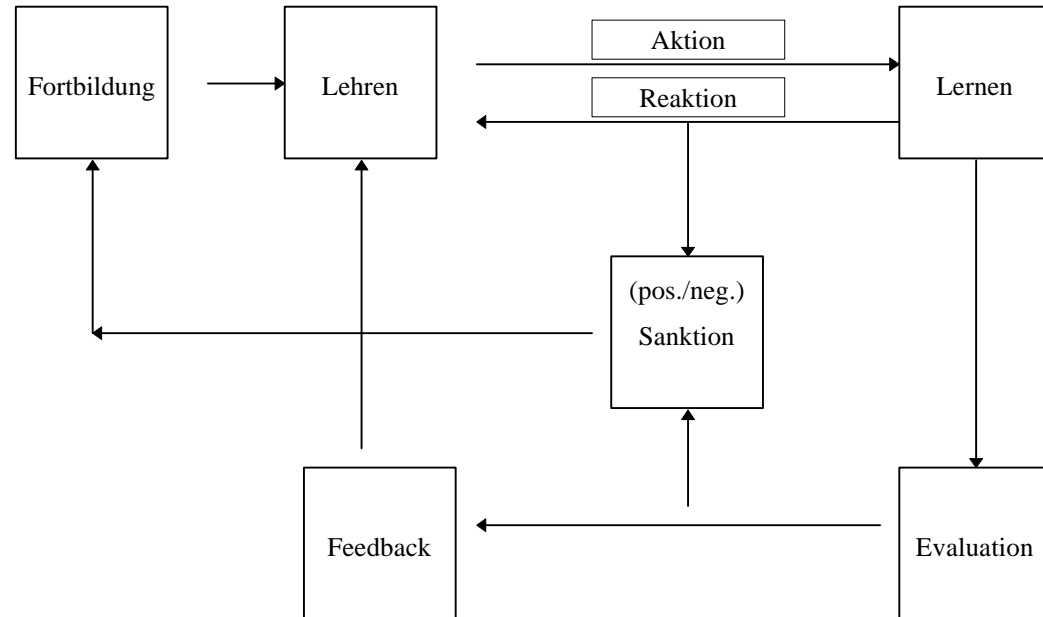


Abb. 6

Fragebogen

zur selbstgesteuerten Evaluation in Lehrveranstaltungen

Der Fragebogen dient zur Evaluation einer Lehrveranstaltung oder Lernsituation nach selbst von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern definierten Beurteilungsmaßstägen.

Bitte notieren Sie auf mehreren Karteikarten je ein „Statement“ (d. h. eine in einem möglichst knapp gefaßten Satz enthaltene bewertende Aussage.)

Die von den Gruppenmitgliedern notierten Statements werden nach der Metaplantchnik zusammengestellt und „bepunktet“. Die ausgewählten Statements werden numeriert und in die folgende Liste übertragen.

Jedes Gruppenmitglied nimmt danach durch Ankreuzen auf der Skala des Zustimmungsgrades eine eigene Einschätzung vor. Ein schriftlicher Kurzkomentar ist erwünscht.

Im Prinzip sind verschiedene Auswertungsmethoden möglich. Eine Methode, die die gesamte Gruppe einbezieht, sieht vor, daß das Frageheftchen in seine Einzelteile zerlegt wird. Jedes Gruppenmitglied erhält eine oder mehrere Fragen zur Auswertung und berichtet im Plenum über die Antwortverteilung und die Kommentare.

Statement	Zustimmungsgrad
1. _____	trifft zu 0 0 0 0 0 trifft nicht zu
2. _____	trifft zu 0 0 0 0 0 trifft nicht zu
3. _____	trifft zu 0 0 0 0 0 trifft nicht zu
4. _____	trifft zu 0 0 0 0 0 trifft nicht zu
5. _____	trifft zu 0 0 0 0 0 trifft nicht zu
6. _____	trifft zu 0 0 0 0 0 trifft nicht zu
7. _____	trifft zu 0 0 0 0 0 trifft nicht zu
8. _____	trifft zu 0 0 0 0 0 trifft nicht zu
9. _____	trifft zu 0 0 0 0 0 trifft nicht zu
10. _____	trifft zu 0 0 0 0 0 trifft nicht zu

Abb. 7**Merkblatt**

Gesichtspunkte für Feedback in Gruppenprozessen

Unter Feedback in Gruppenprozessen versteht man die Reaktion von Gruppenmitgliedern auf ein Verhalten/eine Aktivität eines Gruppenmitglieds, durch die dieses etwas darüber erfährt, wie sein Verhalten/seine Aktivität auf andere Gruppenmitglieder wirkt. Feedback kann sich auch auf das Gesamtverhalten einer Gruppe beziehen. Methodisch eingesetzt, lassen sich durch dieses Mittel Gruppenprozesse steuern. Man kann mit ihm Lernprozesse in Gang setzen, die zu Veränderungen von Verhaltensweisen, Selbst- und Fremdwahrnehmungen führen. Dies gilt auch für Feedback in didaktischen Situationen, in denen es um die Entwicklung von Lehrkompetenz geht. Die Anwendung von Feedback-Verfahren erfordert eine gewisse Sensibilität, um destruktive Effekte zu vermeiden. Dabei hilft die Berücksichtigung der folgenden Gesichtspunkte. Sie sind gerade im Kontext des Lehrens und Lernens an Hochschulen, in denen der Umgang miteinander oft durch negative, konkurrenzbezogene, niedermachende Kritik geprägt ist, wichtig:

1. Wird das Verhalten eines Gruppenmitgliedes angesprochen, sollte dieses die Gelegenheit bekommen, sich vor allen anderen zunächst selbst zu seinem Verhalten/seiner Aktivität zu äußern.
2. Eine Rückmeldung, die eine negative Bewertung enthält, sollte niemals allein stehen. Sie sollte immer mit Äußerungen verbunden werden, die eine positive Bewertung enthalten.
3. Alle Äußerungen sollen sich auf die eigene Wahrnehmung und nicht auf irgendwelche unterstellten Eigenschaften oder Dispositionen des Gruppenmitglieds, dem Feedback gegeben wird, beziehen.
4. Die Wahrnehmungen von Gruppenmitgliedern können individuell unterschiedlich sein. Wer Feedback gibt, sollte beachten, daß er sich nur zu seinen eigenen Wahrnehmungen äußern kann, und dies auch zum Ausdruck bringen.
5. Der Feedback-Geber sollte seine Aussagen möglichst als Vermutung, nicht als Tatsachenbehauptung formulieren.
6. Generalisierungen sollten vermieden werden.

Varianten:

- Feedback anhand von Videoaufzeichnungen
- Feedback durch eigens für Beobachtungsaufgaben eingesetzte Gruppenbeobachter
- Feedback mit Hilfe von mehr oder weniger standardisierten schriftlichen Befragungen
- Feedback durch kurze Äußerungen der Teilnehmer in bestimmten Situationen (Blitzlicht)

Autorinnen und Autoren

Dr. Klaus Dieter Bock

Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld

Prof. Dr. Michael Daxner

Präsident der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Dr. Andrea Frank

Referentin der Kommission für Lehre, Studienangelegenheiten und Weiterbildung an der Universität Bielefeld

Dr. Ute Kort-Krieger

Institut für Sozialwissenschaften an der Technischen Universität München

Dr. Friedemann Schmithals

Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD), Universität Bielefeld

Dr. Reinhard Schulz

Studienberater an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Prof. Dr. Carl-Hellmut Wagemann

Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften an der Technischen Universität Berlin

Dr. Wolff-Dietrich Webler

Leiter des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik (IZHD), Universität Bielefeld

Dr. Johannes Wildt

Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD), Universität Bielefeld