

## Evaluation der Lehre:

Wie gehen Hochschullehrende mit Rückmeldungen zu ihren  
Lehrveranstaltungen um?

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades  
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigt durch die

Fakultät für Humanwissenschaften  
der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von:	Dr. Katrin Thilo, geborene Marx
geboren am:	29.11.1970
Gutachter:	Prof. Dr. Johannes Fromme
Gutachter:	Prof. Dr. Philipp Pohlenz
eingereicht am:	23.03.2022
Verteidigung der Dissertation am:	16.11.2022

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einführung</b>	<b>6</b>
1.1	<i>Ausgangslage</i>	6
1.2	<i>Forschungsgegenstand</i>	11
1.3	<i>Forschungsdesign</i>	13
<b>2</b>	<b>Annäherung an den Gegenstand</b>	<b>14</b>
2.1	<i>Begriffsbestimmung Umgang</i>	14
2.2	<i>Die beteiligten Akteure</i>	15
2.2.1	Hochschullehrende	15
2.2.2	Studierende	19
2.3	<i>Evaluation der Lehre</i>	20
2.3.1	Begriff	20
2.3.2	Historie	22
2.3.3	Gesetzliche Grundlagen	24
2.3.4	Verfahrensweisen	24
2.4	<i>Lehrveranstaltungskritik im Hochschulwesen</i>	26
2.4.1	Untersuchungsgegenstand	26
2.4.2	Entspricht Lehrveranstaltungskritik wissenschaftlichen Standards?	28
2.4.3	Lehrveranstaltungskritik durch Studierende	30
2.4.4	Lehrveranstaltungskritik durch Lehrende	32
2.5	<i>Evaluationspraxis: Leistungsmessungen in der Lehre</i>	32
2.5.1	Zielformulierungen, Zweck und Erwartungshaltungen	32
2.5.2	Qualitätsbegriff	35
2.5.3	Kriterien guter Lehre	39
2.5.4	Adressaten	40
2.5.5	Ergebnisverwertung	41
<b>3</b>	<b>Stand der Forschung und Diskussion</b>	<b>45</b>
3.1	<i>Untersuchungen mit Betroffenen der Lehrevaluation</i>	46
3.2	<i>Wissenschaftlicher Kenntnisstand</i>	52
3.2.1	Studien zum Evaluationsverfahren	52
3.2.2	Diskutierte Problemfelder studentischer Lehrveranstaltungskritik	56
<b>4</b>	<b>Theoretische Rahmung</b>	<b>65</b>
4.1	<i>Vorüberlegungen zur theoretischen Fundierung</i>	65
4.1.1	Persönlichkeitstheorien	65
4.1.2	Soziologische Akteurmodelle	66
4.1.3	Handlungstheorien	68
4.1.4	Kommunikationstheorien	68
4.1.5	Professionstheorien	69

<b>4.2</b>	<b><i>Professionstheoretische Rahmung</i></b>	<b>71</b>
4.2.1	Professionsmodelle	71
4.2.2	Die interaktionistische Sicht auf den Umgang mit Rückmeldungen	73
4.2.3	Hochschullehrende – Beruf oder Profession?	75
<b>4.3</b>	<b><i>Paradoxien professionellen Handelns</i></b>	<b>78</b>
4.3.1	Theoretischer Diskurs	78
4.3.2	Paradoxien des Lehrerhandelns	79
<b>4.4</b>	<b><i>Quintessenz</i></b>	<b>83</b>
<b>5</b>	<b>Konzeption der empirischen Untersuchung</b>	<b>85</b>
<b>5.1</b>	<b><i>Forschungsmethodische Vorüberlegungen</i></b>	<b>85</b>
<b>5.2</b>	<b><i>Diskussion möglicher Erhebungsinstrumente</i></b>	<b>86</b>
<b>5.3</b>	<b><i>Design der Untersuchung</i></b>	<b>90</b>
5.3.1	Reflexion des eigenen Erfahrungshintergrundes	90
5.3.2	Grundzüge der Experteninterviews	91
5.3.3	Die Fallauswahl	93
5.3.4	Eckdaten zu den geführten Interviews	95
5.3.5	Auswertung der Interviews	96
<b>6</b>	<b>Ergebnisse der empirischen Untersuchung</b>	<b>99</b>
<b>6.1</b>	<b><i>Charakteristik der Informanten</i></b>	<b>99</b>
<b>6.2</b>	<b><i>Untersuchungsergebnisse nach thematischen Schwerpunkten</i></b>	<b>100</b>
6.2.1	Lehre	101
6.2.1.1	Selbstverwirklichung	102
6.2.1.2	Wissenstransfer	102
6.2.1.3	Verantwortung	104
6.2.1.4	Eigenheiten	106
6.2.1.5	Ressourcenabhängigkeiten	108
6.2.2	Qualität der Lehre	109
6.2.3	Studierende	113
6.2.4	Herausfordernde Situationen und deren Bewältigungsstrategien	121
6.2.4.1	Herausforderungen	121
6.2.4.2	Bewältigungsstrategien	124
6.2.5	Nachdenken über den Lehralltag	126
6.2.5.1	Selbsterkenntnis	127
6.2.5.2	Formelle Zusammenkünfte	130
6.2.5.3	Geistiger Austausch	131
6.2.5.4	Spontaner Austausch	133
6.2.5.5	Feedback	134
6.2.6	Evaluation der Lehre im Hochschulalltag	137
6.2.6.1	Gegenwart und Retrospektive	139
6.2.6.2	Evaluationsalltag	146
6.2.6.3	Evaluationsergebnisse	153
6.2.6.4	Relevanz der Fragebögen	161
6.2.6.5	Effekte: Beispiele für Verbesserungen der Lehre	163

6.2.6.6	Kritik und Schranken	170
<b>6.3</b>	<b><i>Explikation von Mustern des Umgangs mit Rückmeldungen</i></b>	<b>172</b>
6.3.1	Die Ernüchterten	173
6.3.2	Die Alleingelassenen	182
6.3.3	Die Pragmatischen	197
6.3.4	Die Unauffälligen	205
<b>6.4</b>	<b><i>Paradoxien und Spannungsfelder im Lehralltag</i></b>	<b>210</b>
6.4.1	Routineparadoxie	212
6.4.2	Organisationsparadoxie	218
6.4.3	Aktuelle Spannungsfelder	219
<b>7</b>	<b>Schlussbetrachtungen</b>	<b>229</b>
<b>7.1</b>	<b><i>Zusammenfassung der Arbeit</i></b>	<b>229</b>
<b>7.2</b>	<b><i>Implikationen für die Lehrtätigkeit</i></b>	<b>243</b>
7.2.1	Wie denken Lehrende mögliche Kennzeichen guter Lehre?	244
7.2.1.1	Zufriedenheit des Lehrenden	245
7.2.1.2	Lehrende als Lernende	247
7.2.1.3	Flexibilität des Lehrenden	248
7.2.1.4	Studierende als Ingredienz guter Lehre	250
7.2.2	Was könnte guter Lehre im Weg stehen?	252
7.2.3	Braucht Lehre den Einfluss von außen?	253
<b>7.3</b>	<b><i>Ansatzpunkte für eine gelingende Lehrevaluation</i></b>	<b>257</b>
<b>8</b>	<b>Kritische Reflexion und Ausblick</b>	<b>263</b>
<b>I</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>I</b>
<b>II</b>	<b>Verzeichnis der Websites</b>	<b>XIII</b>
<b>III</b>	<b>Anhang 1: Fact sheet</b>	<b>XV</b>
<b>IV</b>	<b>Anhang 2: Erhebung soziodemografischer Daten</b>	<b>XVII</b>
<b>V</b>	<b>Anhang 3: Interviewleitfaden</b>	<b>XIX</b>
<b>VI</b>	<b>Anhang 4: Transkriptionsregeln</b>	<b>XXII</b>
<b>VII</b>	<b>Ehrenerklärung</b>	<b>XXIV</b>

## Verzeichnis der Abkürzungen

CHE	Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Gütersloh
DeGEval	Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V.
FH	Hochschule
HSG	Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt in der Fassung der Bekanntmachung vom 1. Juli 2021, GVBl. LSA 2021, 368, 369
HRG	Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 15. November 2019 (BGBl. I S. 1622)
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz
LVVO	Verordnung über die Lehrverpflichtung an staatlichen Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt (Lehrverpflichtungsverordnung) vom 6. April 2006, GVBl. LSA 2006, 232; letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert, §§ 3a und 7a eingefügt durch Verordnung vom 27. Januar 2021 (GVBl. LSA S.45)
LVS	Lehrveranstaltungsstunden
Nordverbund	Verbund Norddeutscher Universitäten; seit 1994 der Universitäten Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg, Rostock, seit 1998 Greifswald
QM	Qualitätsmanagement
WR	Wissenschaftsrat
ZEVA	Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover; seit 1995 gemeinsame Einrichtung der niedersächsischen Hochschulen

# 1 Einführung

## 1.1 Ausgangslage

Die Evaluation der Lehre ist in den Hochschulen und Universitäten inzwischen eine vertraute Selbstverständlichkeit.

Das Evaluieren erfreut sich wachsender Verbreitung, wobei nicht immer klar und zudem höchst variabel zu sein scheint, was es eigentlich bedeutet. Prosaisch betrachtet bedeutet das Wort *Evaluation* Bewertung oder Bestimmung des Wertes (vgl. Duden. Das Fremdwörterbuch: 295). Schlussendlich geht es darum, Erfahrungswissen zu generieren, welches mit einer Bewertung verknüpft ist (vgl. Stockmann: 2007a: 25).

Der Wunsch, zu messen, zu werten und zu vergleichen ist, kulturell bedingt in einer Leistungsgesellschaft wie der unsrigen, verständlich. Interessenten wollen sich orientieren können, Verantwortungsträger streben vielleicht danach, den sachgerechten Einsatz der zumeist knappen Ressourcen zu kontrollieren und zu optimieren und manch Lehrender wird sich wahrscheinlich an guten Bewertungen und erfolgreichen Vergleichen erfreuen, andere sind vielleicht nur ein bisschen neugierig. Schließlich werden auch Informationen über für den Betrieb einer Hochschule bedeutsame Dinge wie Geeignetheit der Lehrräume, Ausstattung und Öffnungszeiten der Bibliothek oder das Essen in der Mensa erhoben, die dann Fingerzeige und Verbesserungsmöglichkeiten für den Ablauf eines Studiums bieten sollen.

In einer Vielzahl an Literatur und Untersuchungen wird seit vielen Jahren die Lehrevaluation erforscht, einzelne Schwerpunkte thematisiert und teilweise kontrovers diskutiert (s. Kapitel 3). In zahlreichen Forschungsarbeiten zur Lehrevaluation wird gleichwohl ein Aspekt in der Diskussion um die Qualität der Lehre vernachlässigt, indem zwar Zweck und Ziel von Lehrevaluationen unter anderem darin gesehen werden, durch die studentische Lehrveranstaltungskritik Rückmeldungen an die Lehrenden zu geben, den Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden zu fördern oder den Vergleich von Lehrenden untereinander zu ermöglichen. Jedoch: Wollen und brauchen das die Lehrenden überhaupt? Wie ordnen die Lehrenden Rückmeldungen zu ihren Lehrveranstaltungen ein? Woran orientieren sie sich? Was ist ihnen, also den Lehrenden, wichtig?

Die gesellschaftliche Relevanz und die Bedeutung der Evaluation der Lehre finden ihren Ausdruck in der Gründung von mehr als einem halben Dutzend Evaluationsagenturen (vgl. Mittag/Bornmann/Daniel 2003: 10), im Angebot von Komplettsystemen zur elektronischen Datenerfassung und -auswertung<sup>1</sup> (vgl. Braun/Gusy 2006: 153), in der Konstruktion, Erprobung und Weiterreichung einer Vielzahl von Fragebögen und Lehrveranstaltungsinventaren (vgl. u.a. el Hage 1996: 120f., Braun/Gusy 2006: 154f.), in einer Vielzahl an Forschungsvorhaben und Studien zum Thema Evaluation im Allgemeinen sowie studentische Lehrveranstaltungskritik im Besonderen, in einer großen Auswahl an Fachliteratur, im Stattfinden unzähliger Beratungen und Veranstaltungen sowohl hochschulintern als auch in den verschiedenen Zentren der Wissenschaft, in der Berufung von extra eingesetzten Arbeitsgruppen, in zahlreichen Publikationen und Empfehlungen des Wissenschaftsrates, der Hochschulrektorenkonferenz, von Gewerkschaften<sup>2</sup>, in Beschlüssen der Kultusministerkonferenz der Länder, in der Gründung von Kooperationen, Netzwerken und Verbänden<sup>3</sup>,... usw. Alles für die Lehre und die Lehrenden. Und was sagen die Lehrenden dazu? Das ist bisher kaum erforscht. Die Situation erinnert so ein bisschen an die unermüdlichen Eltern, die ihr Kind regelmäßig wissen lassen: Wir machen das alles doch nur für dich, wir wollen doch nur dein Bestes.

Diese empirische sozialwissenschaftliche Forschungsarbeit nimmt die Evaluation der Lehre quasi durch die Augen der Lehrenden in den Blick. Den Anlass für dieses Forschungsvorhaben gab eine dreijährige Tätigkeit der Verfasserin dieser Arbeit als Evaluationsbeauftragte an einer kleinen Hochschule. Diskussionen mit Kollegen und eigene Beobachtungen warfen mehr Fragen auf, als dass sie Antworten gaben. Skepsis und Widerstände wurden wahrgenommen und diffuse Betrachtungen erfahren. Die in diesem Zusammenhang erinnerten Situationen wurden bewusst als eine weitere Datenquelle dieser Arbeit genutzt. In Ergänzung zum fundierten Grundwissen gaben sie Orientierung und waren eine wertvolle Hilfe im empirischen Teil der Arbeit.

Während der Tätigkeit als Evaluationsbeauftragte wurden in den Anfangsjahren der Lehrevaluation folgende Bedenken und Anmerkungen vernommen<sup>4</sup>, anhand derer die

---

<sup>1</sup> Zu den Anbietern gehören z.B. EVALUNA, EVASYS, OSTRAKON, ELEVA und INDEGO.

<sup>2</sup> z.B. der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

<sup>3</sup> z.B. das Netzwerk Bildungsforschung, das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD), das Hochschul-Informationssystem (HIS), das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) oder die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval e.V.)

<sup>4</sup> Die genannten Gründe und Befürchtungen wurden hauptsächlich in Beratungen von den Lehrenden offen vorgetragen. Einige Argumente und Motive wurden auch in kleinen Gesprächs-

Lehrenden die Evaluation der Lehre nicht grundsätzlich, jedoch die Lehrveranstaltungskritik und die Einbindung der Studierenden bemängelten.<sup>5</sup>

1. Kontrolle: Durch das Befragen der Studierenden sahen die Lehrenden das Augenmerk auf sich gerichtet und nahmen die Lehrevaluation insgesamt auf die Kontrollfunktion reduziert wahr.
2. Eingriffe: Was ist die Freiheit der Lehre noch wert?
3. Rang: Der Status als Dozent, Professor usw. steht einer Beurteilung entgegen.
4. Legitimation: Woher sollen die Studierenden die Fähigkeit nehmen, die Leistung eines Anderen, die sie selbst nicht in der Lage sind zu erbringen, einschätzen und beurteilen zu können (d.h. die fachlich-inhaltlichen sowie die pädagogischen Leistungen der Lehrenden)?
5. Unterstellungen: Die Studierenden könnten sich für schlechte Noten rächen wollen.
6. Strenge: „Harte Hunde“ unter den Lehrenden würden immer schlechter beurteilt, weil die Studierenden keine strengen Lehrenden mögen.
7. Unerwünschtheit: Nach eigenem, jahrzehntelangem Bildungsweg und erfolgreichem Aufstieg wurde die „Benotung“ der eigenen Person als unangenehm empfunden.
8. Leistungsorientierte Besoldung: Ist eine Bezahlung in Abhängigkeit von der subjektiven Einschätzung Dritter akzeptabel und rechtlich zulässig?
9. Qualitätsbegriff: Was ist „Qualität der Lehre“ überhaupt?
10. Messverfahren: Ist die Qualität der Lehre überhaupt messbar? Welchen Anteil hat der Dozent an einer „guten“ Lehrveranstaltung (z.B. das Phänomen Lieblingsfächer)?
11. Interpretation der Ergebnisse: Gewährleisten die Auswertung bzw. der Ausweis der Ergebnisse Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit?
12. Leistungsdruck: Die Lehrevaluation könnte zu viel Verantwortung auf den Schultern der Lehrenden bedeuten.
13. Arbeitsverdichtung: Die Evaluation vervielfacht Aufgaben und entfernt von der klassischen Lehrtätigkeit.
14. Zwang zur Anpassung: Die Lehrenden könnten geneigt sein bzw. sich angehalten fühlen, eine Lehrveranstaltung gegen ihre Überzeugung dafür im Sinne ih-

---

runden und Vier-Augen-Gesprächen genannt, oder sie wurden beobachtet bzw. „aufgeschnappt“.

<sup>5</sup> Die Aufzählung folgt keiner bestimmten Reihenfolge und ist zufällig.



- rer Beurteilenden und somit im Sinne einer zu erwartenden guten Beurteilung zu gestalten.
15. Fokussierung: Die Person des Lehrenden steht unter ständiger Beobachtung.
  16. Normalitätsvorstellung: Wie läuft Lehre „normal“ ab? Woran orientiert sich „gute“ Lehre und was wird konkret angestrebt? Es fehlt an einer Vorstellung, was „normal“ ist.<sup>6</sup>
  17. Selbstkritik: Was ist Selbstkritik wert, wenn der Lehrende gezwungen wird, sich regelmäßig Kritik von außen zu stellen? Traut man den Lehrenden nicht zu, das eigene Handeln zu reflektieren? Wie soll der Lehrende mit einer Situation umgehen, in der die Ergebnisse der Evaluation mit seiner selbstkritischen Betrachtung nicht übereinstimmen?
  18. Kompetenzmangel: Lehrende, die gegenüber der Lehrevaluation eine eher kritische Haltung einnahmen, sahen sich dem Vorwurf ausgesetzt, es fehle ihnen die persönliche Kompetenz der Kritikfähigkeit.
  19. Ungebetene Serviceleistung: Lehrende, die nicht um die Beurteilung ihrer Arbeit gebeten haben, sahen die Erwartung, die Ergebnisse annehmen sowie Veränderungen oder Verbesserungen vornehmen zu müssen.<sup>7</sup>
  20. Rechtmäßigkeit: Sind die Erhebungen und die Verwendung der Ergebnisse rechtmäßig?
  21. Methodenwahl: Entspricht die gewählte Methode zur Erhebung und Auswertung der Daten wissenschaftlichen Standards?
  22. Zwang: Die Teilnahme an der Evaluation ist Pflicht, eine bestimmte Methode bzw. ein gewisses Instrument ist regelmäßig vorgegeben.
  23. Beteiligung: Die Evaluation wird in einer von der Hochschulleitung, von den Gremien oder dem Evaluationsbeauftragten gewählten Form „übergestülpt“. Die Lehrenden sahen wenige Möglichkeiten bzw. sich kaum motiviert, Ideen einzubringen, Vorschläge zu unterbreiten oder Regelungen in Eigeninitiative herbeizuführen.

---

<sup>6</sup> Eine typische zu beurteilende Aussage in Fragebögen ist z.B.: „Ich konnte mich ausreichend beteiligen“. Ist demnach eine ausreichende Beteiligung Zeichen für eine „gute“ Lehrveranstaltung, mithin normal bzw. erstrebenswert? Welcher Maßstab bildet „normale“ Lehre ab und sollte demnach angelegt werden, um den Messergebnissen Orientierung zu geben?

<sup>7</sup> Als Beispiel wurde ausgeführt: Ein Lehrender lehrt auf dem aktuellen fachlichen, wissenschaftlichen und methodischen Stand. Er bildet sich regelmäßig fort und hält sich für einen selbstkritischen Menschen. Welche Aufgabe könnte für ihn die Lehrevaluation haben?

24. Situationsbezug: Es fehlte der Bezug zur konkreten Situation, zur Umgebung und zu den Bedingungen, in welchen der Lehrende lehrt bzw. die Lehrveranstaltung stattfindet.
25. Sinnfrage: Die Lehrenden waren von der Evaluation einfach nicht überzeugt, empfanden sie als unnötig, sinnlos usw.
26. Erfahrungen: Überwiegend schlechte Erfahrungen<sup>8</sup> mit der Evaluation senkten deren Ansehen.
27. Mangelnde Konkretisierungen: „Wozu brauchen wir das?“ Infolge diplomatischer und wohlwollender Formulierungen sind die Ziele und angestrebten Zielzustände unklar geblieben. Nebulös und unklar blieb auch, was auf den Ergebnissen basierende Veränderungen und Verbesserungen konkret sein könnten und wie diese in der Praxis vorgenommen werden sollen.
28. Teilnahmemotivation: Lehrende lehnten es ab, sich von Teilnehmern bewerten zu lassen, die sie in ihren Lehrveranstaltungen als unmotiviert und sogar lustlos empfunden haben.
29. Anonymität: „Wer mir etwas mitzuteilen hat, soll sich zu seiner Kritik bekennen.“ Die Evaluation wurde als „hinter dem Rücken“ und somit als feige empfunden. Als problematisch hierbei wurde auch das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden wegen der zu erbringenden Prüfungsleistungen durch die Studierenden erkannt.

Es wurden jedoch auch Stimmen und Reaktionen wahrgenommen, welche die Lehrveranstaltungskritik durch die Studierenden befürworteten:

1. Pflichtgefühl: Es war selbstverständlich, dass gesetzliche Vorgaben, Gremienbeschlüsse etc. ausgeführt werden.
2. Neugier: Die Lehrevaluation, und hier insbesondere die mit ihr verbundenen Ziele und Verbesserungen, wurden neugierig aufgenommen.
3. Perspektivenwechsel: Das eigene Handeln wird durch Dritte aus einem anderen Blickwinkel reflektiert.
4. Informationsgewinn: Die Evaluation führte zu Informationen, welche der Lehrende sonst nicht erhalten hätte.

---

<sup>8</sup> Erfahrungen waren z.B. Fragebögen, in denen die Lehrenden ihr Lehrformat nicht abgebildet sahen bzw. sich didaktisch und methodisch nicht wiederfanden.

5. Gewöhnung: Kann etwas schlecht sein, was bereits viele Jahre durchgeführt wird?
6. Alternativen: Gibt es etwas Vergleichbares oder Besseres? Was käme an Stelle der Evaluation?
7. Erfahrungen: Mit der studentischen Lehrveranstaltungskritik wurden überwiegend gute Erfahrungen gemacht. Insbesondere die Beurteilungen durch die Studierenden wurden als objektiv empfunden und stimmten mit den eigenen Einschätzungen überein.

An dieser Stelle sei hinsichtlich der beobachteten 29 kritischen, ja abweisenden Äußerungen, aber nur sieben fürsprechenden Kommentaren angemerkt, dass sich möglicherweise auch hier – wie in vielen vergleichbaren Situationen im Leben – die Kritiker am leidenschaftlichsten und lautesten zu Wort gemeldet haben, die Interessierten fast unbemerkt ihre Fragen stellten und die schweigende Mehrheit den Beschlüssen und Initiativen der Hochschulleitung still gefolgt sein könnte.

Es war regelmäßig zu beobachten und wird auch in der Literatur dergleichen diskutiert, dass die Art der Verwendung und die Adressaten der Ergebnisse für die meiste Unruhe und Diskussionen sorgen. Es ist in der Tat fraglich, ob grundverschiedene Lehrveranstaltungen und vielgestaltige Lehrformate tatsächlich vergleichbar sind, oder ob und wie Beeinträchtigungen, die im Umfeld und in den Rahmenbedingungen einer Lehrveranstaltung und somit außerhalb des Verantwortungs- und Einflussbereiches der Lehrenden liegen, ausgeglichen oder mindestens berücksichtigt werden sollten. Bedeutend erscheinen diese Aspekte vor allem vor dem Hintergrund, dass die Befragungsergebnisse regelmäßig in Vergleiche und Rankings münden, dass die Vergabe finanzieller Mittel an Evaluationsergebnisse gebunden sein könnte oder der Lehrende sich genötigt sehen könnte, sich rechtfertigen oder gar negative Konsequenzen und Nachteile abwenden zu müssen.

## **1.2 Forschungsgegenstand**

Seit vielen Jahren wird nun über Leistungsmessungen im Hochschulbereich diskutiert. Frackmann beobachtet gar, eine „fesselnde“, „faszinierte“ sowie „mit Horror“ geführte Diskussion um dieses Thema (vgl. Frackmann 1997: 202). Die Gründe für die wieder-

holten Versuche, die Leistungen einer Hochschule mit Leistungsindikatoren zu beschreiben oder deren Beschreibbarkeit zu erörtern, sieht er im Spannungsverhältnis von Schwierigkeit und Notwendigkeit in Bezug auf die Beschreibung und Beschreibbarkeit von Hochschulleistungen. Die Ausbildungsleistungen einer Hochschule seien nur schwer und aufwändig zu beschreiben, wobei jeder Versuch der Beschreibung mit dem Vorwurf unsachgemäßer und einseitig selektiver Komplexitätsreduzierung rechnen müsse. Die Leistung „Vermittlung von Wissen“ sei sehr komplex, multidimensional und schwer fassbar. Es handele sich um sehr individuelle, einmalige und von den Lehrenden stark abhängige Prozesse. Zudem funktioniere die Dienstleistung Lehre nicht ohne die Beteiligung des Kunden am Produktionsprozess, vor allem unter Berücksichtigung der aktiven Rolle des Lernenden im Lehr-/Lernprozess. Zur Schwierigkeit der Beschreibung von Leistungsindikatoren würde unter anderem auch die deutsche akademische Tradition beitragen, welche die Eigenverantwortung des Studierenden für seinen Lern- und akademischen Erfolg sowie Wahlfreiheiten mit dem Resultat eines einmaligen individuellen Lernergebnisses unterstellt.

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit gilt den Dozenten, Hochschullehrenden, Lehrkräften, Professoren, eben all jenen, die in einer Hochschule lehrend tätig sind und deren Lehrleistungen regelmäßig im Rahmen der förmlichen Lehrevaluationen gemessen werden. Untersuchungen und Fragestellungen orientieren sich ausschließlich an deren Perspektive, was in bisherigen wissenschaftlichen Diskussionen und Untersuchungen kaum Berücksichtigung findet. Es soll erforscht werden, wie Hochschullehrende ihren Umgang mit Rückmeldungen zur eigenen Lehrveranstaltung selbst beschreiben. Es wird untersucht, worauf sich der Umgang bezieht und welche Verarbeitungsformen erkennbar werden. Über die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen sollen Aufschlüsse über den Evaluationsalltag sowie handlungsleitende Regeln und Bearbeitungsstrategien der Lehrenden gewonnen werden.

Der Erkenntnisgewinn liegt darin, dass hier die Haltungen der Lehrenden im Mittelpunkt stehen. Schon § 6 HRG schließt beispielsweise die Studierenden als Meinungsführer in die Bewertung der Qualität der Lehre ein, die Lehrenden jedoch nicht.

Diese Arbeit bewegt sich im Spannungsfeld zwischen den offiziellen Aussagen in den Evaluationsberichten und Reports und vorstellbaren informellen Bearbeitungsstrategien der Lehrenden. Möglicherweise könnten die Lehrenden solcherart geschützte Räume benötigen, die sie nach außen vielleicht abzuschirmen versuchen. Kühl argumentiert mit Blick auf die Fassade einer Organisation, dass Organisationen Räumlich-

keiten als Schauseite benötigen würden, die gegenüber von Nichtmitgliedern hergerichtet werden (vgl. Kühl 2010: 3). Eine wichtige Aufgabe liege im Schutz des Inneren, um in Ruhe Entscheidungen vorbereiten, mögliche Konflikte vor der Außenwelt verbergen sowie Fehler und Peinlichkeiten verheimlichen zu können (vgl. ebd.: 4). Möglich ist zudem, interne Auseinandersetzungen über den besten Weg führen zu können und sich die Möglichkeit zu erhalten, diese Auseinandersetzungen selbst zu regeln (vgl. ebd.: 7).

Diese Forschungsarbeit bezieht sich auf den klassischen Bereich der Lehrveranstaltungskritik. Ansätze wie die Evaluation von Learning Outcomes, Student Services und andere sind nicht Gegenstand dieser Arbeit.

Zugunsten einer flüssigen Lesbarkeit werden die männliche und weibliche Sprachform nicht nebeneinander aufgeführt. Neben dem Verzicht auf Doppelnennungen femininer und maskuliner Formen wurde auch auf andere Strategien der Sichtbarmachung der Vielfalt der Geschlechter verzichtet. Personenbezogene Aussagen sowie Amts-, Status-, Funktions- und Berufsbezeichnungen gelten für Frauen und Männer gleichermaßen. Ausnahmen hierzu finden sich in den Auswertungen der Interviews.

### **1.3 Forschungsdesign**

Zur Erforschung des Umgangs von Hochschullehrenden mit Rückmeldungen zu ihren Lehrveranstaltungen wurde diese Arbeit als induktive Studie konzipiert.

Im Kapitel 2 werden der Begriff *Umgang* abgegrenzt und die an einer Lehrveranstaltung beteiligten Akteure, Hochschullehrende und Studierende, vorgestellt. Es folgen Ausführungen zum Begriff, zur Historie, zu gesetzlichen Grundlagen und zum Verfahren der Evaluation der Lehre sowie zur Lehrveranstaltungskritik im Hochschulwesen. Das Kapitel schließt mit Ausführungen dazu, wo Leistungsmessungen in der Evaluationspraxis anknüpfen.

Das Kapitel 3 widmet sich dem Stand der Forschung und der Diskussion, den Reaktionen und dem wissenschaftlichen Kenntnisstand zur Lehrevaluation.

Die theoretische Rahmung im Kapitel 4 beginnt mit denkbaren theoretischen Modellen und läuft in der professionstheoretischen Rahmung zusammen. Schließlich wird der Umgang der Hochschullehrenden mit Rückmeldungen zu ihren Lehrveranstaltungen

mit der interaktionistischen Sicht auf Profession gerahmt und hierin auch die Paradoxien professionellen Handelns, und hier insbesondere des Handelns Lehrender, mitgedacht.

Der empirische Teil dieser Arbeit ist in den Kapiteln 5 und 6 verortet. Zur Bearbeitung der Fragestellung wurden dreizehn Experteninterviews mit Hochschullehrenden an fünf verschiedenen Hochschulen<sup>9</sup> in drei Bundesländern durchgeführt. Die Ausdehnung auf mehrere Hochschulen sollte verhindern, dass der Ablauf eines bestimmten Evaluationsverfahrens oder das Engagement einzelner Evaluatoren die Ergebnisse dieser Untersuchung entscheidend beeinflussen. In Kapitel 5 werden das Design der Interviews und deren Orientierung an den Experteninterviews nach Meuser und Nagel ausführlich dargelegt.

Die Auswertung der Experteninterviews (Kapitel 6) erfolgt gleichfalls nach Meuser/ Nagel. Im Ergebnis der empirischen Untersuchung wurden aus individuellen Situationsbeschreibungen Strukturierungsmuster erschlossen. Aus den Interviews wird sichtbar, wie die professionell handelnden Lehrenden ihren Lehralltag rekonstruieren, wie sie Rückmeldungen charakterisieren, ihre Beziehungen zu anderen Akteuren beschreiben, wie sie ihren Evaluationsalltag artikulieren und wie sie dies im organisatorisch-institutionellen Rahmen verorten.

Im Kapitel 7 folgen eine Zusammenfassung der Arbeit und Gedanken zur Implikation der Ergebnisse für die Lehre. Auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse werden Entwürfe für eine gelingende Lehrevaluation vorgestellt.

Kapitel 8 schließt die Arbeit mit einer kritischen Reflexion und einem Ausblick.

## **2 Annäherung an den Gegenstand**

### **2.1 Begriffsbestimmung *Umgang***

Im Alltag wird der Begriff *Umgang* bzw. mit etwas *umgehen* recht häufig verwendet. Dieser eher umgangssprachliche und unbestimmte Begriff ist daher für diese Forschungsarbeit zu explizieren und zu präzisieren. Grundlagentheoretisch soll sich der

---

<sup>9</sup> vormals Fachhochschulen

Begriffsbestimmung über den Begriff des Handelns genähert werden. „Handeln ist jedes menschliche Verhalten, insofern der Handelnde mit ihm einen subjektiven Sinn verbindet.“ (Max Weber, zit. nach Endruweit et al. 2014: 167) Der subjektive, aus der Sicht des Handelnden gesehene Sinn, lässt sich auch mit dem Begriff des Motivs erfassen. Obschon der Begriff des Handelns bzw. des sozialen Handelns (s. Kapitel 4.1.2) weit verbreitet verwendet und in den unterschiedlichen Schulen aufgegriffen wird, zeigen sich bedeutsame Unterschiede und Betonungen hinsichtlich hervorzuhebender und vernachlässigbarer Aspekte. Mikrosoziologische Analysen verstehen soziales Handeln von Personen, in Situationen oder in Kleingruppen, meist als konkretes und an realen Partnern und Situationsbedingungen orientiertes Handeln einzelner Personen (vgl. Schäfers 2003: 123). Mikrosoziologisch erscheint die forschungsleitende Frage am ehesten anschlussfähig, weshalb in dieser Forschungsarbeit *Umgang* im Sinne der mikrosoziologischen Analyse gedacht werden soll. Andere Analysen, die zum Beispiel dem sogenannten interpretativen Paradigma Emile Durkheims verpflichtet sind, sehen soziales Handeln vorwiegend als normgeleitet oder normorientiert (vgl. Schäfers/Kopp 2006: 102). Betont werden die institutionalisierten personen- und situationsübergreifend gültigen Werte, Normen, Rollen oder Handlungsmuster.

## **2.2 Die beteiligten Akteure**

Der § 6 HRG bestimmt die Beteiligung der Studierenden an der Bewertung der Qualität der Lehre, Lehrende werden nicht erwähnt. Nachfolgend sollen die beiden Akteure *Lehrende* und *Studierende* näher angeschaut werden, weil diese handelnden Figuren für die Forschungsarbeit zentral sind.

### *2.2.1 Hochschullehrende*

Welche Aufgaben, möglicherweise auch Erwartungen, werden einem Hochschullehrenden zugeschrieben? Nachfolgend wird das Berufsbild eines Hochschullehrenden rekonstruiert.

Lehrende sollen an Hochschulen ihr Fachwissen mittels geeigneter Methoden und Lehrveranstaltungsformen sowie unter Anwendung von didaktischen, rhetorischen und sozialen Fähigkeiten an andere Personen weitergeben. Neben Bildungs- bzw. Lehrauf-

trügen haben sie die Aufgabe, den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern. Die Lehre unterliegt wie andere Lebensbereiche auch stetigen Erneuerungen und Entwicklungen. Eng und erkennbar mit ihr verbunden ist der Wandel der Lernkultur. Lange Zeit wurde eher im Sinne einer Erzeugungsdidaktik gelehrt, deren Ziel in der Erzeugung von Lernergebnissen lag. Neben der starken Steuerungsfunktion des Lehrenden für den Lernprozess war eine mangelnde Feedback-Kultur charakteristisch für die Lehre. Offenheit für Kritik spielt hingegen in der heutigen Ermöglichungsdidaktik eine zentrale Rolle, deren Ziel die Entwicklung und Konstruktion reflexiven Wissens ist. Gute Lehre ist demnach auch das Ergebnis hilfreicher und anregender Kritik (vgl. Arnold/Krämer-Stürz/Siebert 2005: 64f.).

Das Handeln des Lehrenden stellt nur einen, wenn auch möglicherweise den wichtigsten Bedingungsfaktor des Erfolges universitärer Lehre dar (vgl. Rindermann 2009: 71).

Hochschullehre wird von Professoren im Rahmen ihrer Regellehrverpflichtung erbracht und in großem Umfang auch durch nicht-professorales Lehrpersonal getragen. Dazu gehören wissenschaftliche Nachwuchskräfte, Lehrkräfte sowie Privatdozenten. (vgl. WR 2008: 40). Zur Lehrpraxis gehören auch Prüfungen, Vor- und Nachbereitung sowie Betreuung, insbesondere von Studien und Abschlussarbeiten.

Zu den Kompetenzen, die von Lehrenden benötigt würden, zählen (vgl. Faulstich 2003: 98):

- Planung offener Curricula unter Berücksichtigung der Selbstbestimmung durch die Lehrenden,
- Gestaltung lernförderlicher Arrangements,
- Beratung der Lernenden,
- Auswahl angemessener Methoden des aktiven Lernens,
- Umgang mit Medien und insbesondere neuen Medien,
- Moderieren von Gruppen und
- Aushalten heterogener Anforderungen.

Der Wissenschaftsrat beklagt, dass im deutschen Hochschulsystem die Fähigkeit zu lehren und Studierende zum Lernen anzuregen nur unzureichend oder wenig systematisch vermittelt und gelernt werde. Hochschullehrer aller Hochschularten seien als Lehrende vornehmlich Autodidakten (vgl. WR 2008: 44). Das Engagement der Lehrenden



für die Lehre sei zwar groß, den Lehrenden fehle jedoch die professionelle Qualifizierung. Entsprechende Angebote beständen nur unzureichend, wenngleich in den letzten Jahren Anstrengungen zur Verbesserung unternommen wurden. Eine flächendeckend systematische und professionell durchgeführte Aus- und Weiterbildung von Hochschullehrern, die zudem auf einem Personalentwicklungskonzept basiere, gebe es nicht.

Rindermann stellt fest, dass Dozenten für ihre Hochschullehrertätigkeit nicht ausgebildet würden und keine berufsbegleitende Weiterbildung erhielten (vgl. Rindermann 2009: 269). Gleichzeitig liege in ihren Händen die Ausbildung kommender Akademikergenerationen. Unübersehbar lägen Diskrepanzen vor zwischen dem Anspruch an die Professionalität der Hochschulausbildung und dem an die Professionalität der Ausbildung der Hochschullehrer sowie zwischen dem Anspruch an die Professionalität als Hochschullehrer und als Wissenschaftler.

Die Bedingungen der Lehrtätigkeit schätzt der Wissenschaftsrat als zum Teil schwierig ein (vgl. WR 2008: 40). Im Hochschulsystem insgesamt sei die Anerkennung für ein Engagement in der Lehre systematisch niedriger als für ein Forschungsengagement. Zögerlich würden Maßnahmen ergriffen, qualitativ gute Leistungen in Studium und Lehre zu identifizieren und zu belohnen. Weiterhin gebe es einen Mangel an Angeboten zur Vermittlung von Lehrkompetenz.

Der Wissenschaftsrat hat bereits vor vielen Jahren in seinen Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation auf die Situation in der Lehre hingewiesen (vgl. WR 1996: 6). An deutschen Hochschulen trete die institutionelle Verantwortung für die Lehre stark in den Hintergrund, stattdessen sei traditionell die Auffassung dominierend, der Hochschullehrer sei für sein Lehrangebot allein verantwortlich. Im Vergleich zu Forschungsleistungen würden sich besondere Anstrengungen und Leistungen in der Lehre für den einzelnen Wissenschaftler karrieremäßig kaum auszahlen. Sie schafften weder eine höhere Reputation, würden materiell nicht belohnt und spielten nur eine geringe Rolle im Berufungsverfahren.

Auch Rindermann erkennt ein asymmetrisches Selbstbild der Professoren, welche sich weniger als Hochschullehrer denn als Wissenschaftler verstünden (vgl. Rindermann 2009: 269).

Der Wissenschaftsrat beklagt ebenfalls Defizite bezüglich des Stellenwertes der Lehre (vgl. WR 2008: 43). An Hochschulen sei die Lehre die vorrangige Aufgabe, deshalb sei das Qualitätsverständnis hinsichtlich des Ziels einer anwendungsbezogenen und stark

auf die Anforderungen der beruflichen Praxis ausgerichteten Lehre klar definiert. Dagegen stünde die Lehre an den Universitäten in einem Spannungsverhältnis mit anderen Aufgaben. Der Professionalisierungsgrad der Lehre sei deutlich geringer als der in der Forschung. Für Wissenschaftler wie Institutionen gebe es deutlich mehr Anreize, sich in der Forschung zu engagieren. Für eine Hochschulkarriere seien nachweisbare Lehrleistungen und Lehrkompetenzen von untergeordneter Bedeutung. Anders als an Hochschulen werde in Berufungsverfahren an Universitäten die didaktische Eignung und Befähigung der Kandidaten nur unzureichend geprüft. Erfolge in der Forschung würden publiziert und in Fachkreisen bekannt. Auswirkungen guter Lehre blieben hingegen auf den Kreis der Studierenden und des eigenen Fachbereiches beschränkt. Während erfolgreiche Forschung zu neuen Geldern, Mitarbeitern und besserer Ausstattung ver helfe, führe großes Engagement in der Lehre häufig zu einer größeren Arbeitslast durch mehr Studierende und viele Prüfungen. Die Voraussetzungen guter Lehre seien auch insofern verbesserungswürdig, als es weder zusätzliche materielle oder immaterielle Leistungsanreize zugunsten der Lehrqualität noch regelmäßige Sanktionierungen bei offensichtlicher Vernachlässigung der Lehre gebe.

Der Hochschulalltag sei bei den meisten Wissenschaftlern reichlich mit Forschung, Lehre und Selbstverwaltung ausgefüllt. Engagieren sie sich stärker in einem Bereich, so müssen sie sich in einem anderen einschränken (vgl. el Hage 1996: 142).

Hochschullehrende unterliegen einer Vielzahl an Einflüssen, Bedingungen, Erwartungen und Herausforderungen, die durchaus konträr und mitunter schwer miteinander vereinbar sein können. Hierzu gehören nach eigenen Eindrücken:

- der Lehrauftrag und die damit verbundenen persönlichen Ziele und Ansprüche an die eigene Lehre,
- das Rahmencurriculum,
- die neue Rolle der Lehrenden als aktive Partner der Studierenden,
- die Studierenden, die unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, abweichend zur Teilnahme motiviert sind, individuelle Ziele verfolgen sowie bestimmte Methoden des Wissenserwerbs präferieren,
- der Vorgesetzte mit seinen Erwartungen und persönlichen Ansichten,
- Vorgesetzte und Leitungspersonal, die weniger in die Lehrveranstaltung direkt hineinregieren, jedoch regelmäßig der Versuchung erliegen könnten, irgendwie den Bildungserfolg messen zu wollen (z.B. anhand durchgeführter Sprechstun-

- den und Kolloquien, Messung der Prüfungsergebnisse, der Studienabbrecher usw.),
- die von der Verwaltung verantwortete Stunden- und Raumplanung (Einfluss von Größe, Lage, Klima, technische Ausstattung und Funktionsfähigkeit des Raumes, Wochentag und Tageszeit sowie besondere Bedingungen wie parallele Sanierungsarbeiten, Störungen durch Rasenmäharbeiten u. ä.),
  - eine sachgerechte Ausstattung und Öffnungszeiten der Bibliothek,
  - künftige Arbeitgeber als Abnehmer der Absolventen mit Erwartungen hinsichtlich des Fachwissens, des Vorhandenseins bestimmter Kompetenzen bis hin zur Vermittlung von Umgangsformen,
  - die Hochschule als Organisation, mit ihrem Profil und Selbstbild,
  - gesetzliche Regelungen, Erlasse, Gremienbeschlüsse usw.

### 2.2.2 Studierende

Den Studierenden kommt bei der Bewertung der Lehre eine herausgehobene, ja gesetzlich verankerte Stellung zu. Gemäß § 6 HRG soll die Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre regelmäßig bewertet werden, woran die Studierenden zu beteiligen sind.

Nach Rindermann sind die Studierenden eine inhomogene Gruppe, die sich hinsichtlich verschiedener Merkmale gleichen, aber auch unterscheiden (vgl. Rindermann 2009: 71f.). Sie verfügen über Vorwissen als Ergebnis vorheriger Bildungserfahrungen, sie haben kognitive Kompetenzen sowie nichtkognitive Kompetenzen (Z.B. Kommunikationskompetenz, Organisationsgeschick, Frustrationstoleranz), sie bringen ein Vorinteresse oder Interesse am Thema mit, sie zeigen Fleiß, eine bestimmte Arbeitshaltung und Arbeitsbelastung und sie beteiligen sich in unterschiedlichem Maße an der Lehrveranstaltung.

Studierenden sind die eigentlichen Adressaten der Lehre (vgl. Rindermann 1996: 14).

Zum Übergang von der Schule zur Hochschule stellt der Wissenschaftsrat fest, dass wenig strukturierte Studiengänge und große Hochschulen das Risiko bergen, Studierende hinsichtlich ihrer Eigenverantwortung, Selbständigkeit, Beharrlichkeit und ihres Durchsetzungsvermögens zu überfordern (vgl. WR 2008: 26).

Die Entscheidung für ein Studium sollte von Beginn an Ausdruck der Lern- und Leistungsbereitschaft der Studierenden sein (vgl. ebd.: 62). Studierende seien aktive Partner der Lehrenden in einem gemeinsam zu gestaltenden Lernprozess. Passive Empfänger von Lehrangeboten, Betreuung und Beratung seien Studierende nicht. Deshalb fordert der Wissenschaftsrat, die Hochschullehre so auszurichten, dass sie Eigeninitiative und Eigenverantwortung der Studierenden fördert und fordert (vgl. ebd.: 8).

Der Wissenschaftsrat stellte zudem fest, dass ein Großteil der Studierenden an deutschen Hochschulen während der Vorlesungszeit in einem erheblichen Stundenumfang erwerbstätig sei, um Studium und Lebensunterhalt zu finanzieren (vgl. ebd.: 27). Die Sorge für den Lebensunterhalt führe schließlich zu geringerem Engagement und zu geringerer Lernbereitschaft eines Teils der Studierenden (vgl. ebd.: 40).

In der Schlussbetrachtung dieses Kapitels zeigt sich, dass die Hochschullehrenden und Studierenden vielfach Gegenstand von Forschungsarbeiten waren, man gerade über die Perspektive von Hochschullehrenden jedoch wenig weiß.

## **2.3 Evaluation der Lehre**

### *2.3.1 Begriff*

Der Begriff *Evaluation* wird aktuell in vielen Kontexten des Alltags fast schon inflationär verwendet. Dem äußeren Eindruck nach scheint jedoch nicht immer klar zu sein, was Evaluation im Grunde bedeutet. Evaluation ist die systematische Analyse und empirische Untersuchung von Konzepten, Bedingungen, Prozessen und Wirkungen zielgerichteter Aktivitäten zum Zweck ihrer Bewertung und Veränderung. Ihre Gegenstandsbereiche können Programme, Verfahren, Produkte, Institutionen und Tätigkeiten von Personen sein. Evaluationen bewerten und sollen helfen, zu optimieren. Formative Ansätze zielen auf die Verbesserung von laufenden Verfahren. Summative Ansätze ermöglichen über die Bereitstellung fundierter Informationen Wirkungsbeurteilungen und unterstützen Entscheidungen (vgl. Rindermann 2009: 12). Anders formuliert: Formativ ausgerichtete Evaluationen sind aktiv-gestaltend, prozessorientiert, konstruktiv

und kommunikationsfördernd angelegt, summative Evaluationen eher zusammenfassend, bilanzierend und ergebnisorientiert (vgl. Stockmann 2007a: 34).

Kromrey beklagt, dass die zu evaluierenden Gegenstände vielfältig, die mit der Evaluation verfolgten Ziele widersprüchlich und die eingesetzten Methoden und Verfahren nicht unstrittig seien (vgl. Kromrey 2003: 1). Zudem sei der Begriff Evaluation ein schillerndes Allerweltswort geworden, mit dem je nach Kontext Unterschiedliches verbunden werde.

Wissenschaftlich oder professionell durchgeführte Evaluationen zeichneten sich dadurch aus, dass sie auf einen klar definierten Gegenstand bezogen sind (z.B. Projekte, Programme, Prozesse oder Personen), sie von dafür besonders befähigten Personen durchgeführt werden, die Bewertung anhand explizit auf den zu evaluierenden Sachverhalt und anhand präzise festgelegter und offenbarer Kriterien vorgenommen wird, für die Informationsgenerierung objektiver empirische Datenerhebungsmethoden und für die Informationsbewertung systematisch vergleichende Verfahren herangezogen werden (vgl. Stockmann 2007a: 27).

Eine „Generalkritik“ hinsichtlich einer kontrollierenden Evaluation bringt Böttcher zum Ausdruck (vgl. Böttcher 2009: 209). Es würden Kosten für Diagnosen anfallen, denen keine andere Therapie folge als die Aufforderungen, besser zu werden. Die Frage, was sich den Ergebnissen bewerteter Prozesse anschließt, sei kaum bearbeitet. Und schließlich sei Unterstützung zum Qualitätsmanagement allenfalls in Ansätzen vorhanden.

Dieses Kapitel abschließend erscheint freilich ein Hinweis von Brandt für das Verständnis von Lehrevaluationen grundlegend (vgl. Brandt 2007: 168). Evaluation sei immer in einen sozialen Kontext eingebunden, der wiederum geprägt ist durch unterschiedliche Interessengruppen. Planung und Durchführung einer Evaluation werde immer auch von ihrem sozialen Umfeld beeinflusst, gleichzeitig stelle Evaluation einen Eingriff in dieses soziale Umfeld dar. Aus den unterschiedlichen Interessen würden sich auch Spannungen, Belastungen und möglicherweise Konflikte ergeben, denen Evaluatoren nur zum Teil entgegenwirken können.

### 2.3.2 *Historie*

In den Beiträgen zur Evaluation der Lehre wird regelmäßig auf die lange Tradition in den USA verwiesen, wo eine seit langem betriebene Politik, Schulen und Lehrer durch standardisierte Schulleistungstests zu besseren Leistungen anzuspornen, wiederholt als gutes Vorbild hervorgehoben wird (vgl. Lind 2009: 61). Dort habe die Evaluation ihren Anfang genommen, als Präsident Johnson seinen „Krieg gegen die Armut“ erklärt und das Head Start-Programm per Gesetz einführte.

In den 1980er Jahren erreichte die Evaluation an Hochschulen Europa, zunächst in Frankreich und Finnland, es folgten die Niederlande, Großbritannien und Dänemark (vgl. Mittag/Bornmann/Daniel 2006: 6). Die Forderung nach einer Evaluation der Lehre wurde bereits 1988 von der westdeutschen Rektorenkonferenz (der heutigen Hochschulrektorenkonferenz) erhoben. Schon damals wurde diese Forderung angesichts der internationalen Entwicklung als überfällig begründet (vgl. Hornborstel/Daniel 1995: 29).

Die Wochenzeitschrift DER SPIEGEL hat 1989 erstmals aus studentischen Bewertungen der Studienbedingungen eine Rangliste der deutschen Universitäten erarbeitet und veröffentlicht. Damit wurde die Debatte um die Lage der Lehre an den deutschen Hochschulen Gegenstand diverser hochschulpolitischer Initiativen und vieler wissenschaftlicher Versuche zur Evaluation der Lehre (vgl. ebd.).

Die Einführung der Lehrevaluation ging einher mit einer Krise der Hochschullehre, die zu Beginn der 1990er Jahre diagnostiziert wurde und deren Kennzeichen überlange Studienzeiten, steigende Studentenzahlen und eine ungenügende finanzielle Unterstützung der Hochschulen waren (vgl. Rindermann 1996: 9). Die Überfüllung der Hochschulen, die Überalterung der Studenten sowie eine mangelnde effiziente und demokratische Organisation der Institution waren sichtbare Zeichen der Krise. Maßnahmen zur Verbesserung der Situation wurden ergriffen, indem organisatorische Veränderungen eingeleitet, Zulassungsbeschränkungen, stoffliche Entlastungen sowie Verbesserungen der Rahmenbedingungen herbeigeführt wurden. Zur Verbesserung der Qualität der Lehre wurde die studentische Evaluation eingeführt. Rindermann stellt dazu bereits vor vielen Jahren fest: „Aber selbst eine didaktisch und rhetorisch hervorragende, inhaltlich und methodisch vorbildliche Lehre hoch engagierter Dozenten wird grundsätzliche Probleme der universitären Bildung und Ausbildung nicht lösen können, wenn nicht Maßnahmen ergriffen werden, die an die Organisation und an den Rah-

menbedingungen des Studiums ansetzen“ (ebd.). Steigende Studentenzahlen würden bei gleichbleibender Dozentenzahl oder gar sinkendem Lehrpersonal in vielen Studienfächern die Betreuungsrelation noch mehr verschlechtern. Die Überalterung der Studierenden lasse sich nur in geringem Maße durch didaktische Verbesserungen reduzieren.

Im Ringen um die Reform des Studiums in den 1990er Jahren wurde die Evaluation der Lehre zu einem zentralen Thema. Ziele zweier Pilotprojekte<sup>10</sup> waren die Ausweitung der Diskussion über Evaluationsverfahren auf nationaler Ebene, die Herausarbeitung allgemein anerkannter Regeln für die Qualitätssicherung und die Begründung standardisierter Indikatoren der Leistungsmessung (vgl. Daniel 2005: 97). Daraus wurden Empfehlungen für die Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung an deutschen Hochschulen abgeleitet sowie ein zweistufiges Verfahren mit interner und externer Evaluation nach niederländischem Vorbild nahegelegt. Hochschulrektorenkonferenz und Wissenschaftsrat gaben auch Hinweise zu den einzelnen Verfahrensschritten und den Inhalten der Evaluation.

1994 haben vier deutsche Hochschulen gemeinsam mit der Hochschulrektorenkonferenz im Rahmen eines Pilotprojekts der Europäischen Union mit dem Namen „Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen“ zweistufige Evaluationsverfahren erprobt. In der Folge wurden Hochschulverbände zur Evaluation und Evaluationsagenturen gegründet (vgl. Gaehtgens 2006: 13).

1998 wurde das Hochschulrahmengesetz novelliert, womit Qualitätssicherung in der Lehre zu einer gesetzlichen Verpflichtung der Hochschulen geworden ist. Die gesetzliche Verankerung in § 6 HRG findet ihren Niederschlag in der überwiegenden Mehrzahl der Hochschulgesetze auf Länderebene (vgl. Schmidt 2009: 163).

Unterschiedliche Landeshochschulgesetze haben zur Folge, dass sich Art und Umfang von Regelungen zur Evaluation und in der Folge die Verfahren, Ziele und Methoden in den Hochschulen unterscheiden.

Im Rahmen der Umstellung der Studienstruktur auf das gestufte Graduierungssystem mit Bachelor- und Masterabschlüssen und der Einführung eines Akkreditierungsverfahrens

---

<sup>10</sup> Pilotprojekt „Profilbildung“ der HRK in den Jahren 1992-1995 und Europäisches Pilotprojekt 1995 (HRK: Europäisches Pilotprojekt für die Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen. Dokumente zur Hochschulreform 105/ 1995, Bonn)

rens wurde ein durchgreifender Strukturwandel eingeleitet, der zum Ziel hatte, Qualität und Transparenz zu fördern (vgl. KMK 2005: 1). Zugleich wurden in ländergesetzlichen Regelungen und vertraglichen Vereinbarungen mit den Hochschulen zahlreiche Maßnahmen und Instrumente zur Qualitätssicherung etabliert. Als Kernelement nachhaltiger Qualitätssicherung in der Lehre wird neben Akkreditierung, Betreuungskonzept, Förderung der Lehrkompetenz und anderen mehr die Evaluation der Lehre genannt, welche die Qualität und damit die Ergebnisse von Lehre und Studium durch entsprechende Studien- und Arbeitsbedingungen verbessern soll (vgl. ebd.: 6).

### *2.3.3 Gesetzliche Grundlagen*

Rechtliche Grundlage für die Durchführung der Evaluation von Studium und Lehre an den Hochschulen ist § 6 HRG. Der genaue Wortlaut des § 6 HRG lautet: „Die Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre, bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie der Erfüllung des Gleichstellungsauftrages soll regelmäßig bewertet werden. Die Studierenden sind bei der Bewertung der Qualität der Lehre zu beteiligen. Die Ergebnisse der Bewertungen sollen veröffentlicht werden.“

In der aktuellen Fassung des Hochschulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt (HSG LSA) ist eine regelmäßige Lehrevaluation geregelt. Wörtlich heißt es im § 5a (Evaluation): „Die Hochschulen begutachten und bewerten mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung und –sicherung in regelmäßigen Abständen die Erfüllung ihrer Aufgaben durch Hinzuziehung interner und externer Sachverständiger (Evaluation). Sie regeln das Verfahren in einer Ordnung.“ § 7 nimmt direkt Bezug zur Qualität der Lehre und regelt die Einbeziehung der Studierenden. Im genauen Wortlaut heißt es auszugsweise hier: „(1) Die Hochschulen ergreifen die notwendigen Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Lehre. (3) Den Studierenden ist vor dem Ende jeden Semesters zu ermöglichen, die Qualität von Lehrveranstaltungen anonym zu bewerten (Lehrevaluation).“

### *2.3.4 Verfahrensweisen*

Lehrevaluationen stehen im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftlichkeit und Anwendungsbezug. Im Unterschied zur Grundlagenforschung sind Evaluationen immer mit einem Nutzen verbunden, gleichwohl sollen auch Lehrevaluationen wissenschaftlichen Ansprüchen hinsichtlich der Erhebung, Analyse und Interpretation von Daten ge-



nügen (vgl. Silvestrini 2007: 109). Deshalb müsse an erster Stelle eine Evaluationskonzeption stehen, in welcher ein gemeinsames Verständnis entwickelt werden sollte, welchem Ziel die Evaluation dient, welche Aufgaben sie erfüllen soll, wer die Adressanten sind, wer sie durchführen soll, aber auch mit Hilfe welcher Bewertungskriterien die Ergebnisse der Untersuchung beurteilt werden sollen.

Die Durchführung ist als interne oder externe Evaluation möglich. Interne Evaluationen können als Selbstevaluation oder als In-house-evaluation durchgeführt werden, externe Evaluationen werden von Personen durchgeführt, die nicht dem Fördermittelgeber oder der Durchführungsorganisation angehören (vgl. Stockmann 2007a: 63).

Jede Hochschule regelt ihre Durchführung der Lehrevaluation selbst, niedergeschrieben zumeist in einer Evaluationsordnung. Hochschulen verfügen über eine Vielzahl an Instrumenten zur Qualitätssicherung: Akkreditierungen und Re-Akkreditierungen, Benchmarking, Quality Audits, studentische Lehrveranstaltungskritik, Absolventenbefragungen, Lehrberichte usw. Gegenstand der Evaluation können viele Funktionsbereiche der Hochschule sein, also Lehre, Forschung, Nachwuchsförderung, Dienstleistungen und Service, Beratung, Betreuungseinrichtungen, Verwaltung, Managementprozesse, Bibliotheken, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Organisationsstrukturen u.a.

Die wissenschaftliche Klärung und Beratung, Optimierungsgrundlage zur Verbesserung vorhandener Prozeduren, eine Entscheidungshilfe bei Auswahl mehrerer Alternativen, Kontrolle der Zielerreichung, Einführung neuer Sichtweisen in ein bislang geschlossenes System, ein diskursiver, emanzipatorischer Prozess, eine Verantwortungsdelegation zum Nachweis von Qualitätsbewusstsein, Handlungsaufschub oder Handlungsvermeidung, eine Durchsetzungshilfe innerhalb einer Institution, Kontrolle und Überwachung oder eine Möglichkeit des Reputationsgewinns können mögliche Funktionen von Evaluation sein (vgl. Rindermann 2009: 15).

In der Praxis kommt häufig ein dreistufiges Evaluationsverfahren nach folgendem Ablauf zur Anwendung (vgl. Künzel 2006: 23). Im Ergebnis der Selbstevaluation wird ein Bericht gefertigt, in dem die Hochschule bzw. ein Fachbereich Ausstattungs- und Leistungskennzahlen zur Verfügung stellt. Dieser dient einer Gutachtergruppe für die Fremdevaluation als zweite Stufe. Die Gutachtergruppe besichtigt die Hochschule und diskutiert mit Hochschulangehörigen, um im Ergebnis ein Gutachten mit konkreten Empfehlungen zu fertigen. Im dritten Schritt entwickelt die Hochschule ein Programm mit Maßnahmen, welche in Zielvereinbarungen mit Fristsetzungen münden sollen.

Im Prozess der Evaluation kommt dem Evaluator eine besondere Rolle zu (vgl. Brandt 2007: 169). Er sei ein zentraler Akteur mit wesentlichem Einfluss auf den Verlauf der Evaluation, wobei dessen Rollenkonstellation im Evaluationskontext unterschiedlich sein kann und bestimmt sein müsse. Das Selbstverständnis und die Vorgehens- und Arbeitsweise eines einzelnen Evaluators oder eines Evaluationsteams werden bestimmt durch die institutionelle Einbettung (interne oder externe Evaluation), durch das eigene Evaluations- und Rollenverständnis (z.B. als wissenschaftlicher Gutachter, Berater oder Moderator) und durch die konkreten Zielsetzungen und Erfordernisse der Lehrevaluation.

## **2.4 Lehrveranstaltungskritik im Hochschulwesen**

### *2.4.1 Untersuchungsgegenstand*

Gemäß § 6 HRG ist die Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre regelmäßig unter Beteiligung der Studierenden zu bewerten. In den Hochschulgesetzen der Länder ist die Bewertung von Lehrveranstaltungen durch Studierende unterschiedlich geregelt. Sie ist zum Teil fest verankert, teilweise ist die Beteiligung von Studierenden an der gesamten Evaluation von Studium und Lehre gefordert<sup>11</sup> (vgl. Weber 2006: 52).

Die studentische Lehrveranstaltungskritik entstammt den Ansätzen der Hochschuldidaktik aus den 1970er Jahren. Sie war ein Instrument der Rückmeldung an den Dozenten von seinen Hörern über seine Lehrveranstaltung (vgl. Kromrey 1995: 107). Es ging hierbei ausdrücklich nicht um einen Vergleich zwischen verschiedenen Veranstaltungen oder verschiedenen Lehrenden. Kromrey resümiert: „Dafür – also: zur Rückmeldung – eignet sich dieses Instrument in der Tat hervorragend.“ (Ebd.)

In den Debatten um Qualitätssicherung ist die Befragung von Studierenden und die Bewertung von Lehrveranstaltungen ein zentraler Aspekt (vgl. Weber 2006: 52).

Die Lehrveranstaltungsevaluation, in anderen Publikationen auch studentische Lehrveranstaltungskritik genannt, ist eine spezifische Form der Lehrkritik. Ihr Kennzeichen ist der Einsatz von standardisierten und fragebogengestützten Studierendenbefragun-

---

<sup>11</sup> Über die Befragungen der Studierenden hinaus sind beispielsweise auch studentische Vertreter in den entsprechenden Gremien vorgesehen.

gen zu einzelnen Lehrveranstaltungen (Schmidt 2007: 183). Durch ihre systematische Durchführung unterscheidet sie sich von anderen Formen der Lehrkritik wie Hospitationen oder offenen Feedbackrunden.

Die studentische Lehrevaluation setzt bei der Institution Hochschule an, deren beiden Hauptziele die Gewinnung und Bewahrung von Erkenntnis sowie die akademische Bildung und Ausbildung von Studierenden sei. Rindermann plädiert dafür, Lehr- und Ausbildungsqualität als Ganzes und Veranstaltungsqualität als Teil dieser Gesamtqualität zu unterscheiden (vgl. Rindermann 2009: 25). Für beide Bereiche seien zu deren Bewertung die Studierenden, die Lehrenden selbst und Fremdbeurteiler wie geschulte Gutachter, Kollegen, Praktiker und Hochschuldidaktiker geeignet. Der Begriff Lehrevaluation sei veranstaltungs- und dozentenübergreifend. Er beziehe sich auf die Lehre insgesamt und schließe Veranstaltungen, Ausbildungsinhalte, Bibliotheksausstattung, Studienzeiten, Absolventenchancen u. ä. ein. Unter Lehrveranstaltungsevaluation werde ausschließlich die Evaluation von Vorlesungen und Seminaren verstanden. Meistens werde jedoch der umfassendere Begriff der Lehrevaluation verwendet.

Rindermann hat bereits in seiner Dissertation zur Evaluation der Lehre geforscht und sieht deren Beitrag darin, den Lehrprozess zu verbessern, das heißt die Vermittlung von Kenntnissen durch die Professoren und die Aneignung von Wissen durch die Studierenden (vgl. Rindermann 1996: 12). Lehrveranstaltungen und Lehrende würden jedoch stark in ihrer Lehrqualität variieren. Veranstaltungen gleichen Inhalts seien bei dem einen Lehrenden interessant und anregend, ermöglichten eine effektive Prüfungsvorbereitung und vermittelten wichtige Kenntnisse, während ein anderer Dozent denselben Stoff ermüdend, intellektuell fruchtlos sowie unklar aufbaue. Im gleichen Sinne könnten Studenten zur Mitarbeit und stofflichen Auseinandersetzung angeregt oder zu passivem Zu- oder Weghören verleitet werden. An diesen individuellen Lehrdefiziten und suboptimalen Lehrmethoden setze die Lehrveranstaltungskritik an. Durch die Information des Dozenten und veranstaltungsinterne Besprechungen zwischen Lehrenden und Lernenden könnten Optimierungsprozesse angestoßen werden.

Es überwiegen die quantitativen Methoden, denn nach Rindermann erlauben quantitative Daten aus Fragebögen, Beobachtungsverfahren, Tests und objektiven Messungen zuverlässige und präzise Bestimmungen von Ausgangsmerkmalen, Prozessen und Effekten (vgl. Rindermann 2009: 22). Diesen Daten fehle jedoch oft die für die Praktiker notwendige Anschaulichkeit. Qualitative Methoden können Ergänzung, selten Alternative sein. Aus offenen schriftlichen oder mündlichen Befragungen, Befragungen von

Experten oder Praktikern sowie informellen Beobachtungen ließen sich leichter Verbesserungsvorschläge ableiten. Die Repräsentativität sei jedoch geringer, weil sich die Beteiligten in freien Antworten eher zu dem ausführlich äußerten, was für sie ein Problem darstelle.

Ein ausschließliches Stützen auf Fremdbeurteilungen würde zwei Nachteile gegenüber studentischen Beurteilungen aufweisen (vgl. Rindermann 1997: 181). Fremdbeurteiler besuchen im Gegensatz zur überwiegenden Zahl der Studierenden nicht regelmäßig die Veranstaltungen und können deshalb nur punktuelle Einschätzungen vornehmen. Fachkollegen orientierten sich zudem stärker an nicht mit der Lehre in Verbindung stehenden Faktoren wie beispielsweise der Forschungsreputation.

Rindermann plädiert dafür, Ergebnisse studentischer Lehrveranstaltungskritik durch Fremdbeurteilungen und Leistungskriterien zu ergänzen, jedoch nicht zu ersetzen (vgl. ebd.: 182). Leistungsindikatoren könnten nur als ein Indikator des Lehrerfolgs angesehen werden, da gute Lehre sich nicht allein durch Lernerfolg kennzeichnen lasse, z.B. Förderung eigenständigen Denkens, Einstellungswandel u. ä. Darüber hinaus stünden viele Variablen zwischen guter Lehre und guten Prüfungsleistungen, wie beispielsweise Fleiß, Vorwissen, Intelligenz, Vorbereitungszeit usw.

Die studentische Lehrveranstaltungskritik steht häufig im Zentrum der Kritik (s. auch Kapitel 3.2.2). Wiederholt werde die Kompetenz der Studierenden zur Lehrevaluation angezweifelt sowie eine Beeinflussung ihrer Urteile durch irrelevante Aspekte angenommen (vgl. Rindermann 1996: 17). Zudem könnte durch Hinweise auf die Freiheit der Lehre oder den Datenschutz die Lehre vor Kritik bewahrt werden.

#### *2.4.2 Entspricht Lehrveranstaltungskritik wissenschaftlichen Standards?*

Wissenschaftlichen Standards folgend müssen Gütekriterien objektiv, valide und reliabel sein. Fraglich ist hinsichtlich des Bestrebens, die Qualität von Lehrveranstaltungen zu messen, ob es um „valide“ und „objektive“ Urteile der Studierenden oder eher um deren subjektive Einschätzungen geht?

Fraglich erscheint in diesem Zusammenhang auch, ob den Studierenden überhaupt bewusst ist, dass es sich bei der Evaluation der Lehre weniger um einen Selbstzweck, sondern um angewandte Forschung handelt.

Böttcher hebt das qualitätsentwickelnde Potenzial der Evaluation hervor und sieht die Evaluation als angewandte Wissenschaft, die sich der Methoden der empirischen Sozialforschung bediene (vgl. Böttcher 2009: 211). Evaluatoren würden sich darauf verpflichten, die Gütekriterien Objektivität, Transparenz der Dokumentation, Gültigkeit und Zuverlässigkeit zu gewährleisten. Zudem zeige die Geschichte der Evaluation, dass sie mehr ist als „nur“ messen, beschreiben und bewerten.

Im Rahmen der studentischen Lehrveranstaltungskritik stelle die Messung auf die Lehrleistung des Lehrenden und die Qualität einer Lehrveranstaltung ab, wobei zu klären sei, was die einzelnen Elemente einer Lehrleistung oder der Lehrveranstaltungsqualität sind und mit welchem Gewicht sie zu berücksichtigen wären (vgl. el Hage 1996: 36). Die Frage nach der Messgenauigkeit werde umso wichtiger, wenn mit der Evaluation Vergleiche zwischen Lehrenden und Lehrveranstaltungen beabsichtigt sind.

Zur Aussagekraft studentischer Vorlesungsbeurteilungen als Evaluation bezweifelt Kromrey, dass Veranstaltungs-Umfragen generell einen geringen Informationswert oder zweifelhafte Gültigkeit hätten (vgl. Kromrey 1995: 118). Im Gegenteil lieferten sie, wie auch andere Daten der Umfrageforschung, wertvolle Informationen sowohl für die Hochschule als Institution wie auch für die betroffenen Lehrenden und Studierenden, sofern sie auf methodisch angemessenem Niveau erhoben und differenziert ausgewertet würden.

Nach Rindermann setzen Lehrinventare als Maß zur Bestimmung der Lehrqualität besondere Anforderungen an die Datenqualität voraus. Multidimensional konstruierte und flexibel einsetzbare Lehrinventare sollten methodischen Ansprüchen genügen, beispielsweise Überprüfung der Messgenauigkeit, Stabilität, Urteiler-Übereinstimmung, dimensionale Struktur, Validität usw. Sie sollten aus Sicht der Studierenden relevante Aspekte der Lehre erheben. Dazu eigneten sich solche Instrumente, die aus einem empirisch überprüften Basis-Itemsatz und fakultativen, auf die jeweiligen Veranstaltungen anpassbaren Itembausteine bestehen. Ferner seien Mindeststichprobengrößen zu beachten sowie Biaseinflüsse zu kontrollieren (vgl. Rindermann 1997: 182).

Evaluationsergebnisse seien ohne valide Einschätzungen nicht als Information zur Optimierung des Lehrverhaltens, nicht als Hilfestellung bei der Kurs- oder Universitätswahl und nicht als Qualifikationsmaß universitärer Lehre verwendbar (vgl. Rindermann 1996: 23). Zudem würden Dozenten vermuten, dass Evaluationen durch sogenannte

Biasvariablen wie Themenbeliebtheit, Teilnahmemotivation, Stoffschwierigkeit, Raummerkmale oder der äußeren Attraktivität eines Dozenten verzerrt werden könnten.

Zu den wissenschaftlichen Standards gehörten auch die sogenannten Nebengütekriterien wie Normierung, Ökonomie, Nützlichkeit und Vergleichbarkeit (vgl. Gollwitzer/Kranz/Vogel 2006: 90).

Die Gesellschaft für Evaluation e. V. hat Standards für Evaluationen definiert, wonach diese vier grundlegende Eigenschaften aufweisen sollen: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit (vgl. DeGEval 2014). Nützlichkeit soll sicherstellen, dass sich die Evaluation an den geklärten Evaluationszwecken und am Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzer ausrichtet. Hierzu gehören unter anderem Glaubwürdigkeit und Kompetenz des Evaluators, Auswahl und Umgang mit Informationen, Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung sowie Nutzung und Nutzen der Information. Die Einhaltung von Standards der Durchführbarkeit soll sicherstellen, dass die Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst geplant und auch durchgeführt wird. Standards der Fairness sollen einen respektvollen und fairen Umgang mit den betroffenen Personen und Gruppen gewährleisten. Schließlich sollen die Standards der Genauigkeit sicherstellen, dass die Evaluation gültige Informationen und Ergebnisse zum jeweiligen Evaluationsgegenstand und den Fragestellungen hervorbringt. Hier wird dafür plädiert, die Verfahren zur Gewinnung der Daten so zu wählen, dass die Zuverlässigkeit der gewonnenen Daten und ihre Gültigkeit bezogen auf die Beantwortung der Fragestellungen nach fachlichen Maßstäben sichergestellt sind, welche sich an den Gütekriterien quantitativer und qualitativer Sozialforschung orientieren sollten. Geworben wird zudem für eine systematische Prüfung aller Informationen auf Fehler und für ausdrücklich begründete Schlussfolgerungen (vgl. auch Brandt 2007: 192).

### *2.4.3 Lehrveranstaltungskritik durch Studierende*

In Sachsen-Anhalt regelt § 7 des Hochschulgesetzes (HSG) verbindlich, den Studierenden in jedem Semester zu ermöglichen, die Qualität der Lehrveranstaltungen anonym zu bewerten.

Für den Wissenschaftsrat ist die studentische Lehrevaluation ein wichtiges Instrument der Qualitätsbewertung (vgl. WR 2008: 46). Er sieht die verantwortliche Einbindung der

Studierenden in die Gestaltung und Evaluation des Lehrangebotes sowie die Abfrage und Berücksichtigung von Vorschlägen der Studierenden zur Verbesserung von Lehre und Studium als Ausdruck des partnerschaftlichen Verhältnisses, welches die moderne Version der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden an den Hochschulen darstellt (vgl. ebd.: 62).

Indem Studierende von der Gestaltung einer Lehrveranstaltung unmittelbar betroffen sind, würden gerade sie aus ihrem spezifischen Blickwinkel heraus die Anforderungen an Lehrveranstaltungen kennen (vgl. Weber 2006: 53). Lehrveranstaltungskritik helfe Schwachstellen in Curricula, Aufbau und Konzeption von Lehrveranstaltungen zu erkennen, die teilweise auch nur eine Minderheit<sup>12</sup> der Studierenden berühren und anders kaum erkennbar wären.

Studentische Lehrveranstaltungskritik wird regelmäßig durch Umfragen mittels schriftlichem Fragebogen bzw. onlinegestützt durchgeführt. Fraglich und vielfach Gegenstand der Diskussionen ist, ob die Studierenden in der Lage sind, ihre Erfahrungen zutreffend mitzuteilen und ihre Urteile relativ unbeeinflusst abzugeben (s. auch Kapitel 3.2.2). Gerade diese Fähigkeiten stehen im Zentrum von Diskussionen sowie Zweifel daran, inwiefern schriftliche Befragungen gültige und verlässliche Ergebnisse über die Lehrleistungen der Lehrenden liefern können (vgl. el Hage 1996: 4).

Kromrey setzt sich mit der „weit verbreiteten Strategie, die Lehrevaluation allein auf die Befragung Studierender zu stützen“, kritisch auseinander (vgl. Kromrey 2003: 12). Hier sieht er eine unzulässige Gleichsetzung von Betroffen-Sein mit Expertentum. Im Vergleich mit den US-Universitäten argumentiert Kromrey, dass diese Institutionen bewusst Akzeptanzmessungen betrieben, weil deren Studierende Kunden der Universität seien, die zum Teil durch hohe Studiengebühren die Institution finanzierten. Für die Evaluation der Lehre durch die Hochschule könne die per Befragung ermittelte Akzeptanz nur ein Baustein in einem detaillierten Bewertungsverfahren sein. Kromrey spricht sich jedoch nicht gegen die Verwendung der „Alltagsevaluatoren“ aus, wie er die Studierenden nennt. Sie würden wichtige Informationen liefern, wie das Dienstleistungsangebot Lehre bei den Adressaten ankomme (vgl. ebd.: 14).

---

<sup>12</sup> Minderheiten unter den Studierenden sind beispielsweise ausländische Studierende, Menschen mit Behinderungen oder chronischen Krankheiten sowie Studierende mit Kindern.

#### *2.4.4 Lehrveranstaltungskritik durch Lehrende*

Die Durchführung einer systematischen Befragung der Lehrenden parallel zu den Studierendenbefragungen ist regelmäßig nicht vorgesehen (vgl. WR 2008: 46).

Hinsichtlich der Überlegungen einer regelmäßigen Lehrveranstaltungskritik durch Lehrende erscheint ungewiss, inwiefern die Einschätzungen der Lehrenden lediglich der Relativierung oder der Rechtfertigung der Ergebnisse der studentischen Lehrveranstaltungskritik dienen würden, indem die Lehrenden vielleicht definierte Parameter, vielleicht auch „nur“ ihre Sichtweise einschätzen, beispielsweise auf die in ihrer Lehrveranstaltung erlebte Teilnahmemotivation, Vorwissen, Beteiligung, Aufmerksamkeit, aber auch die Bedingungen, unter denen die Lehrveranstaltung stattfand (z.B. Stundenplanung, Ausstattung und Klima der Räume, Einflüsse von Baulärm und anderes mehr). Gleichsam unbestimmt erscheint, wie die regelmäßige Befragung der Lehrenden zu einem gewinnbringenden Bestandteil der Lehrevaluation werden könnte. Eruiert werden müsste, was konkret und woran orientierend gemessen werden soll und wie eine analoge Befragung von Studierenden und Lehrenden zu gestalten wäre, um ein vermeintlich ganzheitliches Bild von der Qualität einer Lehrveranstaltung zu erhalten. Denkbar wäre auch, abwechselnd oder in Turnussen die studentische Lehrveranstaltungskritik durch Lehrendenkritik zu ersetzen.

## **2.5 Evaluationspraxis: Leistungsmessungen in der Lehre**

Der Versuch, Lehrleistungen zu messen, kann hierzulande auf eine nunmehr über 30jährige Evaluationspraxis zurückblicken. Orientierung geben Empfehlungen des Wissenschaftsrates und der Hochschulrektorenkonferenz, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Studien und einschlägige Literatur sowie Gesetze und Ordnungen. In diesem Kapitel wird die geübte Evaluationspraxis in den Hochschulen auf der Grundlage theoretischer und empirischer Befunde vorgestellt.

### *2.5.1 Zielformulierungen, Zweck und Erwartungshaltungen*

Zunächst gilt das Interesse den Zielen, die mit der Evaluation der Lehre gedacht werden, welche Aufgaben der Lehrevaluation zugeschrieben werden und welche Erwartungshaltungen mit ihr verbunden sein könnten.



Ziele und Absichten, welche Hochschulen konkret mit der Evaluation der Lehre verfolgen, sind nicht bundeseinheitlich gesetzlich geregelt. Jede Hochschule beschließt und formuliert diese selbst, regelmäßig in einer Evaluationsordnung. Eine daraus resultierende Vielfalt korrespondiert mit einer Reichhaltigkeit an niedergeschriebenen Überlegungen, wie nachfolgend dargelegt wird.

In der Erwartungshaltung an die Evaluation der Lehre sieht Kromrey drei Paradigmen erfüllt: Neues, empirisch abgesichertes Wissen soll darüber gewonnen werden, wovon erfolgreiches Lehren und Studieren abhängt und wie Erfolg gefördert werden kann (Forschungsparadigma). Es sollen Effektivität und Effizienz der Verwendung der öffentlichen Mittel kontrolliert werden, indem die Hochschulen Rechenschaft über ihr Tun ablegen (Kontrollparadigma). Schließlich soll die Evaluation dabei helfen, geeignete Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium zu konzipieren, zu implementieren und zu testen (Entwicklungsparadigma) (vgl. Kromrey 2003: 4).

Die Vielfalt hinsichtlich der Ziele, die mit der Evaluation der Lehre verbunden sein könnten, zeigt sich in den mannigfaltigen Publikationen, wie beispielsweise den Ausführungen Künzels, wonach das Evaluationsverfahren den Zielen diene (vgl. Künzel 2006: 22-23)

- Aufzeigen von Stärken und Schwächen eines Faches in der Lehre, besonders der Möglichkeiten zur Verbesserung des Lehr-Lernprozesses und seiner Ergebnisse,
- Publikation der (wesentlichen) Ergebnisse, um im Sinne eines Verbraucherschutzes den Studierenden, Studieninteressenten, dem Beschäftigungssystem und der allgemeinen Öffentlichkeit Informationen darüber zur Verfügung zu stellen, ob das Studienangebot den Qualitätserwartungen entspricht und die Lehr- und Studienbedingungen ein effektives Studium erlauben sowie
- Rechenschaftslegung über die Effizienz der Verwendung öffentlicher und privater Mittel.

Rindermann nähert sich der Einführung der Lehrevaluation in den Hochschulen über deren verschiedene Zwecke, denen sie dienen könnten. Sie würden je nach Hochschulen eingesetzt, um (vgl. Rindermann 1997: 179)

- einzelnen Lehrenden zu helfen, Schwächen eigener Lehre zu erkennen und abzustellen,
- den Studierenden bei der Kurswahl zu dienen,
- von der Hochschule als ein Qualifikationsmaß bei Bleibe-, Gehalts- und Berufungsverhandlungen herangezogen zu werden, oder
- Vergleiche zwischen einzelnen Universitäten, unter Einbeziehung von Forschungsleistungen, vorzunehmen.

Davon, was schließlich mit der Evaluation erreicht werden soll, würde die persönliche Bedeutung für die Lehrenden und Studierenden und die institutionelle Bedeutung für Fachbereiche und Hochschulen abhängen (vgl. Abs et al. 2000: 33). Die Interessen der Beteiligten würden dann in Erscheinung treten, wenn die möglichen Zwecke der Evaluation offen diskutiert werden. Werde Evaluation allein von außen auferlegt, wirke sie entmündigend und gefährde die Motivation der Evaluierten, selbst an der eigenen Lehrqualität zu arbeiten. Die Diskussion und Festlegung des Zwecks von Evaluationen könnte zudem der Debatte darüber dienen, was Qualität von Lehre ausmacht (s. auch nächstes Kapitel). Abs et al. definieren Qualität als „fitness for purpose“ (vgl. ebd.: 33). Die Auseinandersetzungen um die Qualität in der Lehre würden an Pathos verlieren, weil sich die Qualität der Lehre nur bestimmen ließe, wenn zuvor die Zwecke der Lehre festgestellt wurden.<sup>13</sup> Im nächsten Schritt könnten dann die Evaluationsziele bestimmt werden, die geeignet sind, um die festgestellten Zwecke zu erreichen.

Eine regelmäßige Lehrevaluation könnte den Meinungs austausch über die Qualität der Lehre zwischen Studierenden und Lehrenden unterstützen (vgl. Remdisch/Brehl 2006: 36). Die Studierenden können überprüfen, inwiefern die Organisation des Lehrbetriebs ihren tatsächlichen Bedürfnissen entspricht. Die Lehrenden können ihre Stärken und Schwächen identifizieren und die Lehre insgesamt optimieren.

Auf einen weiteren Aspekt im Zuge der Einführung der Lehrevaluation weist Mittag hin, indem die Angehörigen eines zu evaluierenden Fachs auf die Evaluation ausreichend vorbereitet sein sollten sowie über die Ziele und Folgen der Evaluation nachhaltig aufgeklärt werden (vgl. Mittag 2004: 40). Im Rahmen der Vorbereitung sollten auch die Konsequenzen aus den Verfahren besprochen, sich über die Qualitätskriterien guter

---

<sup>13</sup> Zwecke der Lehre könnten sein: hohe Zufriedenheit der Studierenden, möglichst viele Abschlüsse per Zeiteinheit oder möglichst wenige Studienabbrecher.

Lehr- und Studienangebote verständigt sowie die Fachspezifika und die Erhebung der Informationen und Daten für den Selbstreport geklärt werden.

Die Evaluierung von Projekten und Programmen erfahre dann einen Nutzen, wenn sie die Voraussetzungen für eine Programmdurchführung überprüft und anschließend die Ablaufprozesse beobachtet sowie die Zielerreichung überprüft und darüber hinaus die Wirkungen, die durch ein Programm bzw. Interventionsmaßnahme ausgelöst wurden, erfasst. Zudem sollte eine Evaluation die Programm- und Maßnahmeziele selbst infrage stellen und das Kausalitätsproblem lösen, das heißt die Frage beantworten, ob die beobachteten intendierten und nicht-intendierten Wirkungen überhaupt dem Programm oder externen Faktoren zugeschrieben werden können (vgl. Stockmann 2007a: 35).

Zusammenfassend zeigt dieser kleine Abriss aus der einschlägigen Literatur die Reichhaltigkeit an niedergeschriebenen Überlegungen zu denkbaren Zielen, zu vorstellbaren Zwecken und zu möglichen Erwartungen, die mit der Evaluation der Lehre in den Hochschulen verbunden sein könnten. Es erscheint hier nicht möglich, wie übrigens an anderen Stellen dieser Arbeit auch, und wohl auch nicht tauglich, hierüber ein Fazit zu ziehen. Vielleicht macht gerade diese Vielfalt in den Gedankengängen die Evaluation der Lehre aus?

### *2.5.2 Qualitätsbegriff*

Der Begriff *Qualität* nimmt im Zusammenhang mit der Evaluation der Lehre einen prominenten Platz ein. Sowohl im Hochschulrahmengesetz als auch im Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt wird das Wort Qualität gleich mehrfach verwendet. Im HRG schließt § 6 ausdrücklich den Qualitätsbegriff ein, indem dort festgelegt ist: „Die Studierenden sind bei der Bewertung der Qualität der Lehre zu beteiligen.“ Auch das Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (HSG LSA) trägt bereits in einer Überschrift die Bezeichnung Qualität der Lehre (§ 7) und hält die Hochschulen nachfolgend dazu an, notwendige Maßnahmen zur Qualitätssicherung zu ergreifen, ohne freilich darauf einzugehen oder erkennen zu lassen, was darunter zu verstehen sein oder konkret angestrebt werden könnte.

Eine Möglichkeit wäre die Heranziehung der Norm EN ISO 9000:2005, welche den Begriff Qualität definiert. Qualität gibt hiernach an, in welchem Maße ein Produkt, das

heißt eine Ware oder Dienstleistung, den bestehenden Anforderungen entspricht. Entscheidend für die Qualität eines Produkts nach dieser Norm ist, dass die gestellten Anforderungen erfüllt werden (vgl. JuraForum 2017: 1). Gemessen wird der Grad, in welchem Forderungen von Kunden und anderen Interessierten erfüllt werden (vgl. Online-Verwaltungslexikon 2017).

Im Kontext der Evaluation der Lehre scheint der Begriff Qualität vielseitig verwendet und unterschiedlich ausgelegt zu werden. Eine einheitliche sowie allgemein gültige Definition ist nicht bekannt. In der einschlägigen Literatur zur Evaluation der Lehre wird der Qualitätsbegriff vorwiegend bürokratisch und verwaltungstechnisch interpretiert und angewendet. Zudem fehlt häufig eine konkrete Aussage, was genau eine qualitätsvolle Lehre sein könnte und was als „Qualität in der Lehre“ angestrebt werden soll. Vornehmlich unkonkret wird in Beiträgen und Schriften auf Qualität im Zusammenhang mit Studierenden, Didaktik, Methodik, Prüfungen etc. eingegangen. Überlegungen zur Qualität der Lehre werden auch mit Verweis auf die angespannten öffentlichen Haushalte, Rechenschaftslegungen über die Verwendung der Mittel, Begründungen von Ressourcenanforderungen gegenüber den Wissenschaftsministerien, Internationalisierung oder den Akkreditierungs- und Reakkreditierungsverfahren geführt.

Eine Möglichkeit könnte sein, Qualität in den Bereichen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zu denken, denen wegen der schrumpfenden öffentlichen Haushalte, dem steigenden Legitimationsdruck gegenüber der Öffentlichkeit und auch dem zunehmenden internationalen Wettbewerb eine wachsende Bedeutung beigemessen werde (vgl. Alpei 2006: 8). Die Ergebnisse von Evaluationen seien als Indikator für die Lehrqualität die Grundlage für die Akkreditierung von Studiengängen.

Weber unterscheidet drei Ansatzpunkte zur Qualitätssicherung des Studiums (vgl. Weber 2005: 8). Erstens das Curriculum einschließlich der Art und Weise, wie es umgesetzt wird, sowie der Personen, die dies tun. Hiermit sind die wissenschaftliche und didaktische Qualifizierung und die Personalauswahl, d.h. die Berufungen, angesprochen. Der zweite Ansatzpunkt thematisiert Evaluierung und Akkreditierung und umfasst die Überprüfung der Qualität des Studiums. Der dritte Ansatz sieht einen Wettbewerb zwischen den Anbietern eines Studiums, der innerhalb eines Hochschulsystems die Anstrengungen der Studienanbieter sichert und verstärkt.

Qualität könne je nach den natürlichen Interessen des Evaluierenden etwas Unterschiedliches sein (vgl. Abs et al. 2000: 34). Die Qualität eines Studiums oder einer

Lehrveranstaltung sei nicht objektiv feststellbar, weil alle Beteiligten unterschiedliche Anforderungen an die Inhalte und die Outcomes hätten (vgl. Weber 2006: 52). Mögliche Bereiche der Qualität in der Lehre könnten sein (vgl. Abs et al. 2000: 76): der Wissensstand der Lehrenden, die finanziellen Ressourcen, die Lernfähigkeit der Studierenden, die Kommunikation zwischen Kollegen, die Studien- und Prüfungsordnungen, die hochschuldidaktische Weiterbildung, die Prüfungen, die Kommunikation mit Studierenden, das Management eines Fachbereichs, das Qualitätsdenken, klare Zielvorstellungen und die Evaluation selbst.

Der Wissenschaftsrat hob hervor, dass die seit mehreren Jahren anhaltende Diskussion um die Qualität von Lehre und Studium gezeigt habe, dass unterschiedliche Auffassungen über das Verständnis von Qualität der Hochschullehre bestehen würden (vgl. WR 2008: 19). Es zeige sich, dass das Verständnis von Qualität an bestimmte Kontexte gebunden sei, zum Beispiel würden Studierende und Arbeitgeber die angemessene Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit als Referenzpunkt betrachten, Hochschullehrer nähmen Bezug auf die Vermittlung des wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnisfortschritts, Staat, Geldgeber und Öffentlichkeit betrachteten die Verlässlichkeit und Aussagekraft von Studien- und Abschlussniveau als maßgebliche Qualitätskriterien, zudem würden Politik und Öffentlichkeit von den Hochschulen erwarten, dass sie ihre Absolventen in die Lage versetzen, die kulturelle, soziale, technologische und wirtschaftliche Weiterentwicklung der Gesellschaft voranzubringen. Schlussendlich bemesse sich Qualität daran, welche Ziele und Wirkungen mit Lehre und Studium verbunden seien und in welchem Maße Vorgaben erreicht und umgesetzt würden.

Müller-Böling stellt fest, dass es schwer zu definieren sei, was man im Hochschulbereich unter Qualität verstehen mag. Eher süffisant stellt er einen Vergleich mit der Liebe an, welche dieser Problematik ähnlich sei. Demnach ist Qualität „... nicht faßbar, aber doch vorhanden, erlebbar, aber nicht quantifizierbar, stets flüchtig, so daß man sich immer erneut und dauerhaft um sie bemühen muß.“ (Müller-Böling 1997: 90)

Der Wissenschaftsrat sieht Qualität als einen multidimensionalen Begriff, der in Abhängigkeit vom Erkenntnisinteresse unterschiedlich ausgeprägt ist. Hernach werden fünf Ausprägungen unterschieden (vgl. WR 1996: 14):

- (1) Qualität bezieht sich auf das Profil der Absolventen, auf ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen, die als Ergebnis des Studiums bewertet und beurteilt werden.

- (2) Qualität hebt ab auf die Organisation des Lehr- und Studienbetriebes, dessen Schlüssigkeit und Stimmigkeit im Hinblick auf die gesetzten und zu erreichenden Ausbildungsziele.
- (3) Qualität konzentriert sich auf die Studienziele und legt das Gewicht auf mögliche Tätigkeitsfelder ihrer Absolventen.
- (4) Qualität orientiert sich an Effizienzgesichtspunkten und ist Ausdruck eines günstigen Verhältnisses zwischen den eingesetzten Mitteln und den damit erzielten Ergebnissen.
- (5) Qualität wird als Prozess der Qualifizierung zwischen Beginn und Abschluss eines Studiums gesehen und stellt Betrachtungsweisen zu Bildung und Ausbildung, Persönlichkeitsentwicklung und Wissenserwerb in den Vordergrund.

Die Qualität der Lehre hänge von unterschiedlichen Faktoren ab. Das können das Lehrangebot, die Lehrerfahrung und die didaktische Ausbildung der Lehrenden, die Lernmotivation der Studierenden und die vorhandenen Ressourcen bezüglich Personal, Räume und Bibliothek sein (vgl. Remdisch/Brehl 2006: 36).

Lehrdefizite im weiteren Sinne sind Mängel in der Ausbildung wie Praxisferne, ungünstige Betreuungsrelationen, fehlende Lehr- und Lernmittel und Abbrecherquoten. Im engeren Sinne bezieht sich die Kritik an der Qualität der Lehre auf Didaktik und Inhalt von Lehrveranstaltungen (vgl. Rindermann 1996: 11).

Sigrun Nickel, Leiterin Hochschulforschung beim Centrum für Hochschulentwicklung, verweist auf den Qualitätsbegriff im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement der Hochschulen. Im Ergebnis von Fallstudien zu Qualitätsmanagement-Systemen in Universitäten und Hochschulen attestierten die befragten Professoren allen Qualitätsmanagement-Instrumenten eine mehr oder minder hohe Nützlichkeit (vgl. Nickel 2007: 207). Ausnahmslos seien diese von mehr als der Hälfte der Hochschullehrer als hilfreich bewertet worden, wobei sie keinen Unterschied zwischen Universitäten und Hochschulen beobachtete. Gleichwohl ließ Nickel den weit verbreiteten Eindruck nicht unerwähnt, dass Professoren Qualitätsmanagement vorwiegend als bürokratische Last empfinden würden (vgl. ebd.: 208). Bei vielen Mitgliedern von Hochschulen entstände der Eindruck einer Überlastung durch zu viel Qualitätsmanagement, wodurch gar eine neue „Qualitätsbürokratie“ entstehe (vgl. Nickel 2007: 13). Es sei das Bedürfnis gewachsen, die oft sehr komplexen und unverbunden nebeneinanderstehenden Qualitätsaktivitäten in einen Zusammenhang zu bringen und zu mehr Übersichtlichkeit, Effizienz und Zielgerichtetheit zu finden.

Die sehr unterschiedlichen Herangehensweisen zur Klärung des Qualitätsbegriffs und die vielfältigen Auffassungen zum Verständnis dessen können so in dieser Forschungsarbeit nicht verarbeitet werden. Im Ergebnis der empirischen Untersuchung wird dieser Begriff nochmals aufgenommen, indem vielleicht sichtbar wird, wie Hochschullehrende Qualität in der Lehre denken und in welchen Ausprägungen sie möglicherweise ihre Vorstellung von Qualität auslegen.

### 2.5.3 Kriterien guter Lehre

Ausführungen im Zusammenhang mit der Evaluation der Lehre sind regelmäßig verbunden mit dem Hinweis auf *gute Lehre* bzw. auf die *Kriterien guter Lehre*. Bereits im Jahr 1995 stellte Kromrey die Fragen „Was ist gute Lehre?“ und „Wie kann man gute Lehre erkennen?“ (106). Diese Fragen seien nicht eindeutig zu beantworten, weil es die eine gute Lehre nicht gebe und geben könne. Kromrey denkt gute Lehre im Zusammenhang mit der Qualität der Lehre, welche erst beurteilt werden könne, wenn zuvor festgelegt wurde, was für wen und zu welchem Zweck gelehrt werden soll. Das heißt, welches die Lehr- und Lernziele seien. Benötigt würden allgemeine und möglichst wenige Vergleichsmaßstäbe, die „gut“ von „schlecht“ und „gut“ von „besser“ zu unterscheiden erlauben, ohne dass dabei auf die Besonderheiten einzelner Fächer und einzelner Lehrveranstaltungen Rücksicht genommen werden müsse.

In den Bemühungen, gute Lehre zu messen, erscheint fraglich, welches die Kriterien für gute Lehre, mithin Erfolg sein sollen? Soll hier der Prozess, also die Lehrveranstaltung oder vielleicht besser die Lehrveranstaltungsreihe, in den Blick genommen werden oder möglicherweise nur das Ergebnis? Oder alles verknüpfend?

Rindermann führt aus, dass die Kenntnis von Merkmalen guter Lehre eine Voraussetzung der Evaluation der Lehre sei (vgl. Rindermann 2009: 37). Merkmale guter Lehre ließen sich über theoretische Überlegungen, über Befragungen von Lehrenden und Studierenden oder mittels empirischer Forschung bestimmen. Rindermann kommt zu dem Schluss, dass sich Lehrkompetenz, d.h. die Fähigkeit gute Lehre zu halten, als dreifaches Fähigkeitsbündel beschreiben lässt: 1) gute Strukturierung sowie didaktische Methodenvielfalt und -sicherheit unter verschiedenen Unterrichtsbedingungen, 2)

soziale Kompetenzen und 3) Persönlichkeitsmerkmale wie Freundlichkeit, Offenheit und Engagement (vgl. ebd.: 55).

#### *2.5.4 Adressaten*

Unschlüssig erscheint, wer die Adressaten der Lehrevaluation sein könnten. Diese Frage wäre vielleicht am ehesten mit der Überlegung zu beantworten, wer ein Interesse an der Erhebung und Auswertung der Daten haben könnte und wer vermutlich einen Nutzen aus ihnen zieht, und wenn dem so ist, freilich welchen Nutzen. Vorstellungen hierzu werden in einschlägigen Publikationen vielfältig kundgetan.

Die Hochschulrektorenkonferenz (vgl. Künzel 2006: 22) sieht als Adressaten der Evaluation die für die Qualität eines Leistungsbereiches Verantwortlichen in der Hochschule sowie das jeweilige Ministerium für Wissenschaft und Kultur. Letzteres, weil es die Verantwortung dafür trägt, dass die Hochschulen ihrer Qualitätsverantwortung gerecht werden und dass die Rahmenbedingungen für die Hochschulen qualitätsförderlich gestaltet werden.

Durch die Selbstevaluationsberichte erhielten die Fachbereichs- und Hochschulleitungen erstmals detaillierte Informationen über die Qualität der Leistungen in ihrem Zuständigkeitsbereich (vgl. Künzel 2006: 24). Der Nutzen dieser Informationen liege vor allem in der Herausstellung von Stärken, Profilen und Schwerpunkten zu Werbezwecken, zur Begründung von Ressourcenanforderungen gegenüber dem Wissenschaftsministerium, aber auch im Instrument zur internen Steuerung.

Evaluation sei zwar nur dann sinnvoll, wenn jemand ein Interesse aus ihr zieht, jedoch seien an der Evaluation mehrere Gruppen beteiligt, die unterschiedliche Interessen verfolgten und deshalb nicht nur gemeinsame, sondern sehr verschiedene Ziele und Zwecke anstrebten (vgl. Abs et al. 2000: 32). Den Hochschulen als den Trägern der Bildungsmaßnahmen sowie den Studierenden ginge es darum, die unterschiedlichen Veranstaltungen und Lehrenden vergleichen zu können. Hier seien stark standardisierte Formen der Lehrevaluation gewünscht. Die Lehrenden möchten sich weniger vergleichen, stattdessen richteten sie ihr Augenmerk darauf, ihre eigene Lehrkompetenz oder die Kommunikation mit den Studierenden zu verbessern.

Um ein Beispiel aus der Evaluationspraxis aufzugreifen sei das onlinegestützte Bonner Modell der Hochschulevaluation erwähnt, welches auf eine fundierte Datenbasis für die



verschiedenen Adressatenebenen wie Studierende, Lehrende, Fachschaften, Fächer, Fakultäten und Universitätsverwaltung setzt (vgl. Rudinger/Krahn/Rietz 2006: 50).

Die studentische Lehrveranstaltungskritik berühre verschiedene Zielgruppen und Beteiligte, die sich vor allem durch ihre Motivationen unterscheiden würden. Interessenkonflikte gebe es sowohl zwischen einzelnen Einheiten als auch zwischen den Individuen, d.h. im Kollegium oder zwischen Lehrenden und Studierenden. Für das Gelingen der Evaluation müssten diejenigen, die mit ihrer Durchführung verantwortlich betraut worden sind, ein hohes Maß methodischer und sozialer Kompetenz mitbringen. Die Lehrenden, die sich der Evaluation stellen, sollten über Kommunikationsbereitschaft verfügen (vgl. Lohnert/Rolfes 1997: 10).

Dieser kurze Abriss lässt die Vielgestaltigkeit darüber erkennen, was die Evaluation der Lehre für mögliche Interessengruppen zu leisten vermag oder dass die aus ihr gewonnenen Daten für verschiedene Zielgruppen Bedeutung erlangen könnten. Die Benennungen ließen sich weiter fortführen.

### *2.5.5 Ergebnisverwertung*

Ein sensibles und viel diskutiertes Thema im Zusammenhang mit der Evaluation der Lehre scheint die Verwendung der Ergebnisse zu sein. Zu Möglichkeiten der Verwertung von Ergebnissen der studentischen Lehrveranstaltungskritik nimmt § 7 HSG LSA Bezug. Hierin heißt es unter anderem: „(1) Die Qualität der Studienangebote sichern die Hochschulleitungen und die Dekane und Dekaninnen im Rahmen ihrer Zuständigkeit insbesondere durch Lehrevaluationen ... (2) In anonymisierter Form können die Daten der Lehrevaluation der Hochschulöffentlichkeit bekannt gemacht werden.“

Lehrevaluationen können unterschiedliche Verwendungsmöglichkeiten haben, was einen maßgeblichen Einfluss auf die Erhebungsinstrumente und auf die Konzeption entsprechender Verwendungssysteme haben sollte. el Hage (1996: 143) unterscheidet die fünf Verwendungsmöglichkeiten 1) Forschungszwecke, 2) Verbesserung der Transparenz über die Lehre, 3) Schaffung einer Grundlage für den Dialog über Lehrqualität, 4) Qualifikationsmaßnahmen und 5) Gewinnung von Daten als Basis entsprechender Steuerungssysteme.

Studentische Lehrveranstaltungskritik spiele in der Qualitätsentwicklung einer Hochschule dann eine wichtige Rolle, wenn sie in ein Gesamtkonzept eingebettet sei und durch weitere interne und externe Maßnahmen flankiert werde (vgl. Weber 2006: 56).

Bisherige Erfahrungen zeigten, dass die studentische Lehrveranstaltungskritik ohne Begleitung durch hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung nur eingeschränkte Optimierungsmöglichkeiten aufweise (vgl. Rindermann 1997: 185).

Das Ergebnis der Lehrveranstaltungskritik zeige den spezifischen Blickwinkel der Studierenden auf eine einzelne Lehrveranstaltung (vgl. Weber 2006: 53). Die Lehrveranstaltungskritik könne keine fertigen Lösungen zur Verbesserung der Lehre, sondern lediglich eine Problemanalyse liefern. Darauf aufbauend müsse der Umgang und die Lösung der aufgezeigten Probleme entwickelt werden.

Lohnert und Rolfes weisen darauf hin, dass akzeptiert werden müsse, dass es Schwächen und Schwachstellen gibt. „Das Instrument der Evaluation kann seine eigentlichen Stärken allerdings erst dann voll entfalten, wenn es in einer Atmosphäre angewandt wird, die einen repressionsfreien Umgang mit strukturellen und inhaltlichen Schwächen von Fachgebieten, Studiengängen und Lehre insgesamt zulässt.“ (Lohnert/Rolfes 1997: 9)

Weber fordert hinreichende Anonymität für die Studierenden, um zu vermeiden, dass aus Angst vor möglichen Konsequenzen bei schlechter Bewertung eine verfälschte, beschönigende Bewertung abgegeben werden könnte (vgl. Weber 2006: 56). In diesem Zusammenhang seien auch Regelungen über den Verbleib und weiteren Umgang mit den Fragebögen zu treffen. Die Motivation der Studierenden zur Teilnahme an den Befragungen würde zudem ein transparenter Umgang mit den Ergebnissen der Evaluation steigern, indem sichtbar wird, dass sich die Studien- und Lernsituation in ihrem Sinne verbessert.

Einzelne Informationsquellen wie die Ergebnisse der Studierendenbefragungen oder statistische Daten können für sich genommen nicht als ausschlaggebender Qualitätsindikator dienen (vgl. WR 2008: 78). Zwar kann gute Lehre einen positiven Einfluss auf Studiendauer und Studienerfolg nehmen. Im Umkehrschluss könne jedoch nicht angenommen werden, dass hohe Abbruchzahlen ausschließlich und notwendig das Ergebnis schlechter Lehre seien. Vielmehr können hier Faktoren eine Rolle spielen, auf die die Hochschule keinen gestaltenden Einfluss nehmen könne.

An dieser Stelle sei ein publiziertes Beispiel aus den Hochschulen erwähnt, nämlich die Universität Lübeck, welche einen entwicklungs- und feedbackorientierten Ansatz wählte, der allen Beteiligten Chancen zur Entwicklung und Optimierung eröffnet und den Anspruch hat, transparent und angstfrei im Hinblick auf den Umgang mit den Ergebnissen zu sein (vgl. Remdisch/Brehl 2006: 38f.). Die Rückmeldungen zu den Lehrveranstaltungen haben hier eine Motivationsfunktion, die insbesondere durch ein positives Feedback erfüllt werden soll, welches zu höherer Leistung anspornen. Darüber hinaus haben die Ergebnisse der Befragungen für den Lehrenden eine Informationsfunktion, die den Lehrenden über den Zielerreichungsprozess informiere und ihm zeige, ob er auf dem richtigen Weg sei. Als dritte Funktion soll der Lübecker Ansatz eine Lernfunktion für die Lehrenden haben, welche zu einer Modifikation oder Verbesserung des Lehrverhaltens führen könnte.

In einer weiteren Studie wurde versucht, subjektive Erklärungen zur Wirkung von Lehrveranstaltungsevaluationen aus der Sicht von Nutzern und Anbietern zu gewinnen (Schmidt 2009). Hierzu wurden sechs Hypothesen formuliert. Die Sensibilisierungshypothese besagt, dass bereits die bloße Durchführung von Lehrveranstaltungsevaluation die Weiterentwicklung der Lehre praktisch automatisch nach sich ziehen würde, weil allein durch die Befragungen die Aufmerksamkeit für gute Lehre steige und die Lehrenden wie von selbst anfangen, Curricula zu überarbeiten, innovative Lehrkonzepte einzusetzen und didaktische Kompetenzen zu erweitern. Diese Hypothese vergleicht Schmidt mit der Idee, dass ein gelegentlicher Blick in den Spiegel allein schon zu schönerem Aussehen führe. Die Feedback-Hypothese besagt, dass die in den studentischen Rückmeldungen enthaltenen Informationen per se Verbesserungen nach sich ziehen würden. Das Diskursmodell sieht vor, die Ergebnisse der Befragungen mit den eigenen Studierenden zu diskutieren und gemeinsam Verbesserungen zu überlegen. Im Beratungsansatz soll der Lehrende von einer besonders lehrerfahrenen oder hochschuldidaktisch versierten Person bei Entwicklungsmöglichkeiten unterstützt werden. Das Kompetenzentwicklungsmodell sieht die Teilnahme an hochschuldidaktischen Trainings oder vergleichbaren Angeboten im Anschluss an die Lehrveranstaltungsevaluation vor. Die sechste Hypothese betreffend stellte Schmidt in seiner Studie Einigkeit zwischen den Anbietern und Nutzern von Evaluationen darüber fest, dass die institutionelle Verankerung nur eine geringe Wirksamkeit habe. Beide Seiten äußerten die Überzeugung, dass eine Koppelung zwischen Evaluationsergebnissen und vertraglichen Entscheidungen oder der Vergütung keine wesentliche Verbesserung der Lehrqualität bewirke.

Im Projekt Verfahrens- und Wirksamkeitsanalyse der Evaluationsverfahren der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover und des Verbundes Norddeutscher Universitäten wurden Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre auch hinsichtlich der Umstände und Gründe für fehlende Umsetzungen untersucht (vgl. Mittag/Bornmann/Daniel 2006: 22). In einer schriftlichen Befragung antworteten 62 % der Fachangehörigen, dass es Umstände gegeben habe, welche Aktivitäten mit dem Ziel der Qualitätssicherung und -verbesserungen erschwerten oder verhinderten. Mit 59 % am häufigsten wurde eine nicht ausreichende finanzielle und strukturelle Unterstützung bei der Umsetzung der Empfehlungen genannt. Weiterhin gaben die Fachangehörigen an, dass die Professorinnen und Professoren den Aufwand für die Evaluation und deren Nutzen in keinem vernünftigen Verhältnis sähen (46 %), dass sich diese zu wenig oder nicht mehr um die Umsetzung gekümmert hätten (43 %) und dass Professorinnen und Professoren zu wenig miteinander kooperiert hätten (42 %).

Die Ergebnisse der Evaluation münden regelmäßig in Vergleiche und Rankings. Hornborstel weist darauf hin, dass Vergleiche nur bedingt eine Folge von Evaluation sein können, Vergleichbarkeit sei vor allem eine Voraussetzung für Evaluation (vgl. Hornborstel 1999: 90). Sinnvoll vergleichen lasse sich nur Gleiches mit Gleichem. Was vergleichbar sei, lasse sich bei der wachsenden Zahl an Studiengängen und Abschlüssen eher schwieriger als leichter bestimmen. Letztendlich bestimme die Analyseperspektive, was sinnvoll zu vergleichende Einheiten sind. Es gebe auch Qualitätskriterien, die jenseits der Spezifika für jede akademische Ausbildung gelten würden. Hier müssten Kompromisse gefunden werden. Es blieben jedoch nur Besonderheiten übrig, wenn die Forderung nach Vergleichbarkeit zu hochgetrieben würde. Setzt man diese Forderung zu gering an, würden wichtige Differenzen nivelliert.

Die Vergleichbarkeit von Evaluationsergebnissen zwischen Dozenten ist eine regelmäßig und widerstreitig geführte Diskussion. Es gibt eine Reihe von Argumenten gegen eine Vergleichbarkeit von Lehrveranstaltungsevaluationen, wie z.B. Themenvielfalt, Verschiedenheit der Studierenden und deren Erwartungen und unterschiedliche Rahmenbedingungen, aber auch für eine Vergleichbarkeit, z.B. im Zusammenhang mit Sorgfalt und Nützlichkeit (vgl. ausführlich Rindermann 2009: 202f.).

Die Ergebnisse der Lehrevaluation könnten auch bei der Vergabe von Lehrpreisen sowie bei Berufungs- oder Bleibeverhandlungen herangezogen werden (vgl. Rindermann 1997: 189). Anreize sollten Breitenwirkung erzielen. Positiv seien hierbei die erzielte Öffentlichkeitswirksamkeit sowie das geschaffene positive Umfeld für die An-

strengungen in der Lehre. Allerdings werde nicht der Problembereich erreicht, nämlich die Veranstaltungen und Dozenten, bei denen durch die Evaluation Defizite aufgedeckt wurden.

Die Ausführungen zeigen, dass die Diskussion um die Verwertung der Ergebnisse sehr vielschichtig ist. In der einschlägigen Literatur würden jedoch klare Skizzierungen des sogenannten Reporting fehlen, also den Aktivitäten, welche dem Informationsaustausch aller Beteiligten der Lehrevaluation dienen. Der Begriff Reporting werde häufig auf die Berichtslegung und vielleicht noch auf die Ergebnispräsentation reduziert (vgl. Schneider/Meiers 2007: 314). Lehrevaluation als partizipativer Prozess umfasse jedoch eine Vielzahl an kommunikativen Aktivitäten, wobei die Berichtslegung nur ein Bestandteil ist. Entscheidungs- und steuerungsrelevante Informationen sollten so bereitgestellt werden, dass Kommunikationsprozesse unbeeinflusst und ungestört bleiben, dass bereitgestellte Informationen auch angenommen und verarbeitet werden können. Eine störungsfreie Informationsvermittlung zeichne sich aus durch Vollständigkeit, Verständlichkeit, Transparenz, Zielgruppenangepasstheit, Rechtzeitigkeit, Diplomatie und Anonymität. Der Evaluationsbericht selbst sei das Kernstück und der Abschluss des Reporting, welcher oft einer vorgegebenen Struktur folge (vgl. ebd.: 339). Die Sprache sollte sachlich und neutral sowie in ihrer Verständlichkeit der Zielgruppe angepasst sein.

### **3 Stand der Forschung und Diskussion**

In diesem Kapitel werden bedeutsame Forschungsarbeiten vorgestellt, die sich in den vergangenen Jahren theoretisch und empirisch mit der Evaluation der Lehre beschäftigt haben. Im Mittelpunkt steht der aktuelle Forschungskanon, folglich wie der Stand der Forschung und die Diskussionen hinsichtlich spezifischer Gesichtspunkte in der Fachliteratur reflektiert werden. Aufgegriffen werden zunächst Untersuchungen, welche die Betroffenen der Lehrevaluation, das heißt vorwiegend Lehrende und Studierende, in den Blick nehmen. Das Kapitel 3.2.1 gibt einen Überblick über Studien zum Evaluationsverfahren. Im Kapitel 3.2.2 werden spezielle Problemfelder studentischer Lehrveranstaltungskritik thematisiert, die wiederholt in einschlägigen Diskussionen aufgegriffen werden.

### 3.1 Untersuchungen mit Betroffenen der Lehrevaluation

Die Lehrevaluation ruft regelmäßig unterschiedliche Reaktionen hervor, wie bereits einleitend mit den persönlichen Erfahrungen der Verfasserin dargetan wurde. Stefan Hornbostel, der zahlreiche Schriften zur Hochschulentwicklung und Lehrevaluation veröffentlichte, hat mögliche Reaktionen auf die Evaluation der Lehre so beschrieben: „Während die einen loben, dass Stärken und Schwächen sichtbar, Orientierungsgrundlagen für die Nachfrager hochschulischer Leistungen geschaffen würden, Blockaden und Verkrustungen im Selbststeuerungssystem aufgebrochen oder gar effizienz- und leistungssteigernde Allokationsmechanismen möglich seien, wird von den anderen vorgetragen, dass günstigenfalls eine Art Infotainment mit einer Fülle widersprüchlicher Informationen entstanden sei oder eine Vergeudung von Zeit und Ressourcen, schlimmstenfalls jedoch ein methodisch fragwürdiges Instrumentarium, das möglicherweise Fehlinformationen und Irreleitungen begünstige oder ein Feigenblatt für weitere Etatkürzungen liefere.“ (Hornborstel 1999: 81).

In einer Vielzahl europäischer Länder sind Untersuchungen zur Bedeutung von Evaluationsverfahren durchgeführt worden (vgl. Daniel 2005:). An englischen Universitäten hätten die Verfahren konkrete Verbesserungen in der Ressourcenausstattung des Faches sowie in der Lehre bewirkt. In Dänemark seien häufig Veränderungen in den Bereichen Ziele, Inhalte und Aufbau einzelner Studienfächer die Folge. Geringe Verbesserungen hätte es hingegen bei den fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten der Lehrenden sowie den Lehrmethoden gegeben.

Der Psychologe und Bildungsforscher Heiner Rindermann hat 1996 in seiner Dissertation im Fach Psychologie die Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluation untersucht. Darin griff er die von Dozenten geäußerten Befürchtungen auf, dass die Studierenden nicht in der Lage wären, Lehrveranstaltungen adäquat zu beurteilen. Der Nachweis der Validität studentischer Lehrveranstaltungskritik sei ein wichtiges Argument für die Verwendung von Lehrveranstaltungsevaluation als ein Maß universitärer Lehrqualität (vgl. Rindermann 1996: Vorwort). Rindermann untersuchte die Validität studentischer Urteile durch einen Vergleich mit den Einschätzungen geschulter Fremdbeurteiler und der Selbsteinschätzung der Dozenten mit dem Ergebnis, dass bei Beachtung einiger Verfahrensregeln relativ valide Ergebnisse durch studentische Lehrbeurteilungen erzielt werden können (vgl. ebd.: 255). Einen zweiten Schwerpunkt in der Untersuchung von Rindermann bildete die Frage nach den Auswirkungen von Lehrevaluationen. Konkret untersuchte er, ob durch die Veranstaltungskritik und ihrer anschließenden Bespre-

chung zwischen Dozenten und Studenten die Lehre messbar verbessert werden kann. Es sollten die Bedingungen für eine fruchtbare Gestaltung studentischer Evaluationen bestimmt werden. Im Ergebnis stellt Rindermann fest, dass Feedback-Verfahren auch mit anschließender Besprechung zwischen Lehrenden und Studierenden sich nicht als effektives Mittel zur Optimierung der Lehre erwiesen hätten (vgl. ebd.: 256). Studentische Lehrevaluationen erforderten Ergänzungen durch hochschuldidaktische Beratungs- und Weiterbildungsangebote. Zudem sollten Anreizsysteme zu besonderem Engagement in der Lehre anregen.

Im Rahmen seiner Dissertation untersuchte Rindermann auch die Einstellungen von Dozenten zu Lehrevaluationen (vgl. ebd.: 209f.). In die Befragung wurden insgesamt 84 an der Evaluation teilnehmende und nichtteilnehmende Lehrkräfte der Universität Heidelberg einbezogen. Mittels eines schriftlichen Fragebogens, der aus geschlossenen und offenen Fragen bestand, wurden die Lehrenden zur Erhebung, zum Feedback, zur Evaluation im Allgemeinen und zu möglichen Auswirkungen befragt. Die Auswertung der Befragung ergab, dass das Instrument und das Evaluationsverfahren (standardisierter Fragebogen mit offenen Items und Besprechung) von den Dozenten akzeptiert werden. 52% der Dozenten gaben an, dass sich durch die Evaluation an der Veranstaltung nichts geändert habe. 30% der Dozenten glaubten, dass Studierende Lehrveranstaltungen nicht adäquat beurteilen können. Auf die Frage, welche Faktoren die Evaluationen verzerren könnten, antworteten die Lehrenden in folgender Reihenfolge, beginnend mit den meisten Nennungen: Themenschwere, Pflichtveranstaltung, Themeninteressantheit, Besucherzahl, Raum, kommende Prüfung und weltanschauliche Differenzen.

Mit dem Widerstand von Lehrenden gegen Evaluationen hat sich Gisela Steins aus psychologischer Sicht beschäftigt. Sie stellt fest, dass Evaluationen oft Widerstand hervorrufen würden, gleichwohl sie auch als hilfreiche Rückmeldeinstrumente verstanden werden können (vgl. Steins 2009: 185). Dem Begriff des Widerstandes nähert sich Steins aus wissenschaftlicher Perspektive und rückt die Wechselseitigkeit von Interessengegensätzen in das Zentrum ihrer Aufmerksamkeit. Widerstand könne durch ein einzelnes Individuum oder auch in mehr oder weniger organisierten Gruppen geleistet werden, bewusst oder unreflektiert, offen oder verdeckt stattfinden. Zu den verschiedenen Gründen gehörten unter anderem Verlustängste oder Ängste vor Überforderung und Überlastung (vgl. ebd.: 186). Veränderungen in Organisationen seien auch damit verbunden, dass die Mitglieder bestimmte Verhaltensmuster ändern müssen bzw. sol-

len, d.h. gewohntes Verhalten unterlassen und neues Verhalten zeigen. Individuen seien jedoch bestrebt, wichtige Verhaltensalternativen zu erhalten, da sie diese psychologisch als Freiheit empfinden. Ein Blockieren oder Einschränken dieser Freiheit führt zu dem Bedürfnis, diese Freiheit wiederherzustellen, was psychologisch als Reaktanz bezeichnet wird (vgl. ebd.: 187). Steins rät, Freiheitseingengungen im Zuge von Veränderungen erträglich zu machen, z. B. indem diese gut begründet und individuelle Gründe nicht vernachlässigt würden, die Initiatoren akzeptiert und glaubwürdig seien oder das Gefühl erzwungener Teilnahme vermieden werde (vgl. ebd.: 189). Auch die Theorie der kognizierten Kontrolle gebe Erklärungen für das Entstehen von Widerstand. Sie besagt, dass Personen Zustände und Ereignisse in sich selbst und in ihrer Umwelt kontrollieren im Sinne von beeinflussen, vorhersagen und erklären können wollen. Kann Kontrolle wahrgenommen werden, werde Stress reduziert oder gar eliminiert. Bei Kontrollverlust sei das Verhalten und Erleben beeinträchtigt (gelernte Hilflosigkeit). Dies betreffe vorrangig Personen, die sich ihrer Kompetenzen unsicher sind und geringe Erwartung haben, sich an neue Gegebenheiten anpassen zu können (vgl. ebd.: 190). Eine weitere Erklärung könnte die Selbstaufmerksamkeitstheorie geben (vgl. ebd.: 192). Je positiver das Selbstkonzept einer Lehrperson sei, je eher werde die Evaluation akzeptiert.

Wiederkehrend ist in Publikationen zu lesen, dass der bürokratische Aufwand, einschließlich der umfangreichen vorgeschriebenen schriftlichen Dokumentation, die Arbeitsbelastung der damit beauftragten Hochschulangehörigen und hier auch der betroffenen Lehrenden erheblich erhöhe. Ein Qualitätsfortschritt sei jedoch nicht zwingend die Folge oder erkennbar.

Trotz des erheblichen Aufwandes für alle Beteiligten sah der wissenschaftliche Leiter der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover, Prof. Rainer Künzel, die Akzeptanz für die Evaluation der Lehre bei allen Beteiligten schnell herbeigeführt (vgl. Künzel 2006: 24). Insbesondere durch die Selbstevaluationen seien bisher nicht offen diskutierte Probleme enttabuisiert und einer sachlichen und zielorientierten Diskussion zugeführt worden. Erst durch den dazugekommenen Aufwand für die Akkreditierungsverfahren habe die Akzeptanz merklich abgenommen. Zunächst sei die Bereitschaft der Lehrenden, zur Verbesserung der Qualität der Lehre an der Evaluation mitzuwirken, von einer intrinsischen Motivation getragen worden. Diese schwinde jedoch in dem Maße, in dem offensichtlich werde, dass das Verfahren nur das Ende der Verantwortungs- und Steuerungskette erfasst, jedoch nicht gegenseitige Abhängigkeiten



mit Entscheidungs- und Verantwortungsebenen einbezieht, welche die personellen, sächlichen, finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen bestimmen. Es sei nicht ausreichend, wiederholt Stärken und insbesondere Schwächen aufzuzeigen, in der Erwartung, dass die Gutachterempfehlungen umgesetzt und die Schwachstellen beseitigt würden. „Vielmehr müssen die Ursachen für Minderleistungen, die Abhängigkeiten vom Leistungsvermögen anderer Organisationseinheiten sowie die Handlungsbedingungen der Entscheidungsträger untersucht und auf dieser erweiterten Grundlage Wege zur Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit der Hochschulen und ihrer Untereinheiten aufgezeigt werden.“ (Künzel 2006: 32)

Reinhold Miller, promovierter Pädagoge und von Haus aus Lehrer, verweist auf die Bedeutung von Kommunikation und zwischenmenschlicher Beziehungen im Prozess der Evaluation (vgl. Miller 2009: 239). Erfahrungen zeigten, dass im Rahmen von Selbst- und Fremdevaluationen eine Reihe bedeutsamer und höchst divergierender Aktionen und Reaktionen möglich seien, wobei dies während der Evaluation, bei Kundgabe der Ergebnisse und der nachfolgenden Tätigkeiten geschehe. Miller nennt vier Rollenträger in Gruppen, verweist jedoch darauf, dass diese Personen in ihren Rollen nicht festgelegt, sondern flexibel sind und es alle vier Rollenträger braucht (vgl. ebd.: 249-250):

- Trägerrollen (Stärken: aktiv, den Leiter unterstützend, prozess- und produktorientiert, dynamisch/ herausfordernd; Schwächen: dominant, über das Ziel hinauschießend, überfordernd)
- Ausgleichende Rollen (Stärken: vermittelnd, besänftigend, auf Harmonie bedacht, integrierend; Schwächen: prozessblockierend, nivellierend, konfliktscheu)
- Passive Rollen (Stärken: zurückhaltend, abwartend, beobachtend; Schwächen: unterfordernd, bremsend, hemmend, teilnahmslos)
- Dysfunktionale Rollen (Stärken: kreativ-unruhig, polarisierend, kritisch; Schwächen: störend, verwirrend, entzweiend, verletzend)

Betrachtet wurden auch mögliche Folgen für den Fall, dass die Ergebnisse der studentischen Lehrveranstaltungskritik dazu genutzt würden, Lehrende miteinander zu vergleichen sowie gute oder schlechte Abschlüsse mit finanziellen Folgen für die Lehrenden zu verbinden. Regina Weber lehnt diesen Wettbewerb unter den Lehrenden ab,

auch wenn er in dem Bemühen um eine qualitative Verbesserung eines Studiengangs initiiert wird (vgl. Weber 2006: 55). Lehrende würden ihre Energie zuvorderst in das Erreichen eines guten Ergebnisses investieren, was jedoch nicht mit einem ehrlichen Feedback vergleichbar sei. Wenn das Ergebnis einer Befragung finanzielle Folgen für die Lehrenden habe, würden die Lehrenden mit Schwachpunkten kaum offen umgehen und sie in einem Nachbereitungsgespräch mit den Studierenden offen ansprechen können.

Bezüglich der Auswirkungen von Evaluationen konnte Rindermann keine kurz- und mittelfristigen Veränderungen in den Beurteilungen von Lehrveranstaltungen durch Studierende feststellen (vgl. Rindermann 1996: 197). Er setzte sich insbesondere mit zwei Ursachen für das Ausbleiben von positiven Veränderungen auseinander: Erstens traten Veränderungen auf, wurden aber nicht festgestellt, weil sie mit dem gewählten Instrument nicht messbar waren, weil vorhandene Verbesserungen im Spitzenbereich durch das Instrument nicht mehr gemessen werden können, weil Veränderungen auftraten, das Urteilsvermögen der Studierenden jedoch noch nicht so differenziert ist, dass Veränderungen wahrgenommen wurden oder weil nur langfristige Veränderungen auftreten, die mit dem konstruierten Instrument oder durch die wechselnden Studentenkohorten nicht beobachtet werden können. Zweitens traten Veränderungen nicht auf, weil die Lehre im Schnitt gut ist bzw. günstig beurteilt wird und weitere Verbesserungen kaum noch realisiert werden können, weil Items allgemeinen Inhalts den Dozenten kein Feedback geben, welches in Verhaltensänderungen umsetzbar ist, weil das gewählte Treatment aus Rückmeldung und veranstaltungsinterner Besprechung allgemein nicht effektiv und zur Verbesserung unbrauchbar ist, weil untersuchungsspezifische ungünstige Rahmenbedingungen Veränderungseffekte verhinderten oder weil die Rückmeldung und veranstaltungsinterne Besprechung nur unter den vorhandenen Rahmenbedingungen nicht effektiv und für Verbesserungen unbrauchbar sind, veränderte Rahmenbedingungen jedoch zu Verbesserungen in der Lehre anregen würden.

Lehrevaluationen mit und ohne Feedback sowie Lehrevaluationen mit und ohne veranstaltungsinterne Besprechung würden keine oder nur geringfügige Verbesserungen erzielen (vgl. Rindermann 2009: 267). Jedoch könnten bei Ergänzung des Feedbacks durch Beratung und Weiterbildung bedeutsame Optimierungseffekte erreicht werden.

Die Forschung zu Lehrveranstaltungsevaluationen beschäftigte sich auch mit den Vorurteilen, welche die Urteilsfähigkeit von Studierenden in Frage stellten. Angezweifelt wurde unter anderem der Wert studentischer Urteile als Maßstab für Qualität (vgl. Ru-

dingler/Krahn/Rietz 2006: 46). Unterstellt wurde, dass die Studierenden hauptsächlich den Unterhaltungswert einer Lehrveranstaltung, den sogenannten Dr. Fox-Effekt, und die Beliebtheit eines Lehrenden bewerten würden. Auch die Eigenschaften oder der Status eines Lehrenden könnten die Bewertung verzerren. Befürchtungen gab es gleichfalls zur Unerfahrenheit und Unreife der Studierenden, welche die Bewertungen beeinflussen könnten.

Natalija el Hage beschäftigte sich im Rahmen ihrer Forschungsarbeiten mit studentischen Urteilen zur Lehr- und Studienqualität und hier speziell mit der Urteilsfähigkeit der Studierenden. Nach Auswertung von etwa 100 Studien vor allem aus amerikanischen Hochschulen stellte sie fest, dass keine Belege dafür gefunden werden konnten, welche eine unzureichende Sachkenntnis der Studierenden vermuten lassen (vgl. el Hage 1996: 47). Auch die Langzeitstabilität der Bewertungen sei beträchtlich. Die Studierenden würden die Lehrqualität der einzelnen Veranstaltungen nach Beendigung ihres Studiums kaum anders beurteilen als während des Studiums (s. ausführlich Kapitel 3.2.2).

Helmut Kromrey untersuchte im Rahmen seiner Forschungsarbeiten zur Lehrevaluation auch, welche Auswirkungen die unterschiedlichen Teilnahmemotivationen auf das Urteil der einzelnen Studenten über die Qualität der ihnen gebotenen Lehre haben und welche Auswirkungen es auf die Beurteilung über eine gesamte Lehrveranstaltung hat, wenn sich in ihr überwiegend intrinsisch oder überwiegend extrinsisch motivierte Studierende befinden (vgl. Kromrey 1995: 108f.). Im Ergebnis bewerteten über alle Fakultäten hinweg Studierende, die den Vorlesungsbesuch als lästige Pflicht betrachteten, die von ihnen besuchte Veranstaltung deutlich schlechter als andere Studierende. Demgegenüber lobten die Veranstaltung drei Viertel der befragten Studenten, wenn sie aus Eigeninteresse die Lehrveranstaltung besuchten und keinen Klausur- oder Prüfungsdruck empfanden. Im Ergebnis der Untersuchung wurde außerdem festgestellt, dass auch die Teilnehmerstruktur in einem außerordentlich hohen Maß bestimmt, ob das durchschnittliche Urteil über die evaluierte Lehrveranstaltung außerordentlich gut oder schlecht ausfällt. Ein Vergleich beider Extremsituationen führte zu der Erkenntnis, dass in einem Setting mit überwiegend Pflichthörern die Lehrenden in allen Fakultäten wenige Chancen haben, zu guten Bewertungen ihrer Lehre zu kommen. War hingegen die Mehrheit der Studenten an der Lehrveranstaltung interessiert, standen 90% positiver Urteile lediglich 2% kritischer Bewertungen gegenüber. „Wer das Glück hat, vor interessierten Hörern zu lehren, wird dafür gelobt. Wer die schwere Aufgabe hat,

Pflichtstoff vor wenig interessierten Studierenden zu vermitteln, erntet dafür Kritik.“  
(Kromrey 1995: 111)

## **3.2 Wissenschaftlicher Kenntnisstand**

### *3.2.1 Studien zum Evaluationsverfahren*

Wie das vorherige Kapitel aufzeigt, gibt es zahlreiche Forschungsarbeiten über Hochschullehrende und Studierende als Betroffene der Lehrevaluation, die spezielle Fragestellungen zum Gegenstand der Forschung machten. Zur Evaluation der Lehre sind zudem zahlreiche Forschungsarbeiten veröffentlicht, die insbesondere das Evaluationsverfahren und dessen Wirksamkeit zum Gegenstand der Untersuchung hatten. Die nachfolgenden Ausführungen stellen heraus, dass die Lehrevaluation mehr ist als bloße Betrachtungen zur stattfindenden Lehre. Die Forschungsergebnisse zeigen nämlich die Komplexität des Evaluationsverfahrens und deren Einbettung in die Abläufe an einer Hochschule auf.

Am wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel wurde bereits in 2003 eine Meta-Evaluation der Verfahren der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover und des Verbundes norddeutscher Universitäten durchgeführt. Die Verfahrens- und Wirksamkeitsanalyse der Evaluationsverfahren wurde vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und der Universität Zürich gefördert. Gegenstand der Untersuchung waren die Organisationsformen und praktischen Elemente der Evaluationsverfahren (vgl. Mittag/ Bornemann/ Daniel 2003). Es standen die folgenden Forschungsfragen im Vordergrund (vgl. Daniel 2005: 99):

- Haben die Evaluationsverfahren die mit ihrer Implementation verfolgten Ziele erreicht?
- Welche Verfahrensschritte haben sich nach Einschätzung der Beteiligten besonders bewährt und welche weniger?
- Welche Verfahrensschritte und -elemente werden von den Beteiligten zusätzlich als wünschenswert erachtet?
- Welche Umsetzungserfolge und -misserfolge hat es gegeben?

- Durch welche Faktoren wurden Umsetzungserfolge und -misserfolge beeinflusst?
- Hat sich die Zielvereinbarung als Instrument des Qualitätsmanagements in Evaluationsverfahren bewährt?
- Welche Qualitätskonzepte für gute Lehr- und Studienangebote existieren?

Die Untersuchung offenbarte schon frühzeitig Schwierigkeiten bei der internen Evaluation (vgl. Mittag 2004: 38-39). Den Verlauf der internen Evaluation hätten insbesondere die hohe Arbeitsbelastung bei deren Durchführung, ein Desinteresse und eine ablehnende Haltung gegenüber der Evaluation sowie ein fehlendes Engagement der Fachangehörigen beeinträchtigt. Knapp mehr als die Hälfte der befragten Verfahrensbeteiligten hätten in der Phase der internen Evaluation befürchtet, dass die Evaluation mit negativen Konsequenzen wie Stellenstreichungen oder Mittelkürzungen für das Fach verbunden sein könnte. Zudem habe es Befürchtungen über negative finanzielle Konsequenzen sowie Unsicherheiten bezüglich der Zielvorgaben des Evaluationsverfahrens gegeben, die jedoch im Laufe der Jahre und mit zunehmender Akzeptanz der Evaluation abgenommen hätten.

Hans-Dieter Daniel, Psychologe mit Forschungsschwerpunkt Hochschulforschung und Evaluationsforschung, macht darauf aufmerksam, dass Wirksamkeitsstudien vor dem Hintergrund zu sehen seien, dass Wirkungen ein äußerst komplexes und schwer zu untersuchendes bzw. zu interpretierendes Phänomen seien. „Zum einen lassen sich Wirkungen kaum monokausal auf Evaluationen zurückführen, da Fach und Hochschule in permanente Veränderungsprozesse eingebunden sind. So stellt sich bei jeder Aktivität, die während oder nach der Evaluation einsetzt, die Frage, ob sie ein Resultat der Evaluation ist oder auch ohne Evaluation erfolgt wäre.“ (Daniel 2005: 96)

Rindermann setzt sich mit der Frage auseinander, dass, wenn sich die Lehre verbessert habe, man vielleicht nicht genau wisse, warum sie sich verbessert hat. Er stellt schließlich die Frage: Wie verlaufen die Kausalketten zwischen Evaluation, Rückmeldung, Beratung, Weiterbildung und der Handlungsänderung der Lehrenden bzw. der Evaluationsänderung der Studierenden? (vgl. Rindermann 2009: 268)

Kromrey hat sich gleichfalls mit der Komplexität der Lehrevaluation im System Hochschule auseinandergesetzt (vgl. Kromrey 2003: 5). Er bezeichnet die Evaluation der Lehre als extrem zeit- und ressourcenaufwändig. Wollte sie nicht lediglich dem Selbstzweck dienen, sei sie trotz des mit ihr verbundenen Aufwands bei allen Beteiligten auf

aktive Akzeptanz – auf Mitwirkungsbereitschaft – angewiesen. Akzeptanz sei darüber hinaus eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Evaluation überhaupt gültige und somit verwertbare Ergebnisse liefere. Eine geringe Akzeptanz sei dann zu erwarten, wenn Evaluation lediglich als Kontrollinstrument verwendet werde, seien es die zu bewertenden Lehrpersonen oder ganze Fächer.

Den Blick in die USA richtete der Psychologe und promovierte Sozialwissenschaftler Georg Lind und setzte sich kritisch mit Amerika als Vorbild sowie erwünschten und unerwünschten Folgen aus Evaluationen auseinander. So führt er aus (vgl. Lind 2009: 65), dass Personenevaluationen aus Kostengründen als Outcome-Evaluationen durchgeführt würden. Bevorzugt werde das einfach anzuwendende und auszuwertende Multiple-Choice-Format. Diese Vorgehensweise ließe schnelle Ergebnisse für politische Entscheidungen erwarten. Ausgeblendet würden jedoch die Lernvoraussetzungen der Schüler, die Analyse des Lösungsweges und die Lehrbedingungen an der Schule.

Es gibt zahlreiche weitere Studien zur Zufriedenheit Studierender mit universitären Lehrveranstaltungen (z.B. Dutke 2006: 142f.) oder zur Qualität der Erfassung der universitären Lehre durch standardisierte schriftliche Studierendenbefragungen (z.B. Schulz et al. 2006: 75f.). Sie werden nicht weiter thematisiert, da sie bezogen auf die Forschungsfrage eher nicht relevant sind.

Eine Vielzahl an Untersuchungen gibt es zur Evaluation der Lehre im Zusammenhang mit der Lehre an Grundschulen. Die wissenschaftlichen Arbeiten zur Evaluation der Lehre im Kontext der Schulen könnten aufschlussreiche Erkenntnisse zu Fragen der Art und des Umgangs mit Ergebnismeldungen ergeben, die sich in dieser Form auch an den Hochschulen stellen könnten.

Ausführlich untersucht wurde der Umgang von Lehrern mit zentralen Leistungstests oder zentralen Lernstandserhebungen. Schneewind untersuchte im Rahmen des Projekts BeLesen, einer Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund, wie Lehrkräfte mit Ergebnismeldungen umgehen. Speziell waren deren Einstellungen zu Ergebnismeldungen sowie zum Verständnis und zur Verwendung der zurückgemeldeten Information von Interesse (vgl. Schneewind 2007: 368). Im Ergebnis stellte Schneewind fest, dass die Lehrkräfte gern differenzierte Informationen und Vergleiche erhalten würden, gleichwohl sollten im Vorfeld keine Arbeit für die Erhebung der für die Ergebnisse notwendigen

Informationen anfallen sowie aus dem Vergleich mit anderen kein Druck entstehen (vgl. ebd.: 376). Rückmeldungen würden zur produktiven Unruhe und Reflexion anregen, die Tendenz ginge jedoch dahin, in der kollegialen Auseinandersetzung über die zurückgemeldete Information eher die bereits vorhandene Einschätzung und weniger die eigene Handlungsweise in Frage zu stellen (vgl. ebd.: 380). Schließlich hinterfragt Schneewind kritisch, ob die mit Rückmeldungen verbundenen Erwartungen nicht zu allgemein gehalten sowie zu hoch seien. Sofern Ziele nicht konkretisiert würden, können an Rückmeldungen geknüpfte Erwartungen nicht erfüllt werden. Insofern sei fraglich, ob sich der Aufwand für Rückmeldungen bei nur rudimentären Veränderungen in der Schullandschaft lohne. In ihrer Dissertation zur Frage des Umgangs von GrundschullehrerInnen mit Ergebnismrückmeldungen aus Schulleistungsstudien kommt Schneewind zu dem Ergebnis, dass Intransparenz über die Verwendung der gewonnenen Informationen bei den Lehrpersonen Widerstand aufbaue (vgl. Schneewind 2006: 251).

Schneewind und Kuper verweisen darauf, dass Ergebnismrückmeldungen ein eigenständiges methodisches Problem darstellen (vgl. Schneewind/Kuper 2009: 113f). Sie gehen der Frage nach, wie Lehrkräfte mit Ergebnismrückmeldungen umgehen. Sie kommen schließlich zu dem Ergebnis, dass Ergebnismrückmeldungen zeitnah zum Testzeitpunkt erfolgen, leicht zu erhalten, einfach zu handhaben und verständlich sein, keine statistischen Grundkenntnisse voraussetzen, grafisch übersichtlich jedoch ohne zu viel Informationen, Hinweise auf Verwendungsmöglichkeiten einschließen, Ansprechpartner enthalten sowie den Empfänger unterstützen und nicht abschrecken sollten.

Das Thema Lernen aus Evaluationsergebnissen wurde gerade im Bereich der Schule und Schulentwicklung ausführlich untersucht (vgl. u. a. das gleichnamige Buch von Bohl und Kiper (2009) oder Hosenfeld & Groß Ophoff (2007a). So verdeutlicht das Zyklen-Modell von der Rückmeldung zur Innovation von Helmke und Hosenfeld, dass eine Rückmeldung allein nicht ausreicht, sondern spezifische Bedingungen des Gelingens erfüllt sein müssen, um Veränderungen zu bewirken (vgl. Hosenfeld/Groß Ophoff 2007b: 358).

Als neuer Forschungstypus haben sich Rezeptionsstudien herauskristallisiert (vgl. Kohler 2009: 83). Diese untersuchen, wie Ergebnisse leistungsvergleichender Studien von verschiedenen Personengruppen aufgenommen, eingeschätzt, erklärt und möglicherweise in Veränderungsmaßnahmen und pädagogische Handlungen umgesetzt werden.

Zudem setzen sich diese Studien mit der Frage auseinander, wie Ergebnisse externer Evaluationen in möglichst informativer, nutzbringender und verständlicher Form an die beteiligten Schulen und Lehrkräfte zurückgemeldet werden können.

### *3.2.2 Diskutierte Problemfelder studentischer Lehrveranstaltungskritik*

In der Fachliteratur setzen sich die Autoren auf vielfältige Weise mit speziellen Aspekten der studentischen Lehrveranstaltungskritik auseinander. Nachfolgend werden einige Autoren vorgestellt, welche viel diskutierte Überschriften, ja, vielleicht auch Vorbehalte und Vorurteile im Zusammenhang mit der Lehrveranstaltungskritik aufgreifen und diskutieren.

Die Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. griff die nachfolgend genannten Besorgnisse zur studentischen Lehrevaluation auf und argumentiert dazu wie folgt (vgl. Abs et al. 2000: 25 ff.):

*Die Freiheit von Forschung und Lehre ist im Grundgesetz abgesichert. Wer die Lehre evaluieren möchte, plant einen Eingriff in diese Freiheit.*

Artikel 5 III des Grundgesetzes garantiert die Freiheit von Forschung und Lehre. Der Unterschied liege nach Ansicht der Autoren in der Evaluation und der Nutzung von Evaluationsergebnissen. Die bloße Vorschrift der Evaluation sage nichts darüber aus, wer berechtigt ist, Ergebnisse auszuwerten und Konsequenzen zu ziehen. Das Argument richte sich gegen obrigkeitliche Bevormundung, die einsetzt, um mit den Ergebnissen der Lehrevaluation die Freiheit der Lehre einzuschränken.

Auch eine gesetzlich verordnete Lehrevaluation lasse sich mit dem Grundgesetz vereinbaren. Sie sei ein minimaler Eingriff in die Selbstbestimmung der Lehrenden, der gerechtfertigt scheint, weil er im Ergebnis die Freiheit der Lehre stärke. Die Freiheit der Forschung sehe auch niemand durch vielfältige Forschungsevaluationen gefährdet.

Schlussendlich liege es im Eigeninteresse der Universitäten, ihre Funktionsfähigkeit und ihr Bemühen um Qualität in der Öffentlichkeit kundzutun.



*Da es keinen Konsens darüber gibt, worin die Qualität der Lehrveranstaltung besteht, kann es auch keine einheitlichen Kriterien für die Evaluation geben.*

Das Argument der fehlenden Standardisierbarkeit folge dem Wunsch des Vergleichs von Lehrveranstaltungen. Um überhaupt vergleichen zu können, seien feste Qualitätsstandards erforderlich. Ohne Vergleichbarkeit werde vielfach der Sinn von Evaluation in Frage gestellt. Statt den Sinn von Evaluation jedoch im anschließenden Vergleich der Ergebnisse zu suchen, könnte eine Vielzahl an Evaluationskriterien dazu beitragen, unsere demokratische Kultur sowie die Freiheit der Lehre widerzuspiegeln. Die Kriterien der Evaluation sollten jedoch nicht von einer zentralen Instanz, sondern von den Lehrenden begründet werden, die die Verantwortung für die Lehre tragen.

*Lehrevaluationen sagen mehr über die Beliebtheit eines Lehrenden und eines Inhalts, weniger über die Qualität der Lehre aus.*

Warum müssen unterschiedliche Ergebnisse miteinander verglichen werden? Lehrevaluation entfalte ihre qualitätssichernde Wirkung nicht in Rankings, sondern in der Reflexion über Lehren und Lernen. Das oben genannte Argument treffe zu, wenn die Evaluation mit der Bewertung ende. Es treffe nicht zu, wenn Studenten und Lehrende auf der Basis der Bewertung in den Dialog eintreten. Darüber hinaus seien Auskünfte über die Popularität keine Gefahr für die Glaubwürdigkeit und die Autonomie der Lehre.

*Die Ergebnisse von Evaluationen hängen größtenteils von stark schwankenden Eigenschaften der Studenten ab, von ihrem Arbeitseinsatz, dem Umfang ihres Vorwissens und ihrer Intelligenz.*

Dieses Argument richte sich nicht nur gegen die Vergleichbarkeit von Lehrveranstaltungen, sondern thematisiere die Heterogenität der Teilnehmer einer Veranstaltung. Die Unterschiede in der Vorbereitungszeit, den Lernstrategien und dem Vorwissen seien vorhanden und stellten eine große Herausforderung an die Lehrenden dar. Schwankende Eigenschaften der Studierenden verhinderten keine Evaluation. Sie sollten jedoch zum Gegenstand der Evaluation gemacht werden.

*Der Zeitaufwand für Lehrevaluationen ist nicht gerechtfertigt. Studierende sind an der Universität, um zu lernen, nicht, um ihre Zeit mit Evaluationen zu vertun.*

Das Argument der mangelnden Zumutbarkeit weist darauf hin, dass Evaluation sowohl für die Lehrenden als auch für die Teilnehmer in einem günstigen Kosten-Nutzen-Verhältnis stehen sollten. Der Aufwand sollte begrenzt sein und der Zeitpunkt so gewählt, dass Konsequenzen erfahrbar werden können. Die durch die Evaluation verursachten individuellen und institutionellen Kosten ließen sich nur rechtfertigen, wenn sie einen Beitrag zur Optimierung von Lehr-Lernprozessen leisteten.

*Studierende können die universitäre Lehre nicht beurteilen, ihr Wissensstand ist nicht ausreichend, um Aufbau und Inhalt dessen, was sie ja erst noch lernen sollen, richtig einzuschätzen.*

Beim Argument der mangelnden Beurteilungskompetenz stelle sich die Frage, was die richtige Einschätzung ist. Was wäre der Nutzen, wenn der Lehrende allein seine Lehre richtig einschätzen könnte? Der Lernerfolg der Studenten hänge von der gedanklichen Struktur ab, die sie erkennen. Nicht von der, um die der Lehrende allein weiß.

*Lehrevaluation weckt die Illusion, dass die Lehrenden für den Lernerfolg verantwortlich seien. Dadurch verlängert sie die Unmündigkeit der Studierenden.*

Fragen Lehrende die Studierenden nach der Qualität ihrer Lehre und der Qualität deren Lernens, würden sie die Studierenden als Mündige ernst nehmen. Ziel von Evaluation sei die Unterstützung von mehr Reflexivität im Lehr-Lernprozess. Damit würden neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet und die Freiheit und Mündigkeit von Lehrenden und Lernenden erweitert.

Zusammenfassend werde Evaluation der Lehre unglaubwürdig, wenn von ihr Informationen erwartet würden, die sie nicht bieten kann (vgl. Abs et al. 2000: 29). „Hochschullehrer wehren sich zu Recht, wenn Evaluationsergebnisse zu Zwecken instrumentalisiert werden sollen, die sie im Interesse der Wissenschaft und in ihrer Verantwortung für die Ausbildung einer nächsten Generation ablehnen müssen. Eine Verbesserung

der Lehre lässt sich nicht durch eine zentral gesteuerte und zentral ausgewertete Evaluation erreichen“ (Ebd.). Sollen die Evaluationsergebnisse Einfluss auf die Lehre haben, müsse die Evaluation von den Lehrenden gewollt sein, sie müssten an der Planung, Durchführung und Auswertung beteiligt werden. Diejenigen Lehrenden würden sich daran beteiligen, die wüssten, dass sich soziale Wirklichkeiten wie Lehren und Lernen nicht aus einer einzigen Perspektive erfassen lassen, um als Grundlage des ständigen Bemühens um eine Entwicklung der eigenen Vermittlungsfähigkeiten zu dienen.

Stefan Hornborstel greift besonders kritische Einwände gegen die Beurteilung der Studienbedingungen durch Studierende auf und diskutiert diese wie folgt (vgl. Hornborstel 1999: 85f.):

*Studierende sind in ihrem Urteil beeinflusst.*

Das Urteil falle kritischer oder milder aus je nach Geschlecht, Alter, Kenntnis anderer Universitäten usw. Inzwischen seien derartige bias Variablen in großer Anzahl überprüft worden und die Ergebnisse zeigten, dass der Einfluss solcher bias Variablen sehr gering sei.

Diese Feststellung gelte jedoch nicht umstandslos. Eine Kontrolle solcher Variablen werde umso wichtiger, je spezifischer und kleinräumiger die Evaluationen würden. Beispielsweise auf der Ebene der Lehrveranstaltungsevaluation kann die Teilnehmermotivation erheblichen Einfluss haben. Das führe zu schlechteren Urteilen in sogenannten Pflichtveranstaltungen.

*Die Urteile der Studierenden sind über die Zeit instabil. Die Mängel der Stichprobenziehungen führen zu reinen Artefakten und haben zur Folge, dass jede Evaluation eine neue und völlig andere Rangfolge von Fachbereichen erzeugt.*

Grundlage dieses Argumentes ist der Umstand, dass häufig durcheinandergewürfelt werde, was eigentlich evaluiert wird. Vergleicht man hingegen Untersuchungen mit gleicher Fragestellung, dann zeige sich, dass Studien zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit unterschiedlichen Stichprobendesigns und unterschiedlichen (mündlichen, schriftlichen) Erhebungsmethoden ähnliche Befunde ermittelten.

Natalija el Hage nimmt auch zu den Einflüssen auf studentische Urteile zur Lehre Stellung und bezieht sich dabei vor allem auf Studien aus den Vereinigten Staaten. Dort wurde bereits in den 1920er Jahren die studentische Lehrveranstaltungskritik eingeführt. Seither sei sie weit verbreitet im Einsatz.

Die insgesamt elf Argumente gegen die Validität der Bewertung der Lehrleistungen durch Studierende betrachtet el Hage wie folgt (1996: 51f.):

*Der Unterhaltungswert, nicht der Inhaltswert steht für die Studierenden im Vordergrund.*

Die Studierenden würden nur oder überwiegend einen spannenden und witzigen Vortragsstil beachten, dem wichtigen Inhaltswert der Lehre schenken sie kaum Aufmerksamkeit.

Differenzierte Studien hätten den ersten Eindruck, der auch als Dr. Fox – Effekt bekannt geworden ist, korrigiert. Studierende würden selbst deutlich zwischen diesen beiden Dimensionen trennen, zudem achte eine interessiert-motivierte Hörschaft zunehmend auf den inhaltlichen Wert und Nutzen. Studierende, die einen Kurs besuchen, um etwas zu lernen oder eine Prüfung zu bestehen, würden diesen vor allem nach seinem Nutzen und nicht nach seinem Unterhaltungswert bewerten. Darüber hinaus erscheine es angemessen, in die Qualität einer Lehrleistung auch die Ausdrucksstärke und die Unterhaltsamkeit des Vortrages einzubeziehen. Die Aufmerksamkeit würde dadurch stabilisiert und die Lernmotivation erhöht. Der Lernerfolg sei offensichtlich dann am größten, wenn sowohl eine hohe Ausdrucksstärke als auch eine hohe Inhaltsdichte zusammenkämen.

*Die Beliebtheit, nicht die Lehrleistung wird von den Studierenden beurteilt.*

Studierende würden vor allem emotional die Beliebtheit eines Lehrenden bewerten und nicht sachlich dessen Lehreffektivität und -qualität.

Verschiedene Studien hätten gezeigt, dass das Operationalisieren des Konstrukts „Beliebtheit“ nicht einfach ist. Schwierigkeiten bereite vor allem, Ursache und Wirkung exakt zu trennen und zuzuordnen. Urteile zur Lehrqualität einer Veranstaltung und

wahrgenommene Eigenschaften von Lehrenden würden offensichtlich zusammenhängen. Ein solcher Zusammenhang spreche jedoch nicht gegen die studentische Lehrveranstaltungs-kritik, insofern für eine gute Lehrleistung bestimmte Eigenschaften voraussetzen sind bzw. in sie einfließen.

*Die Studierenden sind unreif und unerfahren.*

Ihnen fehle es an Erfahrungen und zum großen Teil am notwendigen Ernst. Diese Unreife führe zu beliebigen und beeinflussbaren Urteilen.

Dieses Argument konnte nicht belegt werden. Eine umfangreiche Studie von Marsh in 1982 lässt hingegen ein konsistentes Verhalten der Studierenden bei der Lehrbewertung vermuten.

*Nicht der Lehrende, sondern der Kurs wird bewertet.*

Lehrende würden in verschiedenen Kursen unterschiedlich bewertet, weshalb ihre Lehrqualität vom gegebenen Kurs abhänge. Deshalb sei eine vergleichende Lehrbewertung unzulässig.

Insgesamt sei davon auszugehen, dass gewisse Varianzanteile existierten, die nur auf den entsprechenden Kurs zurückzuführen seien. Der Anteil der konsistenten Beurteilung der Lehrenden liege im Vergleich dazu deutlich höher und erscheint für eine vergleichende Lehrbewertung ausreichend. Nach diesen Befunden sei es nicht vertretbar, wegen der Evaluationsergebnisse eines einzelnen Kurses allgemeine Aussagen über die Lehrleistung des Dozenten zu treffen. Ebenso wenig sprächen unterschiedliche Bewertungen eines Lehrenden in verschiedenen Kursen oder zu verschiedenen Zeiten für eine geringe Validität der messenden Instrumente. Das träfe nur zu, wenn man unterstellt, dass Lehrende in allen ihren Veranstaltungen eine für die Studierenden gleiche Lehrleistung erbringen.

### *Die Arten und Formen von Kursen verzerren die Lehrbeurteilung.*

Art, Größe, Anforderungen, Aufwand und Besucher können die Bewertung der Veranstaltungsqualität verzerren.

Es wurde der Frage nachgegangen, inwieweit bestimmte Kursmerkmale die Bewertung von dessen Qualität beeinflussen können. Sechs Kursmerkmale wurden unterschieden: Hauptfach versus Nebenfach; Kurslevel bzw. Universitätsjahr der Studierenden; Kursarten: Vorlesung, Übung, Seminar; Kursgröße; Kursschwierigkeit und Kursaufwand sowie Pflicht- oder Wahlkurs. Pauschal könne nicht ausgeschlossen werden, dass externe Einflussgrößen Auswirkungen auf die studentische Lehrveranstaltungskritik haben. Die Betrachtungen der einzelnen Kursmerkmale zeigten, dass es kaum einen Nachweis dafür gebe, dass niedrigere Semester schlechtere Bewertungen abgeben würden als höhere. Die Lehrveranstaltungsart „Vorlesung“ werde im Vergleich zu anderen Lehr-Lernformen relativ schlecht beurteilt. Bei Kursvergleichen müsse daher berücksichtigt werden, dass sich Urteile zur Lehrqualität nur auf gleiche Lehrveranstaltungsformen stützen. Studien und somit gesicherte Erkenntnisse zum Einfluss der anderen genannten Kursmerkmale konnte el Hage in ihrer Recherche nicht finden. Diese müssten jedoch vermehrt durchgeführt werden, wenn einzelne Kurse verschiedener Lehrender miteinander verglichen werden sollen.

### *Der Status der Lehrenden verzerrt die Lehrbewertung.*

Studierende lassen sich vom Status und Ruf eines Lehrenden beeindrucken, so dass sie weniger die konkrete Lehrleistung beurteilen.

Nach Auswertung von Studien aus den 1970er und 1980er Jahren stellte el Hage fest, dass insgesamt nicht davon ausgegangen werden könne, dass Studierende einen Lehrenden höher bewerten würden, nur, weil dieser einen höheren akademischen Titel habe.

### *Persönliche Eigenschaften von Lehrenden verzerren die Bewertung.*

Studierende bewerten nicht die Leistungen in der Lehre, sondern stattdessen die Herzlichkeit, Freundlichkeit und auch den Humor eines Lehrenden.

Es gebe nur wenige Studien, die sich mit der Frage beschäftigten, ob persönliche Eigenschaften von Lehrenden die Bewertung ihrer Leistung in der Lehre beeinflussen. Bei den bisher untersuchten Größen handelt es sich um Faktoren der emotionalen Zuwendung. Herzlichkeit und Humor zeigten Einfluss auf die Bewertung der Lehre, wobei fraglich sei, ob es sich dabei um Verzerrungen handelt, da ein förderliches soziales Klima auch die inhaltliche Qualität zu steigern vermag. In den vorliegenden Studien habe sich jedoch gezeigt, dass es fast unmöglich ist, eine eindeutige Kausalbeziehung zu bestimmen.

*Persönliche Eigenschaften der Studierenden verzerren die Bewertung.*

Studierende mit unterschiedlich ausgeprägten Eigenschaften (wie Motivation oder Intelligenz) kommen zu anderen Beurteilungen. Insofern hängt die Lehrqualität weniger vom Lehrenden als von den Studierenden und ihren Eigenschaften ab.

Die vorhandene Datenbasis und die vagen Befunde würden keine abschließende Beurteilung zulassen, ob unterschiedliche Lernstile und kognitive Stile der Studierenden für die Lehrbewertung eine Rolle spielten. Eine Verzerrung größeren Ausmaßes aufgrund unterschiedlicher Eigenschaften der Studierenden könne nicht angenommen werden.

*Übereinstimmungen zwischen Lehrenden und Studierenden verzerren die Bewertung.*

Studierende, die in ihren Einstellungen und Haltungen mit denen der Lehrenden übereinstimmen, bewerten deren Veranstaltungen besser.

Es könne nicht generell gefolgert werden, dass eine Übereinstimmung zwischen Lehrenden und Studierenden größere Auswirkungen auf die Lehrbewertung haben könnte. Die schwache Tendenz einer besseren Lehrbewertung bei Übereinstimmung von Haltungen und Orientierungen lasse sich auf unterschiedliche Weise verstehen und erklären.

### *Das Geschlecht beeinflusst die Bewertung.*

Sowohl die Lehrenden, die bewertet werden, als auch die Studierenden, die ihre Urteile abgeben, richten sich nach dem Geschlecht des Gegenübers. Deshalb käme es zu unterschiedlichen Beurteilungen.

Dozenten und Dozentinnen würden keine signifikant unterschiedlichen Bewertungen allein aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit erhalten. Auch Studentinnen bewerteten die Lehrenden nicht generell anders als ihre männlichen Kommilitonen.

### *Noten und Strenge beeinflussen die Bewertung.*

Erwartete und erhaltene bessere oder schlechtere Noten ebenso wie der Eindruck der Milde oder Strenge des Lehrenden seien ausschlaggebend für die Lehrbewertung durch Studierende.

Aus den vorhandenen Studien konnte el Hage keine generellen Aussagen ableiten. Es erscheint möglich, dass sich manche Studierende in begrenztem Ausmaß bei der Lehrbewertung von erhaltenen Noten beeinflussen ließen. Es gebe jedoch keinen Nachweis, dass strenger bewertende Lehrende allein deshalb schlechtere Bewertungen erhalten.

### *Resümee*

Die hier zusammengefasste wissenschaftliche Diskussion zur Evaluation der Lehre zeigt deren vielfältige Forschungsansätze auf. Was fehlt sind Betrachtungen hinsichtlich dessen, wie Hochschullehrende das Wissen aus Erhebungen, wie eben aus der Lehrevaluation, verarbeiten. Oder sind die Ergebnisse der Evaluation der Lehre bloß ein als Output orientiertes Steuerungsinstrument, und wenn ja, für wen? Mithin ist fraglich, wie die Lehrevaluation empirisches Wissen für professionelles Handeln und möglicherweise auch für Entwicklungen der Hochschule bereitstellen könnte. Möglichenfalls braucht es in der wissenschaftlichen Diskussion auch mehr Wissen darüber, welche professionellen Überzeugungen Hochschullehrende bei der Nutzbarmachung der Evaluationsergebnisse teilen.



## 4 Theoretische Rahmung

### 4.1 Vorüberlegungen zur theoretischen Fundierung

Hinsichtlich der Forschungsfrage und unter Beachtung der handelnden Akteure ist zu überlegen, welche Modelle zur Rekonstruktion geeignet sind. Schließlich ist auch die Frage zu stellen: Was fehlt in der bisherigen Diskussion? Im Mittelpunkt stehen die Lehrenden. Sollten hier die Gedanken interaktionistischen Modellen folgen, eher in Richtung Rückkoppelungen innerhalb einer Organisation gehen, die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden in den Mittelpunkt stellen oder den Blick gezielt auf „gute“ Lehrveranstaltungen richten? Welches theoretische Modell könnte den *Umgang* der Hochschullehrenden mit Rückmeldungen zur eigenen Lehrveranstaltung angemessen abbilden?

Die Überlegungen zur theoretischen Rahmung, quasi als grundlagentheoretische Vorentscheidung, wirft zudem die Fragestellung auf, welche empirische Untersuchung angestrebt wird, um das aus der Theorie hergeleitete Erklärungsmodell zu stützen. Nachfolgend werden mögliche Denkrichtungen zunächst vorgestellt und hernach diskutiert.

#### 4.1.1 Persönlichkeitstheorien

Der Umgang mit Rückmeldungen zur eigenen Lehrveranstaltung könnte im Kontext mit persönlichen Motiven, Einstellungen usw. gesehen werden, mithin ein psychologischer Ansatz. Wahrscheinlich nicht zufällig haben auch viele Psychologen in unterschiedlichen Forschungsansätzen zur Evaluation der Lehre geforscht (s. Kapitel 3). „Persönlichkeit ist die individuelle und einzigartige Variation der genetisch bedingten menschlichen Natur, die sich in einem entwickelnden Muster dispositionaler Eigenschaften, charakteristischer Adaptationen und integrierender Lebenserzählungen herausbildet und in komplexer und differentieller Weise von der Kultur beeinflusst wird.“ (Herzberg/Roth 2014: 7) Durch die Variationen in den dispositionalen Eigenschaften würden sich Personen hinsichtlich zahlreicher motivationaler, sozial-kognitiver und entwicklungsbezogener Adaptationen unterscheiden, welche zeitlich, situativ und/oder in sozialen Rollen

verankert sind. Zu den charakteristischen Adaptationen zählten Motive, Ziele, Pläne, Werte, Einstellungen, Selbstbilder, spezifische Fertigkeiten und Talente, Bindungsstile, Copingstile, Abwehrmechanismen und andere Aspekte menschlicher Persönlichkeit (vgl. ebd.: 5).

#### *4.1.2 Soziologische Akteurmodelle*

Die Soziologie möchte Verwicklungen auf die Spur kommen, in denen sich die Beteiligten befinden und aus denen die sozialen Phänomene hervorgehen (vgl. Schimank 2010: 12). Sie geht der Frage nach, welche Prozesse zwischen den Beteiligten ablaufen und in der Folge, warum und wie aus den Verwicklungen bestimmte soziale Regelmäßigkeiten entstehen.

Mit dem Forschungsinteresse dieser Arbeit korrespondiert das Erkenntnisinteresse der Soziologie, warum es so ist, wie es ist und warum es nicht auch ganz anders sein könnte (vgl. ebd.: 13).

Um das Zustandekommen, die Reproduktion oder die Veränderung sozialer Phänomene erklären zu wollen, muss einerseits der Zusammenhang zwischen den gegebenen Strukturen und dem Handeln erklärt werden. Wie wirken die strukturellen Bedingungen auf das Handeln der Akteure ein und welche Handlungswahlen treffen daraufhin die Akteure? Andererseits ist der Zusammenhang zwischen dem Handeln und den daraus hervorgehenden Strukturen zu erklären. Welche strukturellen Wirkungen hat ein bestimmtes Handeln im Zusammenwirken mit anderem Handeln? (vgl. ebd.: 23)

Die Grundidee der Akteurmodelle liegt darin, zu hinterfragen, wie sich soziale Wesen in und mit Situationen oder Konstellationen auseinandersetzen. Sie verfolgen die Absicht, menschliches Handeln, besonders das soziale Handeln von Akteuren zu erklären. Die Soziologie interessiert sich für den Menschen als Handelnden und insbesondere den in sozialen Zusammenhängen handelnden Menschen (vgl. ebd.: 44).

Akteure sind „Einheiten, die sich verhalten und denen Handlungsträgerschaft zugeordnet wird. Als soziale Akteure werden in der Regel einzelne Menschen als bewusst Handelnde [...] bezeichnet.“ (Joas 2007: 502)

Soziales Handeln ist Verhalten, das beabsichtigt, nicht instinktiv ist. Es hängt von Bedingungen ab, die andere geschaffen haben, und ist auf andere soziale Akteure bezogen (vgl. Schimank 2010: 38).

Zum Sinn sozialen Handelns heißt es bei Max Weber: „Handeln“ soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. „Soziales“ Handeln aber soll ein Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten *anderer* bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (ebd.: 19, Hervorh. im Original).

Der Akteurbegriff erfasst Handeln als Handlungswahlen, wobei der soziologische Akteurbegriff betont, dass die Handlungswahlen eingebettet sind in soziale Situationen und geprägt werden von den sozialen Strukturen, welche diese Situation kennzeichnen (vgl. ebd.: 45).

Akteurmodelle sind generelle theoretische Modelle. Mit ihnen soll erfasst werden, warum Handelnde aus den ihnen situativ verfügbaren Handlungsalternativen gerade diese auswählen (vgl. ebd.:46). Den vier Akteurmodellen Homo sociologicus, Homo oeconomicus, Emotional man und Identitätsbehaupter liegen verschiedene dominierende Handlungsantriebe zugrunde. Die Modelle beschreiben jedoch nicht die konkreten und situationsspezifischen Motive im Einzelfall, sondern abstrahieren darauf, was den typischen Akteur in einer bestimmten sozialen Situation antreibt. Sie sind ein Analyse-schema für das Handeln einer Mehrzahl von Akteuren und lassen auf gesellschaftlich bedeutsame Handlungswirkungen schließen, die sich aus dem gleichartigen Handeln vieler, dem typischen Handeln, ergeben.

Das Modell des Homo sociologicus repräsentiert bis heute den Mainstream in der soziologischen Handlungstheorie (vgl. ebd.: 47). In diesem Modell richtet der Akteur sein Handeln primär an den sozialen Normen und normativen Erwartungsstrukturen aus. Das Handeln der Akteure ist primär durch Rollenerwartungen bestimmt, die an von ihnen besetzte Rollen gerichtet sind.

Eine Rolle ist ein Bündel von Verhaltenserwartungen, Einstellungen, Verpflichtungen und Privilegien, die von jedem erwartet werden, der einen bestimmten Status innehat (vgl. Joas 2007: 135). Einen „erworbenen“ Status hat ein Mensch durch eigene Anstrengungen und Leistungen erreicht, z.B. durch Bildungsabschlüsse oder Berufspositionen (vgl. ebd.: 265).

#### *4.1.3 Handlungstheorien*

Eine weitere Möglichkeit, sich der Forschungsfrage theoretisch zu nähern, wären sozialwissenschaftliche Handlungstheorien. Soziologische Theorien beschäftigen sich mit rationalem Verhalten, einem Verhalten, resultierend aus einer Wahl aus einer Menge von Handlungsalternativen nach bestimmten Kriterien (vgl. Etzrodt 2003: 305). Die ökonomischen Theorien (Mikroökonomik und Rational Choice-Theorie, Spieltheorie, Tauschtheorien) und die Phänomenologische Soziologie haben als Ausgangspunkt ihrer Analyse das frei und rational handelnde Individuum (vgl. ebd.: 301-303). Bei den soziologischen Theorien handelt es sich um eine heterogene Gruppe, die sich in den postulierten Handlungsmotiven gravierend unterscheiden. Im Gegensatz zur genannten Phänomenologischen Soziologie beginnen der Symbolische Interaktionismus und die Strukturell-funktionale Theorie ihre Analyse mit Individuen in einer Gruppe bzw. in einem System. Der Mensch wird hier als ein soziales Wesen angesehen. Daraus ergibt sich das Problem, Individualität bzw. rollenabweichendes Verhalten zu erklären.

#### *4.1.4 Kommunikationstheorien*

Es wäre denkbar, die Forschungsfrage auf die Interaktion und Kommunikation zwischen den Akteuren, Hochschullehrende und Studierenden, zu beziehen und in Kommunikationstheorien zu rahmen. Die Begriffe Interaktion und Kommunikation weisen durchaus Gemeinsamkeiten auf, weshalb sie von manchen Autoren auch synonym verwendet werden. Gleichwohl lassen sie sich dahingehend unterscheiden, dass die Interaktion der weiter gefasste Begriff ist (vgl. Retter 2000: 16). Wörtlich übersetzt bedeutet die Interaktion das Handeln zwischen Menschen. Dahinter verbirgt sich das realisierte aktuelle Handeln, aber auch die Beziehungsstruktur, welche das Handeln ermöglicht. Nach Retter könne die Interaktion ein soziales Zuordnungsverhältnis und die wechselseitigen Beziehungen von Mitgliedern einer Gruppe kennzeichnen, ohne dass dabei der Austausch oder das Verstehenwollen von Mitteilungen im Vordergrund stehen müsse. Der Begriff der Kommunikation bezieht sich hingegen immer auf das Verstehenwollen und -sollen von Mitteilungen und hat seinen Ursprung in der Situation von Angesicht zu Angesicht. Kommunikation als Gegenstand von Sozialwissenschaften unterscheidet zwischen soziologischen und psychologischen Theorien der Kommunikation (vgl. ebd.: 17). Soziologische Theorien zur Kommunikation verdeutlichen, in

welchem Ausmaß menschliche Kommunikation gesellschaftlich determiniert ist. Die psychologischen Theorien untersuchen psychische Strukturen und Verhaltensweisen, welche Kommunikation bedingen, stören und fördern. Theoretische Betrachtungen im pädagogischen Bereich wenden sich eher praktischen Zwecken zu und nehmen die Situation, soziale Interaktion, Erziehung und Beratung mit ihren jeweiligen Konfliktlagen in den Blick.

#### *4.1.5 Professionstheorien*

Möglicherweise wäre eine professionstheoretische Rahmung zur Rekonstruktion geeignet. Bereits im Jahre 1770 beschrieb Johann Gottfried Herder in seiner Abhandlung über den Ursprung des Menschen die Sonderstellung des Menschen in der Natur. Herder bezeichnete den Menschen als mangelhaft ausgestattetes Wesen, welches aufgrund dessen besondere Kräfte wie Verstand, Vernunft und Besonnenheit zu entwickeln gezwungen war (vgl. Paseka/Schratz/Schrittesser 2011: 8-9). Daneben sei auch die Sprache als wesentliche und schöpferische Anlage gegeben. Über den Begriff der Struktur werden weitere professionstheoretische Grundlagen gelegt. Nach Oevermann sind Strukturen Regeln, welche Ordnung in die Welt bringen und Sicherheit schaffen. Der Sprache komme dabei als Transporteur dieser Regeln ein zentraler Stellenwert zu (vgl. ebd.: 17). Hiernach schlussfolgern Paseka, Schratz und Schrittesser, dass Strukturen kontingent seien, Offenheit zuließen und variables Handeln ermöglichten oder dieses geradezu herausforderten. Strukturen entzögen sich über weite Strecken der Kontrolle des einzelnen Akteurs, dennoch könnten diese gestalterisch einwirken. Schließlich schränkten Strukturen Handeln nicht nur ein, sondern ermöglichen es auch, Strukturen inkludierten Zwänge, aber auch Freiheiten. Im aktuellen Vollzug einer Handlung würden Strukturen und die Bedingungen, welche sie konstituieren, immer wieder neu geschaffen (vgl. ebd.: 19). Strukturen ermöglichten erst das Handeln und wirkten sinnstrukturierend. Veränderungen würden immer im Tun beginnen und auf die Möglichkeit der Subjekte hinweisen, kreativ mit Bestehendem umzugehen und es zu transformieren. Wie lässt sich nun das Verhältnis von Strukturen und Profession in der Organisation Schule/ Hochschule beschreiben? Eine Möglichkeit ist die Annäherung über die bestimmenden Organisationsstrukturen, die sich historisch entwickelt haben und einer bestimmten Funktionslogik folgen. In Anlehnung an Giddens sind das die drei Ausprägungsformen Legitimierung und Normierung (z.B. Gesetze, Lehrpläne, Bildungsstandards, Dienstrecht und Dienstverträge), Macht- und Hierarchiestrukturen

(z.B. Leitungsstrukturen, Hierarchieebenen, operative Unterstützungsstrukturen) und Codes und Bedeutungsmuster, welche den Beruf, den Arbeitsplatz, die Denk- und Handlungsmuster der Akteure stark bestimmen und prägen (vgl. ebd.: 21). Eine andere Möglichkeit, das Verhältnis von Strukturen und Profession in einer Organisation zu beschreiben, ist die grundlegende Logik, die für Professionen bestimmt ist (vgl. ebd.: 22). Professionen beschäftigen sich mit lebenspraktischen, krisenhaften Problemen von Klienten, wobei diese die zentralen gesellschaftlichen Werte Gerechtigkeit, Gesundheit und Erziehung abdecken. Kennzeichen von Professionen sei die zu bewältigende widersprüchliche Einheit von Rollenhandeln und Handeln als ganze Person. Professionalisierte Tätigkeiten seien demnach eine Beziehungspraxis und würden auf einem Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und deren Klienten beruhen. In diesem Arbeitsbündnis gilt für die Professionellen, dass sie sich auf ihre spezifische, berufsförmig ausgeübte Rollenbeziehung besinnen. Diese Asymmetrie ist konstitutiv für die Arbeit von Professionellen und nicht aufhebbar. Um dieses Spannungsverhältnis bewältigen zu können, würden Professionelle die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft benötigen, die Ungewissheit des Handelns zu ertragen und sie aktiv als konstitutives Moment ihres Handelns anzuerkennen und damit zu arbeiten. Was heißt, das eigene Handeln zu reflektieren und die Verantwortung dafür zu übernehmen. Zur Unterstützung seien Strukturen vor Ort bereitzustellen, um in sogenannten Professional Communities Widersprüchlichkeiten diskursiv und in einem kollegialen Setting bearbeiten zu können. Es reiche jedoch nicht aus, wenn entsprechende Kompetenzen entwickelt würden, denn es bedürfe auch entsprechender Strukturen, welche diese Kompetenzen zur Umsetzung und Anwendung gelangen ließen, die Gestaltungsmöglichkeiten eröffneten und somit Strukturentwicklung anregten. Gleichfalls genüge es nicht, wenn für professionelles Handeln förderliche Strukturen geschaffen sind, diese von den handelnden Akteuren nicht wahrgenommen und mitgestaltet würden (vgl. ebd.: 22 ff.).

#### 4.1.6 Diskussion der vorgestellten Modelle

Auf die Verwendung der Persönlichkeitstheorie wurde verzichtet, weil charakteristische Adaptationen wie Motive, Werte, spezifische Fähigkeiten oder Abwehrmechanismen das Forschungsinteresse nicht angemessen berücksichtigen. Kommunikationstheorien sind nicht geeignet die Frage zu beantworten, wie Hochschullehrende Rückmeldungen zu ihren Lehrveranstaltungen verarbeiten. Zwar sind Rückmeldungen selbst – gleich welcher Art – Ergebnis der wechselseitigen Beziehungen von Menschen einer Gruppe,

auch das Verstehenwollen und -sollen von Mitteilungen ist durchaus Ziel von Rückkopplung. Das Forschungsinteresse gilt jedoch der Fragestellung, wie Hochschullehrende diese Mitteilungen für sich verarbeiten. Handlungstheorien als auch soziologische Akteurmodelle wären durchaus geeignet, diese Forschungsarbeit theoretisch zu rahmen. In der vorliegenden Arbeit wurde der professionstheoretischen Rahmung der Vorzug gegeben, weil das Forschungsinteresse der Autorin den Lehrenden als professionell Handelnde gilt, zu denen durchaus auch ihre spezifischen, berufsförmig ausgeübten Rollenbeziehungen gehören könnten. Hier müssen innewohnende Spannungsverhältnisse bewältigt werden, weshalb die subjektiven Fähigkeiten und Bereitschaften der Professionellen zu beobachten von Interesse sind, die Ungewissheit des Handelns zu ertragen und sie aktiv als konstitutives Moment ihres Handelns anzuerkennen und damit zu arbeiten. Der Fokus der Arbeit liegt genau hier, nämlich in der Frage, wie das eigene Handeln reflektiert und die Verantwortung dafür übernommen wird. Vielleicht zeigen die Hochschullehrenden auf, welche Strukturen zur Unterstützung vor Ort bereitgestellt werden, um in sogenannten Professional Communities Widersprüchlichkeiten diskursiv und in einem kollegialen Setting bearbeiten zu können. Die empirische Untersuchung wird in Form von Experteninterviews mit den Lehrenden durchgeführt. Hochschullehrende haben in ihrer Rolle als Repräsentanten der Lehre spezifisches Sonderwissen, handeln in den Strukturen ihrer Organisation, repräsentieren deren Problemlösungen, Entscheidungsstrukturen sowie bereitgestellte förderliche (oder auch hemmende) Rahmenbedingungen und tragen Verantwortung für ihre Art, Ziele zu erreichen, Schwierigkeiten zu meistern und förderliche Studien- und Arbeitsbedingungen einzufordern oder mitzugestalten.

## **4.2 Professionstheoretische Rahmung**

### *4.2.1 Professionsmodelle*

Einleitend sollen Professionen als Sonderform beruflichen Handelns dargestellt werden und hier insbesondere, was deren Kern und gesellschaftliche Bedeutung ausmachen.

Die funktionalistische Betrachtungsweise konzentriert sich auf die Deskription der gesellschaftlichen Funktion von Professionen und ihrer Merkmale (vgl. Combe/Helsper 1996b: 9). Zu diesen zählen systematisches, meist wissenschaftliches Wissen, wel-

ches spezielle Verfahren der Aneignung erfordere, sowie der Wertbezug von Professionen, also eine am Gemeinwohl ausgerichtete Handlungsorientierung. Ein drittes Merkmal ist die Autonomie der Kontrolle über die Standards der Berufsausübung. Hierzu zählten die Habitualisierung der Selbstkontrolle des einzelnen Berufsinhabers und die Sicherung einer gewissen Unabhängigkeit gegenüber der Einschätzung und Beurteilung der Leistung von außen.

Die strukturtheoretische Professionstheorie Oevermanns sieht in seinem Ansatz die allgemeine Funktion von professioneller Tätigkeit in der stellvertretenden Krisenbewältigung und darin, die Entfaltung von Potenzialen zur selbständigen Krisenlösung zu stärken und zu befördern (vgl. Helsper 2016: 51). Mit dem Konzept der „widersprüchlichen Einheit“ beschreibt Oevermann die Spannung von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung, wonach Handeln erfolgen und darin enthaltend Entscheidungen getroffen werden müssen, auch wenn Begründungen nicht verfügbar seien.

Der systemtheoretische Professionsbegriff geht davon aus, dass mit der Professionalisierung der Klientenstatus universalisiert werde (vgl. Combe/Helsper 1996b: 13). Alle könnten die Dienstleistungen der Professionellen in Anspruch nehmen, unabhängig von ihrer Herkunft und sozialen Platzierung. Stichweh untersuchte aus systemtheoretischer Perspektive die Frage der Interaktionsabhängigkeit der Beziehung zwischen Professionellen und Klienten, mithin ein Kernproblem pädagogischer Tätigkeit (vgl. Koring 1996: 319). Ausgangspunkt ist der Gedanke, dass Probleme von Personen als Ort der Problembearbeitung Interaktionssysteme benötigen würden.

Im Zentrum machttheoretischer Ansätze stehen die Betonung der Prozesshaftigkeit, der interaktiven Strategien zur sozialen Etablierung und Durchsetzung von Professionen und die Verschiebung von Einfluss- und Definitionssphären innerhalb von Professionen (vgl. Combe/Helsper 1996b: 11). Thematisiert würden hier die Entstehung, Etablierung und Durchsetzung von Professionen im Kontext sozialer Macht und Ungleichheit. Die beruflichen Gruppen, welchen es gelänge, für relevante soziale Bereiche eine expertisenhafte Zuständigkeit zu sichern und zu institutionalisieren, würden ein Mandat für die autonome Bearbeitung zentraler sozialer Belange besitzen. Entscheidend seien die über langandauernde Bildungsgänge, Wissensakkumulation und Titel gesicherte Kompetenz, die soziale Anerkennung und vor allem die Zuerkennung von Organisations- und Klientenautonomie.



Interaktionstheoretische Ansätze betonen die fragile und störanfällige Situierung des professionellen Handelns und seine grundsätzliche Anfälligkeit für paradoxe Verstrickungen (vgl. Helsper 2016: 51). Im Kontext der interaktionistisch orientierten Betrachtung werden Wandlungsprozesse im Gefüge von Professionen thematisiert, Prozesse des Aushandelns der Arbeitsteilung und die Entstehung neuer Berufsgruppen, welche in die Domäne der alten Berufsgruppen drängten (vgl. Combe/Helsper 1996b: 10). Fritz Schütze, der diesen Ansatz im deutschsprachigen Raum aufnahm, arbeitete die Spannungen und Paradoxien heraus, welche einerseits zwischen den formalisierten Ablaufmustern der Organisation bestünden, in die Sozialarbeit oder Lehrerhandeln eingebunden sei, und andererseits zwischen den Wertbindungen und der Fallorientierung professionellen Handelns (vgl. ebd.: 11). Solche Paradoxien seien unaufhebbar.

#### *4.2.2 Die interaktionistische Sicht auf den Umgang mit Rückmeldungen*

Der interaktionistische Ansatz zur Profession könnte diese Forschungsarbeit hinsichtlich der Frage nach dem Umgang von Hochschullehrenden mit Rückmeldungen zu ihren Lehrveranstaltungen angemessen rahmen. Unter den diversen Ansätzen zur Einbettung der Profession und der professionellen Praxis wird die symbolisch-interaktionistische Perspektive auf Profession nach Schütze favorisiert. „Alle Ansätze weisen mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten auf den Strukturkern professionellen Handelns hin, das durch Riskanz, Ungewissheit, paradoxe oder antinomische Anforderungen, Fehleranfälligkeit und eine spezifische Strukturlogik gekennzeichnet ist. [...], wird bei Schütze als Set paradoxer Anforderungen entworfen, die konstitutiv für professionelles Handeln und damit nicht aufhebbar sind, aber reflexiv gehandhabt werden müssen“ (Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg: 1). Nach Schütze fördert die interaktionistische Analyse „das Paradoxe, das Zerbrechliche, das Fehlerhafte“ des professionellen Handelns zutage (vgl. Schütze 1996: 187, zit. nach Miege 2006: 346). Zentrales Merkmal ist die Arbeit an Personen.

Die individuellen Handlungsleistungen der Professionellen und Klienten, das Gefangensein in die systematischen Fehler bei der Arbeit einschließlich der entsprechenden Selbstvergewisserungs-, Selbstreflexions- und Selbstkritikverfahren werden hier in den Blick genommen (vgl. ebd.: 187). Fehlentwicklungspotenziale professionellen Handelns seien nämlich immer dann gegeben, wenn aktuell systematische Bewusstmachungs-

und Kontrollvorkehrungen nachlassen (vgl. Schütze 1992a, zit. nach Schütze 1996: 187).

Genau hier setzt die Forschungsfrage an. Die Kultusministerkonferenz sieht die Evaluation als ein etabliertes wesentliches Element der Qualitätssicherung in den Hochschulen. Hiergegen argumentiert Schütze<sup>14</sup>, dass eine Evaluation nicht die Bedingungen einer Selbstvergewisserungsinstanz erfülle. Es fehle unter anderem daran, Probleme im geschützten Raum besprechen zu können, die Lehrevaluation sei quasi eine „von oben“ verordnete Bearbeitungsstrategie. Hier stelle sich die Frage, ob die Evaluation eher eine „Zwangskommunikation“ darstellen könnte. Wurde möglicherweise schon mit dem Gebilde der Lehrevaluation ein ambivalentes Konstrukt für die Lehrenden geschaffen, welche diesem nun irgendwie gerecht werden müssen? Nach Schütze würde die Evaluation der Lehre zudem eine neue Klientenbeziehung zwischen Lehrenden und der administrativen Ebene in den Hochschulen begründen und keine klassische professionelle Beziehung darstellen. Die Lehrevaluation sei eher ein metareflexives Klärungsverfahren, welches künstlich vereinfacht und reduziert worden sei.

Paradoxien professionellen Handelns innewohnende Problemkonstellationen, die sich aus der Interaktion zwischen dem Professionellen und den Klienten ergeben, sind in ihrem Kern nicht aufhebbar, müssen jedoch im praktischen Handeln bewältigt werden. Das Erhellen möglicher Paradoxien und Spannungsfelder im Hochschulalltag scheint mit Blick auf die Beteiligten und Adressaten der Lehrevaluation dahingehend spannend, ob diese überhaupt jedem bewusst bzw. zugänglich sind. Schließlich impliziert die formulierte Notwendigkeit des „bewältigen müssens“ auch ein Forschungsinteresse daran, wie Lehrende Rückmeldungen zu ihren Lehrveranstaltungen unter Aspekten wie Autonomie der eigenen Fachlichkeit, Eigenverantwortung, gesellschaftlicher Erwartungsdruck oder Handeln unter Ungewissheit einordnen. Und wie werden Spannungen als einzelner Professioneller oder als Professionsgemeinschaft ausgehalten und unterschiedliche Anforderungen ausbalanciert?

Die Rekonstruktion dessen, wie Lehrende unter anderem mit der studentischen Lehrveranstaltungskritik umgehen und diesen Umgang in ihr professionelles Handeln einbetten, steht im Fokus dieses Forschungsvorhabens. Fehlerpotenziale bei der Arbeit gibt es zweifellos auch in der Lehre. Diese soll die Evaluation der Lehre und hier insbesondere die studentische Lehrveranstaltungskritik sichtbar machen, um – wie es in

---

<sup>14</sup> Prof. Fritz Schütze, Diskussion im Kolloquium des Promotionsstudiengangs „Qualitative Bildungs- und Sozialforschung“ an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg am 16.01.2015

den meisten Evaluationsordnungen heißt – Veränderungen und Verbesserungen herbeizuführen. Jedoch: Ermöglicht die studentische Lehrveranstaltungskritik den Lehrenden die Reflexion ihres Handelns? Ist die studentische Lehrveranstaltungskritik für die Lehrenden eine geeignete selbstreflexive, selbstkritische und selbstvergewissernde Möglichkeit der Erkenntnis? Oder ist das ständige Heraufbeschwören einer besseren Qualität der Lehre einschließlich ihres Messinstruments Evaluation gar eine Störung von außen, die in die klassische professionelle Beziehung zwischen Lehrende und Studierende eindringt?

Das Besondere der pädagogischen Klientenbeziehung beschreiben Kade und Lüders wie folgt: „Was pädagogische Praxis von anderen Formen der Vermittlung auszeichnet, ist der *lokale*, d.h. der unter den besonderen institutionellen Bedingungen, in spezifischer Weise themenbezogene und zwischen den körperlich anwesenden jeweiligen Professionellen und Adressaten stattfindende unmittelbare Vermittlungs- und Kommunikationsprozess. Wichtiger vielleicht noch als die jeweiligen Themen wird so die Form der Vermittlung und das situationale, d.h. durch Face-to-face-Interaktionen geprägte Arrangement“ (Kade/Lüders 1996: 912, zit. nach Combe/Helsper 2002: 41).

#### 4.2.3 Hochschullehrende – Beruf oder Profession?

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die beabsichtigte Einbeziehung aller hauptamtlich tätigen Hochschullehrenden in diese Forschungsarbeit, also Professoren, Dozenten, Lehrkräfte für besondere Aufgaben usw. Lehrende an Universitäten – so auch an Hochschulen – sind eine sehr heterogene Gruppe. Lehrbiografien verlaufen auf dem Weg zur Professur sehr unterschiedlich, münden aber auch in der akademischen Berufstätigkeit außerhalb von Universitäten und Hochschulen (vgl. Heiner/Wildt 2013: 157). Lehrkompetenz entfalte sich in informellen, selbstsorgenden oder formellen, weiterbildungsgestützten Prozessen (vgl. ebd.: 159). Die Anlässe seien unterschiedlich, als bedeutsam werden Rückmeldungen aus Veranstaltungsevaluationen, Beobachtungen kritischer Lernerfolge bei den Studierenden in Prüfungen und Klausuren, kritische Beobachtungen der Lehrveranstaltungen, eine Differenz zwischen (Selbst-)Wirksamkeitserwartung und (Selbst-)Wirksamkeitswahrnehmung und die unmittelbare Rückmeldung von Studierenden eingestuft.

Zwischen berufs- und professionsförmiger Erwerbsarbeit wird in der Forschung ausdrücklich unterschieden (vgl. Unger/Hering 2016: 123). Professionen grenzten sich ab

durch ihr spezifisches akademisches Wissen, durch eine Lizenz und Mandatschaft, ihre Autonomie und hohe gesellschaftliche Reputation als Professionsgruppe, ihren Klientenbezug sowie insbesondere durch ihre Orientierung an einem gesellschaftlichen Zentralwert. Ein wesentliches Merkmal interaktionistischer Professionsansätze ist die antinomische Strukturiertheit des professionellen Handelns. Demnach gründet sich Professionalität in der Bewältigung von Widersprüchen der Handlungserwartungen und des Handlungskontextes. Dieses Unterscheidungsmerkmal treffe jedoch verstärkt auf dienstleistungsorientierte und kommunikationsintensive Berufsfelder zu. Schranken blieben jedoch die eindeutig zugewiesene Zentralwertorientierung und etablierte Berufsgruppen, welche das Handlungswissen der Akteure verwalteten sowie Zugänge und Karrierepfade lenken könnten. Unger und Hering verweisen auf Pfadenhauer, wonach erst „das Prinzip der Zertifizierung“ den modernen Professionalismus bedinge, weil Expertentum und das darin glaubhaft gemachte Problemlösungsversprechen so „auf eine verlässliche Grundlage gestellt“ würden (zit. nach: Unger/Hering 2016: 123). Die aktuelle Berufs- und Professionsforschung müsse sich mit der Frage befassen, welche gesellschaftlich relevanten Tätigkeitsfelder neu entstehen.

Stichweh betont in seinem Verweis auf die historische Entwicklung die Verschiedenheit der Begriffe *Disziplin* und *Profession*, die auch heute noch die üblichen Unterscheidungen vornehme (vgl. Stichweh 2013: 246). Um das Jahr 1730 meinte Profession an der gerade entstehenden Universität Göttingen den expliziten Lehrauftrag des Professors. Dieser mochte eine Mehrzahl von Disziplinen im Sinne von systematisierten Gebieten der Lehre umfassen. Dessen Zuweisung habe unter den deutschen Bedingungen akademischer Freiheit keineswegs verboten, dass ein Professor auch Disziplinen gelegentlich oder gar dauerhaft vorträgt, die zum Lehrauftrag eines anderen Ordinarius gehörten.

Ein Professor unterscheidet sich von anderen Lehrpersonen hinsichtlich seiner Autonomie und Verantwortlichkeit. Gemeinsam ist ihnen, dass sie akademisches Wissen, zumeist universitäres Wissen, erworben haben. Die Stellung eines Lehrenden wird äußerlich sichtbar im Lehrdeputat, also der Lehrverpflichtung eines Hochschullehrenden, ausgedrückt in Semesterwochenstunden. Unterschieden wird nicht nur nach Beschäftigungsverhältnis, sondern auch nach Typ der Hochschule, unter anderem nach Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Nach Lehrverpflichtungsverordnung beträgt der Umfang der Lehrverpflichtung in einer Universität (§ 4

Absatz 1 LVVO) für Professoren 8 Lehrveranstaltungsstunden<sup>15</sup>, für wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Lehraufgaben 8 LVS und für Lehrkräfte für besondere Aufgaben 12 bis 16 LVS. In Hochschulen für angewandte Wissenschaften (§ 4 Absatz 4 LVVO) haben Professoren eine Lehrverpflichtung von 16 LVS und Lehrkräfte für besondere Aufgaben 20 bis 24 LVS.

Die Einbeziehung aller Hochschullehrenden in diese Forschungsarbeit folgt auch der Handlungslogik für Berufe mit besonderen Merkmalen. Hierzu gehören Begegnungen mit Menschen, Gemeinwohlorientierung, besondere ethische Erwartungen und wirtschaftliche Sicherheit, d.h. Lehrende müssen keine eigenen Interessen vertreten und können sich auf ihre Klienten konzentrieren.

Überdies ist in Anlehnung an die Definition von Profession von Nittel und Seltrecht die Einbeziehung aller Hochschullehrenden denkbar, denn maßgeblich sind eine für die Gesellschaft und das Individuum existenziell bedeutsame und historisch weitgehend invariante objektive Problemstruktur (hier: Unwissen), die eine sozial allseits gebilligte Relevanzstruktur (Zentralwertbezug, hier: Bildung) zu erzeugen vermag, dass diese individuell wie gesellschaftlich gebilligte Relevanzstruktur in eine berufliche Aufgabenstruktur (Arbeitsbündnis/Klientenorientierung) transformiert werden kann, wobei die Reflexions-, Analyse-, Legitimations- und Handlungsgrundlagen durch eine akademische Fachdisziplin und die damit korrespondierende Wissensstruktur sichergestellt werden, aus der schließlich eine an Personen gebundene problemlösungstaugliche, auf Wissen und Können basierende Kompetenzstruktur (professioneller Habitus) erwachse (vgl. Nittel/Seltrecht 2008: 125). Hinsichtlich des Begriffs Professionalität denken Nittel/Seltrecht weiter: „Auch das Phänomen Professionalität ist keineswegs an die Form der Profession gebunden. Empirisch nachweisbare Phänomene der Professionalität als Synonym einer gekonnten, qualitativ hochwertigen Beruflichkeit, die mit einem gesteigerten reflexiven Bezug auf die personenbezogene Dienstleistung und des optimalen Ausbalancierens von Paradoxien einhergeht, zeichnen sich gehäuft auch außerhalb der altherwürdigen bzw. der etablierten Professionen ab.“ (Nittel/Seltrecht 2008: 128)

Die Grenze von akademisch-wissenschaftlicher Berufstätigkeit und professioneller Berufstätigkeit verläuft fließend und ist nicht statisch. Die Evaluation der Lehre stellt auf Lehrveranstaltungen ab, nicht auf den Status des Lehrenden, der diese gerade durch-

---

<sup>15</sup> nachfolgend LVS abgekürzt

führt. Zumal der Dozierende (und mit ihm der Status) einer Lehrveranstaltung oder Lehrveranstaltungsreihe auch geplant, ungeplant oder in Vertretung wechseln kann.

Die Einschränkung auf Lehrende an Hochschulen hatte ursprünglich forschungspragmatische Gründe (vgl. Kapitel 5.3.3), der Faden wurde jedoch mit Blick auf den Stellenwert der Lehre in Verbindung mit der Forschungsfrage mit Interesse aufgenommen. Das Renommee in Universitäten liegt weniger in der Lehre als in der Forschung. In einer Hochschule ist der Forschungsauftrag weniger explizit.

### **4.3 Paradoxien professionellen Handelns**

#### *4.3.1 Theoretischer Diskurs*

In den vorherigen Kapiteln wurde über Anforderungen und das Paradoxe professionellen Handelns referiert. Hieran anknüpfend sollen nachfolgend die Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrer/Innenhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation von Fritz Schütze, Karin Bräu, Hildegard Liermann, Karl Prokopp, Martin Speth und Jutta Wiesemann als Ausgangspunkt aufgegriffen werden. Sie sollen als „roter Faden“ für weitere Überlegungen dienen. Es scheint die Frage interessant, inwiefern sich Paradoxien in Hochschulen zeigen. Offenbaren sich möglicherweise andere Paradoxien und Spannungsfelder im Hochschulalltag und wie zeigen sich die einst beschriebenen aktuell? Insofern findet ein loses Weiterdenken eines in 1996 formulierten Ansatzes statt, eine eher freie Orientierung und der Neugier folgend als den Anspruch erhebend, diese wunderbare Forschungsarbeit von Schütze et al. allein fortführen zu können.

Seinerzeit stellten die Autoren fest: „Paradoxien des professionellen Handelns sind in den unterschiedlichsten Arbeitsbereichen in allen Professionen wirksam – selbstverständlich auch im Gesamtfeld des Lehrer/Innenhandelns. Sie sind irritierende Problemkomplexe, mit denen sich die Mitglieder einer Profession ständig auseinandersetzen müssen und denen sie sich nicht entziehen können.“ (Schütze et al. 1996: 333) Eine allen Paradoxien innewohnende Eigenschaft sei, dass sie miteinander im Kern unvereinbare Anforderungen aufeinanderprallen lassen, denen die professionell Handelnden „irgendwie“ gleichzeitig gerecht werden müssen. Die produktive, aufbauende Wirksamkeit professionellen Handelns sei fortlaufend auf Erwartungen und Prognosen künftiger

Fallentwicklungen angewiesen. Jedoch sei die Kenntnis der konkreten Fallinformation oftmals lückenhaft und die Kenntnis der allgemeinen Prozessmechanismen und ihrer konkreten Wirkbedingungen („hier und jetzt“, da für andere Situationen möglicherweise andere Bearbeitungsstrategien gefunden werden müssen) beschränkt (vgl. ebd.). „Allgemein gesagt entstammen die Paradoxien des professionellen Handelns der Problematik, dass an zentralen Schnittstellen des gesellschaftlichen Konstitutionsprozesses durch das professionelle Handeln grundlegende Unvereinbarkeiten sozialer Prozesse miteinander vermittelt werden müssen. Die Professionen sind gerade aus der gesellschaftlichen Notwendigkeit der besonders umsichtigen Bearbeitung solcher Unvereinbarkeiten hervorgegangen.“ (Ebd.: 334) Die Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns seien insbesondere mit Organisationszwängen und hoheitsstaatlichen Herrschaftsfunktionen – wie Kontrolle und Selektion – verbunden (vgl. ebd.: 337).

Die Paradoxien des Lehrer/Innenhandelns nach Schütze et al. im Einzelnen:

#### *4.3.2 Paradoxien des Lehrerhandelns*

##### Verlaufskurvenparadoxie

Jeder Schüler erlebt Lern- und Wandlungsprozesse und benötigt einen verständnisvollen „signifikanten anderen“, der ihn unterstützt (vgl. Schütze et al. 1996: 341). Das können Eltern, Lehrer oder andere Bezugspersonen sein. Andernfalls bestehe die Gefahr einer Blockade der Wandlungsprozesse mit der Folge einer Verlaufskurve, was einen für den Schüler nicht mehr steuerbaren Prozess einschließlich Lernschwierigkeiten nachziehen würde (vgl. ebd.: 342). Lehrer würden die Verlaufskurvenpotenziale des Schülers kaum zur Kenntnis nehmen. Sie sehen im aufsässigen oder störenden Verhalten einen Widerspruch zu den geltenden Regeln des Schulalltags, verbunden mit dem Willen, die institutionelle Ordnung der Schule wiederherzustellen. Schüler würden nur in dieser Rolle betrachtet, ohne deren individuelle biografische Prozesse einschließlich familiärer Hintergründe zu betrachten (vgl. ebd.: 345). Zudem seien die Lern- und Wandlungsprozesse der Schüler oftmals verschlungen, rätselhaft, unübersehbar, chaotisch-impulsiv, unerklärlich verlangsamt oder beschleunigt-aggressiv.

## Routineparadoxie

Routinen tragen zur Entlastung bei. Routineverrichtungen werden durch zwei wichtige Merkmale der Lehrer/Innenarbeit gefördert (vgl. ebd.: 345): Die Lehrstoffvermittlung findet in mehreren Durchläufen statt, der Rahmen ist die relativ komplexe, funktional ausdifferenzierte Organisation der Schule. Lehrende können sich auf geordnete Schemata der Unterrichtsgestaltung einschließlich bestimmter Interaktionsritualisierungen verlassen. Das bietet Möglichkeiten für den kreativen Umgang mit Routinen (Fundus an Unterrichtsvorbereitungen, Vorrat an Handreichungen usw.). Jedoch ist kaum eine andere Profession durch schematische Anwendung von Routinen in emergenten Handlungssituationen so gefährdet wie diejenige der Lehrer/Innen. Folgen können sein, dass situationsangemessene Handlungsschematisierung als nicht anwendbar anmuten, situationsflexible Routinen nicht als Entlastung erlebt werden, sich Gefühle der Überforderung einschleichen und die eigene Flexibilität angesichts permanenter Erwartungsunsicherheit bezüglich künftiger Problem- und Bearbeitungssituationen grundsätzlich in Frage gestellt ist (vgl. ebd.: 346-347). Das Ergebnis können fehlerhafte Anpassungsstrategien sowie das Greifen zu „Vorbereitungskonserven“ in der Absicht sein, den Arbeitsalltag „irgendwie“ zu überstehen.

## Organisationsparadoxie

Professionen sind in innerbetriebliche und gesellschaftliche Organisationsstrukturen eingebettet, die sie zur Steuerung ihrer komplexen Arbeitsabläufe nutzen (vgl. Schütze 1996: 185). „Das Lehrerhandeln ist wohl am intensivsten im Vergleich zu allen anderen Professionen in organisatorische Kontexte eingebunden, da es mehr oder weniger ausschließlich in einer größeren Organisationseinrichtung stattfindet und darüber hinaus in den hierarchischen Instanzenzug der Schulaufsichtsbehörde (mittels Anweisungen und Kontrollen) einbezogen ist.“ (Schütze et al. 1996: 352)

Die Organisationsverflochtenheit des Lehrerhandelns hat zwei analytisch unterscheidbare Quellen (vgl. ebd.): Die betriebliche Selbstorganisation als Schule zum Zwecke der Organisation eines geregelten, ordentlichen Unterrichts (in der Regel schulklassendifferenzierter Kollektivunterricht) für eine größere Anzahl von Schülern und andererseits die staatliche Kontrolle und Standardisierung des Schulbetriebs. Tatsächlich erfolgt eine Vermischung der beiden unterschiedlichen Organisationskomponenten, da Schulen von alters her hierarchisch gesteuert und strukturiert sind.



Aufgaben, die ohne Organisation nicht erfüllt werden können, sind (vgl. ebd.: 353) die schrittweise, umsichtige, dosierte Vermittlung des Lehrstoffs, die Stundenplangestaltung, die fachspezifische Spezialisierung einzelner Lehrer, die sich ergänzende Kooperation der Lehrer im Klassenverband (auch Jahrgangs- und Stufenverband), die klassengeordnete Durchführung des Unterrichts und die Vorhaltung, Aushandlung und Betreibung von kollegialen Auseinandersetzungsarenen wie Konferenzen.

„Wenn Lehrer/Innenhandeln im Rahmen von Schule organisiert wird, gibt es allerdings das Problem der Balance zwischen Profession und Organisation.“ (Schütze et al. 1996: 353) Folgen seien eine Übermacht hierarchischer Organisationskontexte über die professionellen Gesichtspunkte, dass Freiheitsspielräume und Kreativitätspotenziale professionellen Handelns verloren gehen und eine flexible Einstellung auf Lebenssituationen, Wandlungsprobleme u. a. nicht mehr möglich ist. „Die betroffenen Lehrer degradieren sich selbst zu autoritätshörigen Befehlsempfängern im schulhierarchischen Instanzenzug.“ (Ebd.: 354)

#### Arbeitsteilungsparadoxie

Das Handeln von Lehrern ist dahingehend arbeitsteilig (vgl. ebd.: 356), dass einerseits nach Fächern differenziert wird, andererseits durch die schriftlichen Beurteilungen durch Zeugnisse mehrere Lehrer als „hintereinandergeschaltete Instanzen“ an der „Prozessierungskarriere des jeweiligen Schülers“ beteiligt seien. Der Versuch, diese Antinomien aufzulösen, könnte zu systematischen Fehlern bei der Arbeit führen (vgl. ebd.: 357), unter anderem zum „eigentlich unnötigen“ Verzicht auf Fachlichkeit, Sachkompetenz und inhaltliche Kreativität sowie die Missachtung den lebensgeschichtlichen und lebenssituativ bedingten mitgestalteten Lern- und Wandlungsprozess des Schülers.

Deshalb sehen sich Lehrer mit dem Anspruch konfrontiert (vgl. ebd.: 358), einerseits der einschlägigen Fachwissenschaft mit den jeweiligen fachimmanenten Ansprüchen zu genügen und andererseits fächerübergreifendes Lernen zu ermöglichen, bei dem nicht notwendigerweise tief in die Inhalte des einzelnen Fachs eingetaucht werden kann. Die Ansprüche des eigenen Fachs gegenüber den Lehrern anderer Fächer müssen durchgesetzt werden, worin sich Probleme der Zusammenarbeit (z.B. hinsichtlich Planung, Denken, eigene Berufsbiografie) ergeben könnten.

Eine Fehlertendenz bei der Auflösung der Antinomien der Arbeitsteilungsparadoxie sei die strikte Verweigerung interdisziplinärer Zusammenarbeit und auf der anderen Seite das Sich-Verlieren im Dilettantismus der Beschäftigung mit fremden Fachbezügen (vgl. ebd.: 358).

#### Hoheitsstaatlichkeitsparadoxie

Das „Mandat der Gesellschaft für das Lehrerhandeln“ wird beschrieben als „... Auftrag, die nachfolgende Generation in die Wert und Traditionszusammenhänge, die Wissensbestände und Kulturtechniken der Erwachsenengeneration einzusozialisieren.“ (Schütze et al. 1996: 359) Hiernach wird die hoheitsstaatliche Aufgabenerfüllung insbesondere durch die Schule als hierarchisch-formale Organisation abgesichert, was die Lehrer entlastet. Jedoch gibt es auch unabweisbare hoheitsstaatliche Komponenten (zensieren, sanktionieren bei Disziplinverstößen u.a.) sowie ein Dirigieren und Kontrollieren des Lehrenden in seinem individuellen Handeln. Zu beobachten beispielsweise im Widerspruch zwischen dem Druck staatlicher Kontrolle (Messung der Abschlüsse) und dem Bestreben um gute Ergebnisse im Rahmen der betrieblichen Selbstorganisation und Lehrpraxis der Schule.

Für Lehrende sei die Übertragung von hoheitlichen Verwaltungsaufgaben unausweichliches Element des Berufsalltages. Dennoch müsste auch diese unaufhebbare Paradoxie des pädagogischen Handlungsfeldes angenommen, dürfe nicht verdrängt werden (vgl. Combe/Helsper 2002: 33). Professionelle seien in die Zumessung knapper gesellschaftlicher Güter einbezogen, also tendenziell in Kontroll-, Selektions-, Sanktions- und Ausgrenzungsfunktionen. Durch die Einbindung in eine Organisation sind sie Teil einer Kontrollkultur, die mit dem Mandat des Klientenwohls und der Etablierung einer Vertrauens- und Beratungskultur ständig in Widerspruch geraten könnte.

#### Unbefangenheits- und Natürlichkeitsparadoxie

„Jede Profession schafft sich einen exklusiven Bestand von generalisiertem *Betriebswissen* zur Analyse und zur Bearbeitung der Problemfälle in ihrem Handlungsbereich. [...] Wichtig ist in diesem Zusammenhang jedoch, daß das exklusive, gewissermaßen „natürliche“ Betriebswissen jeder Profession mit einer *systematischen Institutionalisierung* der einschlägigen Handlungs- und Interaktionsbereiche verbunden ist, so daß ein

abgegrenztes soziales Milieu entsteht.“ (Schütze et al. 1996: 364, Hervorh. im Original) Dazu gehören besondere Interaktionsrituale zwischen Professionellen und Klienten (Schülern), besondere Analyse-, Ausdeutungs- und Bearbeitungsverfahren, besondere Vermittlungsdiskurse und Regeln (z.B. Fachdidaktiken), besondere Formen der Präsentation von Ergebniswissen gegenüber den Klienten (Schülern), besondere Weisen der Auseinandersetzung in Diskursarenen, der Selbstvergewisserung, der Kollegenkritik und Selbstkritik sowie besondere Mechanismen der Disziplinierung und Sanktionierung bei erheblichen Abweichungen von den Kritikstandards.

#### **4.4 Quintessenz**

Wie ordnen die Lehrenden Rückmeldungen zu ihren Lehrveranstaltungen ein? Könnte die Evaluation der Lehre eine Selbstvergewisserungsinstanz im Sinne Fritz Schützes sein? Oder greift sie vielleicht aus Sicht der Lehrenden zu sehr in die Autonomie der eigenen Fachlichkeit oder Eigenverantwortung ein und wird somit von den Lehrenden eher als Eingriff in deren professionelles Handeln empfunden?

Nach Göhlich ist Reflexion der Pädagogik als Anspruch eigen (vgl. Göhlich 2011: 138). Im Zusammenhang mit der pädagogischen Beziehung gewinne die Selbstreflexion des pädagogischen Akteurs an Bedeutung. Ziel sei die Ermöglichung künftigen pädagogischen Handelns (vgl. ebd.: 139). Reflexion im pädagogischen Diskurs beinhalte das Nachdenken über eine vollzogene pädagogische Praxis, eine gegebene pädagogische Beziehung oder einen pädagogisch tätigen Akteur aus dessen Sicht, um daraus zu lernen (vgl. ebd.: 140). „Damit wird die modernisierungstheoretisch mögliche Begründung für die wachsende Reflexionsnotwendigkeit [...], deutlich: da nicht mehr von Traditionen geleitet, steht der Einzelne heute ständig vor Entscheidungssituationen, die der Reflexion als Verarbeitungs- und Stabilisierungsleistung bedürfen. Aufgrund von Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung, wachsender Komplexität und Kontingenz sind die Akteure in der reflexiven Moderne sowohl für sich selbst, als auch ggf. als Organisationsmitglieder immer stärker und immer häufiger aufgefordert, Entscheidungen zu treffen, hierfür Wissen zu bilden bzw. abzurufen und zu prüfen, Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zu revidieren, etwas Neues auszuprobieren und anderes mehr“ (ebd.: 147).

„Die systematischen Fehlerpotentiale sind zusammen mit den unaufhebbaren Kernproblemen professionellen Handelns immer gegeben. Nur wenn die professionelle Akteurin sich offen in systematischer kritischer Selbstvergewisserung und –reflexion, wie sie durch die sozialen Arrangements sowie die Erkundungs- und Reflexionsverfahren wie Supervision, kollegialen Fallbesprechungen und Ballintgruppenarbeit gefördert wird, mit den unaufhebbaren Handlungsproblemen ihres Arbeitsfeldes auseinandersetzt, kann sie die Fehlerpotentiale der Profession bewußt und wirksam kontrollieren.“ (Schütze 2000: 90)

Sobald der Professionelle jedoch merken würde, dass er die Schwierigkeiten nicht lösen kann, reagiere er mit systematischen fehlerhaften Umgehungs- und Verschleierrungsstrategien, die alles nur noch schlimmer machten. „Freilich werden, wie schon gerade angedeutet, die skizzierten Kernprobleme des professionellen Handelns nicht immer mit aller denkbaren Umsicht bearbeitet. Ja, aufgrund der mit ihnen verbundenen hartnäckigen Irritationen können jene Kernprobleme des professionellen Handelns gerade zum Kristallisationspunkt von systematischen Fehlern bei der Arbeit werden.“ (Schütze 2000: 67) Wenn Fehlerpotenziale nicht systematisch reflektiert werden, entwickelten sich inadäquate Bearbeitungsstrategien, wie Gewöhnung an Fehler, sich verschließen gegenüber den Interaktionspartnern (z.B. Schülern, Kollegen) im Wege geschlossener Bewusstheitskontexte, organisatorische Ausblendung der Fehler bei der Arbeit, Verschiebung der Fehler auf Sündenböcke, Herstellung einer künstlichen Idealwelt des Lehrens und Lernens, in der es keine Anforderungsantinomien (mehr) gibt, das Leugnen der Fehler im Rahmen einer mythologischen Neutralisierungs- bzw. Rationalisierungstheorie und andere schlussendlich ungeeignete Bearbeitungsstrategien mehr (vgl. Schütze et al. 1996: 373).

Nach Schütze treffen die Professionen zugunsten der Problembearbeitung Vorkehrungen für die Aushandlung von Arbeitskontrakten zwischen Professionellen und Klienten. Diese seien ihrer Idee nach freiwillig und fußten auf wechselseitiges Interesse. Voraussetzung seien wechselseitige Kompetenzzuschreibungen und Vertrauensvorschüsse (vgl. Schütze 1996: 184). Die klassische professionelle Beziehung besteht zwischen Lehrenden und Studierenden und ist freiwillig. Die Umstände der Einführung der Evaluation der Lehre in die Hochschulen deuten eher nicht auf Freiwilligkeit und ursprünglich wechselseitiges Interesse hin, vielleicht noch auf Vertrauensvorschüsse. Wie also gehen Hochschullehrende mit Rückmeldungen, und insbesondere den Ergebnissen der förmlichen Lehrevaluation, um?

## **5 Konzeption der empirischen Untersuchung**

Nachfolgend wird der gesetzte Forschungsfokus mit der Konzipierung des Forschungsvorhabens und der methodischen Spezifikation der empirischen Untersuchung erhellt.

### **5.1 Forschungsmethodische Vorüberlegungen**

Die Forschungsstrategie der qualitativen Sozialforschung ist darauf ausgerichtet, den Sinn von Handlungen und Kommunikationen zu verstehen (vgl. Joas 2007:70). Im Vordergrund steht das Bestreben, den in Handlungen, sprachlichen Äußerungen oder anderen kulturellen Manifestationen enthaltenen Sinnzusammenhang zu erfassen. Über den subjektiven Sinn hinaus, den Akteure und Produzenten mit ihren Handlungen, Äußerungen und Wirken verbinden, soll auch ein übergeordneter, sozusagen ein objektiver Sinnzusammenhang erschlossen werden. Qualitative Sozialforschung eröffnet die Möglichkeit, Lebenswelten aus Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Diese sind oftmals den in der Selbstverständlichkeit des Alltags befangenen Akteuren selbst nicht bewusst (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2012: 14).

Die Datenerhebung in der qualitativen Sozialforschung geschieht vorwiegend mit nicht-standardisierten Verfahren. In der Regel werden nur wenige Fälle vom Forscher intensiv untersucht (vgl. Joas 2007: 70). Diekmann fasste die Anforderungen an die Datenerhebung wie folgt zusammen (vgl. Diekmann 2012: 521): 1. Subjektbezogenheit, 2. Offenheit bezüglich der Fragen, Antworten und Methoden und 3. Untersuchung in alltäglichen Situationen.

In der quantitativen Sozialforschung gilt die maximal mögliche Standardisierung von Fragebogen, Interviewer, Verhalten und Interviewsituation als erstrebenswert (vgl. ebd.: 531). Kritisch werden hierbei – und deshalb entschied sich die Autorin gegen quantitative Sozialforschung – die Künstlichkeit der Interviewsituation, die mangelnde Offenheit der strukturierten Befragung und ein mögliches Ausblenden sozialer Phänomene außerhalb des Fragerasters gesehen.

Qualitative Sozialforschung geht regelmäßig stärker in die Tiefe, lässt die Interviewten ausführlicher zu Wort kommen und ist bestrebt, das gewonnene Datenmaterial intensiver auszuwerten (vgl. ebd.: 532).

Unabhängig von der Auswahl des konkreten Erhebungsinstruments ergeben sich bei allen Formen qualitativer Interviews insbesondere drei Probleme (vgl. Diekmann 2012: 543): die Auswahl einer Stichprobe, die Reliabilität und Validität qualitativ gewonnener Daten und die Datenauswertung.

Zudem sind Fehlerquellen reaktiver Interviews wie sozial Erwünschtes, Einflüsse des Interviewers, Fragereiheneffekte u. a. m. sowohl in standardisierten Befragungen wirksam als auch in qualitativen Methoden zu finden (vgl. ebd.: 544).

Die Untersuchung wird mit Hilfe von Einzelfallstudien geführt. Sind jedoch die befragten Lehrenden es gewohnt und in der Lage, sich in die Rolle des Informanten zu begeben?

Bereits im Rahmen der Datenerhebung sollte die Fülle der zu erwartenden Informationen beachtet und eine Begrenzung des Datenmaterials erwogen werden. Neben der sicherzustellenden Auswertbarkeit ist es wichtig, das Verschwenken von Informationen zu vermeiden.

Auch der Verwendungszusammenhang sollte bereits hier in den Blick genommen werden (vgl. Fuchs-Heinritz 2005: 219). Wer könnte die Ergebnisse brauchen? Wer könnte sich für die Ergebnisse interessieren?

## **5.2 Diskussion möglicher Erhebungsinstrumente**

Qualitative Methoden zur Datensammlung sind das gesprochene Wort, Beobachtungen und Erhebungen visueller Daten. Ausgehend vom Forschungsinteresse kommt hier nur die Erhebung sprachlichen Datenmaterials in Form von Interviews infrage. „Unter Interview als Forschungsinstrument sei hier verstanden ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlasst werden soll.“ (Scheuch 1973, zit. nach Diekmann 2012: 439)

Die Methode des Interviews ist dann anwendbar, wenn die drei folgenden Bedingungen vorliegen (vgl. Diekmann 2012: 440): Kooperation der Befragten als Regelfall, die Existenz einer sogenannten Norm der Aufrichtigkeit in Gesprächen mit Fremden und eine gemeinsame Sprache zwischen Interviewer und befragter Person.

Ausgehend von der Forschungsfrage liegt das Hauptaugenmerk auf der Perspektive der Lehrenden. Mit welcher Form des Interviews kann der Zugang zum wahrgenommenen institutionellen Rahmen und zum überpersönlichen Wissen der Lehrenden gelingen?

### Fokussierte Interviews

Sie dienen ursprünglich Untersuchungen zur Wirksamkeit von Massenmedien und Propaganda. Diese Interviewtechnik setzt zunächst einen Reiz in Form einer Filmsequenz, eines Werbespots, eines Bildes und ähnlichem oder die Informanten haben bereits vorher ein konkretes Ereignis erfahren. Mit Hilfe eines Leitfadens werden hernach in einem halbstrukturierten Interview die Reaktionen der befragten Personen auf den gesetzten Reiz untersucht. Im Verlauf des Interviews werden mehrere thematische Gesichtspunkte in variabler Reihenfolge als offene Fragen angesprochen. Das fokussierte Interview hat unter anderem die Besonderheiten, dass die befragten Personen alle eine konkrete Situation erlebt haben und mit dem Interview die subjektiven Erfahrungen der Personen im Hinblick auf die erlebte Situation erhoben werden sollen. Ziel ist die Überprüfung der formulierten Hypothesen und die Aufnahme unerwarteter Antwortreaktionen und neuer Gesichtspunkte (vgl. Merton/Kendall 1979, zit. n. Diekmann 2012: 537).

### Biografische Forschung/ Narrative Interviews

Mit Hilfe der biografischen Forschung soll die Prozesshaftigkeit des sozialen Lebens erkannt werden. Es sollen Erkenntnisse über Prozesse und Bedingungen gewonnen werden, die der direkten Beobachtung nicht oder nur schwer zugänglich sind (vgl. Fuchs-Heinritz 2005: 131). Das narrative Interview geht auf Fritz Schütze zurück. In Erzählform werden erfahrungsnahe, subjektive Aussagen über Ereignisse und biografische Abläufe gewonnen (vgl. Diekmann 2012: 540). Narrative Interviews bilden chronologische Abfolgen ab. Die Anwendungen beziehen sich auf besondere Ereignisse im

Lebenslauf wie Arbeitslosigkeit oder Ehescheidung sowie auf biografische Ereignisketten wie Ausbildungs- und Berufsverläufe. Der Interviewer gibt einleitend die Themenstellung vor und ermuntert den Befragten zur Erzählung. Während der Erzählphase ist der Interviewer angehalten, nicht durch Fragen einzugreifen. Erst nach der Erzählung darf der Interviewer Nachfragen stellen, wobei sich diese in der Hauptsache auf die Klärung offener Punkte beschränken oder zu neuen narrativen Sequenzen animieren sollten.

### Problemzentrierte Interviews

Im problemzentrierten Interview werden anhand eines Leitfadens insbesondere biografische Daten im Hinblick auf ein bestimmtes Problem thematisiert (vgl. Flick 2016: 210). Anders als beim narrativen Interview spielt der Interviewer beim problemzentrierten Interview auch während der Erzählphase eine aktive Rolle. Zudem hat das problemzentrierte Interview einen hohen Grad der Strukturierung. Der Interviewer stützt sich auf einen Leitfaden und bringt Fragen auch während der Erzählphase vor, wobei die Erzähllogik möglichst nicht beeinträchtigt werden sollte. Die Reihenfolge der Fragen richtet sich nach der Interviewsituation (vgl. Diekmann 2012: 542).

### Experteninterviews

Experten verfügen über spezielles Rollenwissen. Experteninterviews können drei verschiedene Formen des Expertenwissens bereitstellen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 121): Betriebswissen über Abläufe, Regeln und Mechanismen in institutionalisierten Zusammenhängen, deren Repräsentanten die Experten sind, Deutungswissen, welches die Deutungsmacht der Experten als Akteure in einer bestimmten Diskursarena zum Ausdruck bringt, und Kontextwissen über andere im Zentrum der Untersuchung stehende Bereiche. Das Experteninterview zielt auf den bei einem Experten angenommenen Wissensvorsprung. Helfferich führt eine Besonderheit an, welcher den Unterschied zu qualitativen Interviews mit Nicht-Experten ausmacht: Der Experte bzw. die Expertin wird wegen ihres speziellen Status und nicht als Privatperson befragt (vgl. Helfferich 2011: 163).



## Gruppendiskussionen

Erhebungen in Gruppen haben zunehmend an Bedeutung gewonnen. Untersuchungsgegenstand sind Meinungen und Einstellungen, so, wie sie während der Diskussion wiedergegeben werden. Eine Gruppendiskussion könnten nach dem Modell des Individuums in öffentlicher Auseinandersetzung interessant sein, insbesondere dem Gedanken folgend, dass „tiefer“ liegende oder „latente“ Meinungen „erst an Kontur gewinnen, wenn das Individuum – etwa in einem Gespräch – sich gezwungen sieht, seinen Standpunkt zu bezeichnen und zu behaupten.“ (Pollock 1955, zit. nach Bohnsack 2012: 370) Gleichwohl ist überall dort, wo individuelles Handeln, Entscheidungsprozesse oder Haltungen Untersuchungsgegenstand seien, das Gruppendiskussionsverfahren für die Erhebung ungeeignet, denn die Erhebung in der Gruppe lässt die Untersuchten sich als Teil kollektiver Zusammenhänge artikulieren. Individuelles könne nicht in seiner Eigengesetzlichkeit erforscht werden, sondern lediglich in Beziehung zum kollektiven Geschehen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 93).

## Zusammenfassung und Auswahl

Biografische Interviews würden nicht nur eine Sammlung an Erinnerungen der befragten Hochschullehrenden, sondern auch ausführliches, breites und umfassendes Material für deskriptive Zwecke hervorbringen. Biografieforschung ist ebenso wie Fokussierte Interviews allein wegen der Zielrichtung der Methode zur Beantwortung der Forschungsfrage nicht geeignet.

Die Durchführung von Gruppendiskussionen wurde erwogen, weil sich möglicherweise deren Eigendynamik nutzen ließe. Nach dem Modell der informellen Gruppenmeinung von Werner Mangold (vgl. Bohnsack 2012: 370) ist die Gruppenmeinung nicht die Summe der Einzelmeinungen, sie werde zudem nicht in der Diskussion produziert, sondern artikuliert. Nach Karl Mannheim (vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser 2011: 76) könnten der „konjunktive Erfahrungsraum“ oder „kollektiv geteilte existentielle Hintergründe“ für eine Gruppendiskussion sprechen. Die Argumente Für und Wider studentische Lehrveranstaltungskritik, die als ehemalige Evaluationsbeauftragte beobachtet wurden, zeigen eine große Vielfalt, aber auch gemeinsame kollektivbiografische Erfahrungen. Fraglich erscheint gleichwohl, ob sich Hochschullehrende in der Gruppe, die aus forschungspragmatischen Gründen aus Lehrenden derselben Hochschule bestehen würde, offen und geradeheraus zeigen wollen und können.

Im Rahmen eines Experteninterviews sind die Informanten als Rollenträger gefragt, nämlich als Hochschullehrende, die die Regeln der Einrichtung widerspiegeln, möglicherweise auch als Mitglieder eines Hochschulgremiums. Die Lehrenden sind hier Vertreter einer Organisation. Die Fragen zielen auf das überpersönliche, institutsbezogene Wissen (vgl. Meuser/Nagel 2009b: 54). Zu befürchten stünden jedoch auch Expertisen zu Aspekten, wie ihre Organisation Hochschule funktioniert, ob Evaluation gerechtfertigt ist und nach welchen Regeln sie abläuft oder ablaufen müsste. Helfferich führt hierzu aus, dass, wenn jemand als Experte bzw. Expertin adressiert würde, diese Person nicht erwartete, über ihre persönlichen Angelegenheiten zu sprechen. Eher würde sie über fachliches, abstraktes Sonderwissen sprechen wollen (vgl. Helfferich 2011: 163). Für Experteninterviews spricht, dass die auf einen bestimmten Funktionskontext bezogenen Strategien des Handelns und Kriterien des Entscheidens der Forschungsfrage immanent sind (vgl. Meuser/Nagel 2009b: 52). Experteninterviews werden häufig im Rahmen der Evaluationsforschung eingesetzt (vgl. Meuser/Nagel 2010: 457). Hier richtet sich das Interesse unter anderem auf das Erfahrungswissen und die Faustregeln, die sich in alltäglichen Handlungsroutinen zeigen, und auf das Wissen über die Bedingungen.

### **5.3 Design der Untersuchung**

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse zielen die zu stellenden Fragen darauf, inwiefern Lehrevaluationen empirisches Wissen für professionelles Handeln bereitstellen und welche professionellen Überzeugungen Hochschullehrende bei der Nutzbarmachung der Evaluationsergebnisse möglicherweise teilen. Die Schilderung von Rückmeldungen zur eigenen Lehrveranstaltung und deren Umgang mit diesen sollen die Orientierungen und lenkenden Prinzipien der Lehrenden sichtbar machen. Im Mittelpunkt steht Datenmaterial, welches aus Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen der Hochschullehrenden gewonnen wurde.

#### *5.3.1 Reflexion des eigenen Erfahrungshintergrundes*

Zur Erwachsenenbildung und mithin in das Feld der Sozialwissenschaften fand die Verfasserin dieser Arbeit im Rahmen eines berufsbegleitenden Studiums. Der berufliche Werdegang nahm bis dahin weitestgehend außerhalb der Sozialwissenschaften

seinen Verlauf. Im Fortgang der Forschungsarbeit wurden Lücken in den Kenntnissen der Methoden qualitativer Sozialforschung durch die Teilnahme an den Präsenzveranstaltungen des Promotionsstudiengangs „Qualitative Bildungs- und Sozialforschung“<sup>16</sup> nachgearbeitet.

Erfahrungen im Anbahnen und Führen von Interviews waren der Verfasserin dieser Arbeit bedingt förderlich, indem frühere Tätigkeiten als freie Journalistin einer Tageszeitung während des Studiums sowie langjährige Erfahrungen in kriminalpolizeilichen Vernehmungen den freilich sehr rationalen Fragestil, und möglicherweise in der Folge auch Schreibstil, begründen. Es wäre gewiss diesem Forschungsvorhaben hilfreich gewesen, die Informanten weniger in ihrer Rolle als Experten, mithin in ihrem professionellen Zugang zum Untersuchungsgegenstand zu sehen. Sich hier einzulassen auf ein forschendes Vorgehen war eine besondere Herausforderung und ist mit jedem Interview besser gelungen.

Möglicherweise könnte anfangs durch die Tätigkeit als Evaluationsbeauftragte an einer Hochschule eine fehlende Distanz vorhanden gewesen sein, die vielleicht den Blick einengte, Vorurteile einfließen ließ und den Fortgang der Arbeit bisweilen erschwerte. Die zunehmende zeitliche und räumliche Distanz infolge der Aufnahme einer neuen Tätigkeit außerhalb der Hochschule stellte diese Nachteile sukzessive ab.

### 5.3.2 Grundzüge der Experteninterviews

Die Entscheidung für Experteninterviews wurde gefördert, weil Frau Professor Nagel<sup>17</sup> zum Begriff des Experten ausführte und die Verfasserin dieser Arbeit die Hochschullehrenden und ihr Erkenntnisinteresse hier sofort wiederfand. Hiernach haben Experten

- spezifisches Sonderwissen,
- bekommen solches auch zugeschrieben,
- nehmen diese Kompetenz für sich in Anspruch,
- handeln immer im Kontext einer Organisation oder Institution,
- können Entscheidungen treffen, die für andere relevant sind und
- der Experte steht für seinen Funktionskontext.

---

<sup>16</sup> Promotionsstudiengang „Qualitative Bildungs- und Sozialforschung“ an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, 2013-2015

<sup>17</sup> Prof. Dr. Ulrike Nagel, Kurs „Experteninterview“ im Promotionsstudiengang „Qualitative Bildungs- und Sozialforschung“ an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg am 11.12.2014

Meuser und Nagel argumentieren, dass es vom Forschungsinteresse abhängig sei, ob jemand als Experte angesprochen wird (vgl. Meuser/Nagel 1991: 443). Experte sei ein relationaler Status, der auf die spezifische Fragestellung begrenzt sei. Wörtlich heißt es, Experte ist, „wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt. [...] Oft ist es nicht die oberste Ebene einer Organisation, auf der ExpertInnen zu suchen sind, sondern die zweite oder dritte Ebene, weil hier in der Regel Entscheidungen vorbereitet und durchgesetzt werden und weil hier das meiste und detaillierteste Wissen über interne Strukturen und Ereignisse vorhanden ist.“ (Ebd.)

Im Sinne der Definition von Meuser und Nagel (vgl. ebd.: 444) sind Hochschullehrende Funktionsträger innerhalb einer organisatorischen oder institutionellen Umgebung, sie werden im Rahmen dieser Arbeit angesprochen als Repräsentanten der Institution Hochschule. Zudem repräsentieren Hochschullehrende Problemlösungen und Entscheidungsstrukturen. Hinsichtlich der Forschungsfrage zielen die Interviews auf das überpersönliche, institutsbezogene Wissen (vgl. Meuser/Nagel 2009b: 54).

Hochschullehrende als Experten stehen im Zentrum meines Interesses.

- Sie bilden die Zielgruppe der Untersuchung.
- Die Interviews sind darauf angelegt, dass die Experten Auskunft über ihr eigenes Handlungsfeld geben, was wiederum typisch für die Professionalisierungsforschung ist.
- Sie sind das Hauptinstrument meiner Datenerhebung.
- Das Forschungsinteresse liegt auf dem Erfahrungswissen der Hochschullehrenden, nicht nur als Betriebswissen. Das heißt, interne Anwendungsprozesse und Entscheidungsabläufe sollen sichtbar werden einschließlich etablierter Routinen, mögliche Implementationsbarrieren sowie Versuche, Klauseln zu unterlaufen oder durchzusetzen (vgl. Meuser/Nagel 1991: 445).

Lehre im Sinne dieser Forschungsarbeit ist immer in eine Organisation eingebettet, denn im Mittelpunkt steht die formelle Vermittlung von Wissen innerhalb von Lehrveranstaltungen durch körperlich anwesende Lehrende. Hierzu zählen auch neuartige

Lehrformate wie Hybrid-Lehrveranstaltungen oder reine Onlinelehre in virtuellen Räumen. Organisationen sind mehrdimensionale und offene soziale Systeme, deren Zielorientierung zentral ist, die trotz ihres offenen Charakters über identifizierbare Grenzen verfügen, die durch eine Struktur geformt sind und die sich durch eine spezifische Kultur ausweisen (vgl. Böttcher 2008: 188). Das Verhältnis zwischen Profession und Organisation wurde lange Zeit vorwiegend als eine eher antagonistische Beziehung aufgefasst, z.B. durch Konkurrenz zwischen Handlungsautonomie der Professionellen und der bürokratischen Logik der Organisationen (vgl. Pfadenhauer/Brosziewski 2008: 79). Zudem werde in der Organisationssoziologie die Organisation häufig als Rahmen professionellen Handelns thematisiert, auch wenn der sich eher als sachfremd, störend, hinderlich, beschränkend auswirke (vgl. ebd.: 84).

Professionelle Handlungsfelder sind auch durch spezifisches Struktur- und Organisationswissen charakterisiert. Um sich diese zu erschließen, sollen hier mit Hochschullehrenden Akteure um Informationen gebeten werden, die mit diesen Handlungsfeldern durch ihre Erfahrungen und aktuell in ihrem täglichen Handeln vertraut sind (vgl. Meuser/Nagel 2016: 342). Auch Entscheidungsträger oder andere Praktiker vor Ort hätten für die Datengewinnung gewonnen werden können. Das Interesse gilt hier jedoch den Entscheidungsmaximen der Hochschullehrenden als Programmgestalter, dem Erfahrungswissen und den Faustregeln, welche sich aus den alltäglichen Handlungsrouinen herauskristallisieren, dem Wissen, welches noch nicht in bürokratische Strukturen eingeflossen ist, sowie den Bedingungen, die zu systematischen Fehlern und verkrusteten Strukturen führen können (vgl. ebd.: 343).

Es wird angenommen, dass der Hochschullehrende als Experte über Wissen verfügt, welches er zwar nicht allein besitzt, das aber nicht jedermann in diesem Handlungsfeld zugänglich ist. Als Experte kommt er hier in Betracht, weil er sich durch eine „institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“ auszeichnet (Hitzler, Honer & Maeder 1994, zit. nach Meuser/Nagel 2016: 345). Die Auswahl der Hochschullehrenden als Experten erfolgte in Kenntnis der Organisationsstruktur, Kompetenzverteilungen und Entscheidungswege des Handlungsfeldes (vgl. Meuser/Nagel 2016: 347).

### *5.3.3 Die Fallauswahl*

Hochschullehrende wurden als Experten interviewt, weil der Forscher, also die Verfasserin dieser Arbeit, sie als solche identifiziert (vgl. Meuser/Nagel 2009b: 37). In diesem

Forschungszusammenhang wurden Personen befragt, die über einen Wissensvorsprung verfügen könnten, weil ihr Wissen nicht jedem im hier interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist. Auf diesen Wissensvorsprung in Form von Erfahrungen und Überzeugungen, auch in Form von persönlichen Normen und Wertvorstellungen stellen die geführten Experteninterviews ab.

Als Informanten infrage gekommen wären auch Studenten oder Verwaltungsmitarbeiter der Büros, welche die Evaluationen vorbereiten, durchführen, auswerten und die Ergebnisse versenden, also die Evaluatoren. Interviews mit diesen Personen hätten vermutlich auch zu Erkenntnissen hinsichtlich des Umgangs Lehrender mit der studentischen Lehrveranstaltungskritik geführt. Der Autorin kam es aber gerade darauf an, die Betroffenen selbst zu fragen, mit den Lehrenden zu sprechen, anstatt über sie, den Umgang mit Rückmeldungen zur eigenen Lehre im Allgemeinen und mit den Ergebnissen der förmlichen Lehrveranstaltungskritik im Besonderen unmittelbar zu erfahren und Verarbeitungsformen nicht aus der Außenperspektive zu rekonstruieren. „Wissenssoziologisch haben wir es hier mit implizitem Wissen zu tun, mit ungeschriebenen Gesetzen, mit einem Wissen im Sinne von funktionsbereichsspezifischen Regeln, die das beobachtbare Handeln erzeugen, ohne dass sie von den AkteurInnen explizit gemacht werden können.“ (Meuser/Nagel 2010: 463) Hier ist das Wissen der Lehrenden tatsächlich nicht jedem zugänglich.

Experten in dieser Forschungsarbeit und somit befragt wurden

- Lehrende
- an einer Hochschule
- an der evaluiert wird und
- deren Lehrveranstaltungen mindestens einmal evaluiert wurden.

Interviewt wurden Lehrende, die Professoren, Dozenten, Lehrkräfte für besondere Aufgaben oder Fachlehrer sind, was ebenso eine kontrastierende Vielfalt darstellte wie Alter, Geschlecht, Dauer der Lehrtätigkeit sowie andersartige Berufserfahrungen. Vielfältig waren auch die Fachrichtungen der interviewten Hochschullehrenden, sie lehren in sozialwissenschaftlichen, wirtschaftswissenschaftlichen, juristischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen. Die Auswahl der Informanten folgte der Bereitschaft, am Forschungsvorhaben mitzuwirken sowie anhand des beschriebenen Anforderungsprofils. Gleichwohl war die Autorin bestrebt, wechselnde Fälle zu finden. Die Interviewpartner wurden von Interview zu Interview gewonnen.

Die Einengung auf Lehrende an Hochschulen hatte vor allem forschungsökonomische Gründe, weil dort der erste Zugang durch die Mithilfe ehemaliger Kommilitonen erleichtert wurde.

#### *5.3.4 Eckdaten zu den geführten Interviews*

Meuser und Nagel geben auch zur Vorbereitung der Interviews Orientierung: „Das Ziel ist vielmehr, im Vergleich mit den anderen ExpertInnen das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen.“ (Meuser/Nagel 1991: 452)

Interviewpartner konnten durch die sinngemäße Anwendung des Snowball-Sampling gewonnen werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 184). Der Kontakt zu den Informanten wurde zunächst über ehemalige Kommilitonen und später über die Interviewpartner hergestellt. In allen Fällen nahm die Autorin zu den Informanten wenige Tage vor den vereinbarten Interviewterminen per E-Mail den Kontakt auf und übersandte eine einseitige Zusammenfassung des Anliegens, ein sogenannter Fact sheet (Anhang 1). Diese Information diente dazu, die mit dem Interview verbundenen Absichten und Hinweise unverfälscht darzubringen.

Die Interviews wurden alle von der Autorin selbst durchgeführt und begannen mit einem kurzen Auftakt in Form eines Small Talk. Während die Interviewerin in der weiteren Folge zwei Diktiergeräte (ein Diktiergerät, ein Mobiltelefon mit entsprechender App zur Sicherheit) und den Leitfaden bereitlegte, wurden die Informanten um das Ausfüllen eines Vordrucks zur Erhebung soziodemografischer Daten gebeten (Anhang 2). Diese Erhebung half, den Überblick über die Informanten im Hinblick auf die angestrebte kontrastierende Vielfalt zu behalten (Statusgruppe, Alter, Geschlecht usw.). Zudem erschien es geeignet, die Informanten rasch kennenzulernen, indem sie gebeten wurden, auch Fragen zu Berufserfahrungen und nach einem möglichen Engagement in Gremien allgemein oder im Zusammenhang mit der Evaluation der Lehre, in Form einer Bejahung oder Verneinung, aufzunehmen. Auch in der Auswertung wurden die hier gewonnenen Daten berücksichtigt.

Die Interviews wurden anhand eines vorbereiteten Leitfadens geführt (Anhang 3). „Auch, wenn dies paradox klingen mag, es ist gerade der Leitfaden, der die Offenheit des Interviewverlaufs gewährleistet“ (Meuser/Nagel, 1991: 449). Ein Leitfaden stellt sicher, dass die interessierenden Aspekte auch angesprochen werden. Der Leitfaden wurde im Verlauf der einzelnen Interviews inhaltlich weiterentwickelt sowie hinsichtlich der Verständlichkeit einzelner Fragen bei Bedarf umformuliert. Er bot nicht nur eine hilfreiche thematische Vorstrukturierung, sondern stellte Fragen in den Mittelpunkt, die Antworten auf die auf einen bestimmten Funktionskontext bezogenen Strategien des Handelns und Kriterien des Entscheidens erwarten ließen (vgl. Meuser/Nagel 2009b: 52). Die ersten Interviews richteten jedoch das Augenmerk nicht genug auf das *Wie* des Entscheidens und Handelns (vgl. ebd.: 54). Auch aus diesem Grund wurde der Leitfaden im Verlauf der Forschungsarbeit weiterentwickelt. Am Leitfaden hielt die Interviewerin weitestgehend während der Interviews fest, obgleich situationsangepasst Fragen in der Reihenfolge verändert oder – wenn bereits beantwortet – weggelassen wurden.

### 5.3.5 *Auswertung der Interviews*

Die Auswertung der Experteninterviews erfolgte in einem mehrstufigen, an Meuser und Nagel angelehnten Verfahren. Aufgrund der rationalen Art der Interviewerin musste das auszuwertende Material nicht begrenzt werden, was auch ein Verschonen von vorhandenen Informationen vermied. Es könnte vielleicht der Vorwurf greifen, dass die eine oder andere Information gar nicht erst erfragt wurde. Übergeordnete Gedanken bei der Erstellung des Leitfadens waren die Forschungsfrage, aber auch der Verwendungszusammenhang der Ergebnisse.

Im Hinblick auf die Auswertung war Frau Professorin Nagel der Hinweis wichtig<sup>18</sup>, dass Begründungsmuster herauszuarbeiten sind. Die Auswertung von Experteninterviews sollte handlungsleitende Regeln herausarbeiten, ungeschriebene Regeln und Gesetze – das implizite Wissen – zu Tage fördern, Bedingungen herausarbeiten, die Art von Beziehungen zwischen den Akteuren beschreiben sowie die Rahmung erkennen lassen.

---

<sup>18</sup> Prof. Dr. Ulrike Nagel, Kurs „Experteninterview“ im Promotionsstudiengang „Qualitative Bildungs- und Sozialforschung“ an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg am 11.12.2014



Meuser und Nagel beschreiben ihre Auswertestrategie als „Entdeckungsstrategie“ (vgl. Meuser/Nagel 1991: 453). Die Auswertung von Experteninterviews orientiert sich hier an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörige, über die Texte verstreute Passagen (vgl. Meuser/Nagel 2010: 466). Der Funktionskontext der Experten erhält Gewicht, die Äußerungen der Experten werden von Anfang an im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet. Von hier erhalten sie ihre Bedeutung und nicht daher, an welcher Stelle im Interview sie fallen. Thematische Schwerpunkte des Leitfadens stellen Vorformulierungen der theorierelevanten Kategorien dar, die später in die Auswertung aufgenommen werden.

Vorteilhaft ist diese Auswertemethode auch hinsichtlich der Transkription. Obwohl das Ziel der Experteninterviews ja gerade darin bestand, mehr als kontextfreies Sachwissen zu erfragen, waren extrem aufwändige Notationssysteme überflüssig. „Pausen, Stimmlagen sowie sonstige nonverbale und parasprachliche Elemente werden nicht zum Gegenstand der Interpretation gemacht.“ (Meuser/Nagel, 1991: 455) Mithin wurden die Tonbandaufnahmen Wort für Wort und mit Hinweisen zu Sprechpausen und Lachen transkribiert, es erfolgte also eine wörtliche Transkription, in welcher eine vollständige Textfassung des erhobenen Materials entstand. Hinsichtlich der Transkriptionsregeln orientierte sich die Autorin an den Transkriptionsregeln für Experteninterviews des Instituts für Erziehungswissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Anhang 4).

#### Methodisches Vorgehen

Zusammengefasst umfasst die Auswertung nach Meuser und Nagel folgende fünf Schritte (vgl. Meuser/Nagel 2009a: 476)

1. Paraphrasierung: Gliederung in einzelne Textabschnitte; textgetreue Wiedergabe des Inhalts anhand thematischer Einheiten mit eigenen Worten
2. Thematisches Ordnen: Stichworte und Überschriften finden; thematisches Sortieren von einzelnen Textsegmenten in Terminologie des Befragten; nah am Text bleiben
3. Thematischer Vergleich: Vergleich der Textpassagen zwischen verschiedenen Interviews; Überschriften vereinheitlichen; thematische Kategorien bilden; nah am Text bleiben

4. Konzeptualisierung: Vergleich der Kategorien mit dem eigenen Wissen/ anderen empirischen Studien/ Erfahrungen aus dem Feld; in wissenschaftliche Sprache umformulieren; interpretieren, werten; Verallgemeinerbarkeit bleibt noch auf das Material beschränkt
5. Theoretische Generalisierung: Einbeziehung entsprechender Theorien; einzelne Themen werden in ihren theoretischen Zusammenhang gebracht; interpretieren, werten; eigene Termini benutzen

#### Software MAXQDA

Alle Interviews wurden nach einheitlichen Regeln transkribiert. Die Auswertung und Analyse der qualitativen Daten erfolgte computergestützt unter Anwendung des Analyseprogramms der Software MAXQDA 2018. Die Datenanalyse mittels MAXQDA ist geeignet, das beschriebene methodische Vorgehen zuverlässig vorzunehmen.

#### Anonymisierung

Das Rohdatenmaterial wurde maximal anonymisiert. Das war aus drei Gründen notwendig. Erstens wurde den Informanten Anonymität zugesichert (s. Anhang 1), was eine größtmögliche Offenheit in den Antworten versprach. Zweitens haben alle Hochschulen eine sehr gute und detaillierte Internetpräsenz, was eine Recherche zum Zwecke der Identifizierung der Informanten und somit Aufschlüsse ermöglicht, die auf konkrete Personen zurückführbar sind. Die dadurch fehlenden Kontextmerkmale sind nicht nachteilig für die Aussagekraft der Datensätze. Und drittens würden Recherchen in einschlägigen Datenbanken gleichfalls Rückschlüsse hinsichtlich der Informanten ermöglichen.

## **6 Ergebnisse der empirischen Untersuchung**

Der Fokus der empirischen Untersuchung richtet sich auf die Hochschullehrenden als Zielgruppe, das Erkenntnisinteresse gilt deren Wissens- und Handlungsstrukturen, Einstellungen und Prinzipien. Hieraus werden Aussagen zu möglichen Kategorien abgeleitet (vgl. Meuser/Nagel 1991: 447). Die Perspektive richtete sich auch auf das Betriebswissen der Lehrenden, forschungstheoretisch rücken jene Fragen in den Blickpunkt, die Strukturzusammenhänge erklären, wobei hier in explizites Wissen, mithin das in einer Organisation formell dokumentierte Wissen, und implizites Wissen, beispielsweise Erfahrungswissen, unterschieden wird. Das Forschungsinteresse liegt insbesondere im impliziten Wissen der Hochschullehrenden, welches seinem Träger nicht bewusst ist und nicht oder nur schwierig in sprachlicher Form weitergegeben werden kann. Es basiert auf Erfahrungen, Erinnerungen und Überzeugungen und ist durch persönliche Wertesysteme geprägt. Implizites Wissen wird im Handeln des Experten sichtbar.

### **6.1 Charakteristik der Informanten**

Insgesamt waren sieben Professoren sowie sechs Dozenten, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Fachlehrer und wissenschaftliche Mitarbeiter aus fünf Hochschulen in drei Bundesländern bereit, dieses Forschungsvorhaben durch ein Interview zu unterstützen. Hinsichtlich weiterer Merkmale ergab sich zudem die beabsichtigte Vielfalt: Sieben Männer und sechs Frauen im Alter zwischen Mitte dreißig und über sechzig Jahren stellten sich den Fragen. Fünf Informanten blickten auf berufliche Erfahrungen zurück, welche ausschließlich aus den Erfahrungen in der Lehre bestehen, alle übrigen hatten vor ihrer Lehrtätigkeit über viele Jahre berufliche Erfahrungen in ihrem Fachgebiet sammeln können. Die hier vertretenen Fachgebiete weisen eine ebenfalls beabsichtigte Bandbreite auf: Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften und technische Wissenschaften.

## Die Informanten im Überblick:

	Geschlecht	Status	Führungsverantwortung	Berufserfahrung	Lehrerfahrung	Evaluationserfahrung	Gremienarbeit	Evaluationsgremium
I1	männlich	Dozent	nein	28	6	6	ja	ja
I2	männlich	LfbA	nein	28	8	4	ja	nein
I3	männlich	Professor	nein	34	20	20	ja	ja
I4	männlich	Professor	ja	30	15	5	ja	ja
I5	weiblich	Fachlehrer	nein	39	39	10	nein	nein
I6	männlich	Professor	ja	25	15	5	ja	ja
I7	männlich	LfbA	nein	16	7	5	nein	nein
I8	männlich	Professor	ja	17	17	17	ja	nein
I9	weiblich	LfbA	nein	20	9	5	nein	nein
I10	weiblich	wiss. Mitarbeiter	nein	10	10	7	ja	ja
I11	weiblich	Professor	ja	24	24	15	ja	ja
I12	weiblich	Professor	nein	33	33	20	ja	nein
I13	weiblich	Professor	ja	27	10	10	ja	nein

Die Tabelle weist die Informanten I1 bis I13 nach Geschlecht und Status aus. Auf die Abbildung der Altersangabe wurde verzichtet, da den Informanten Anonymität zugesichert wurde und die Altersangabe eine mögliche Recherche nach dahinterstehenden Personen vereinfachen würde. Gleichwohl konnte die konkrete Angabe des Alters durch die Erfragung adäquater Daten kompensiert werden. Im Rahmen der Erhebung soziodemografischer Daten (s. Anhang 2) wurde erfragt, ob die Informanten Führungsverantwortung im Sinne einer Personalverantwortung tragen und ob sie allgemein in Gremien ihrer Hochschule oder speziell in einem Gremium im Rahmen der Lehrevaluation mitarbeiten, was mit *ja* oder *nein* zu beantworten war. Von Interesse war auch die Berufserfahrung der Lehrenden insgesamt, d.h. die Dauer der Ausübung (irgendeines) Berufes einschließlich ihrer Lehrtätigkeit. Als zeitlicher Bestandteil davon wurden zudem die Dauer des Engagements in der Lehre (Lehrerfahrung) und Erfahrungen mit der Evaluation der Lehre (Evaluationserfahrung) in Kalenderjahren erfragt.

## 6.2 Untersuchungsergebnisse nach thematischen Schwerpunkten

Dieses erste Kapitel, in welchem Untersuchungsergebnisse vorgestellt werden, ist von untersuchungsrelevanter Bedeutung, weil hier wesentliche Kernaussagen aus den empirischen Befunden in Anlehnung an thematische Kernpunkte dargestellt werden. Die Überschriften orientieren sich an Apperzeptionen, die im Rahmen der Diskussionen um die Evaluation der Lehre zentral sind (s. auch Kapitel 2 und 3). Dem empirischen Material hat sich die Autorin mit rekonstruktivem Interesse genähert, um die von den Leh-

renden zum Ausdruck gebrachten Begründungszusammenhänge zu erschließen. Von Interesse ist zunächst, wie Lehrende zentrale Wortgebräuche aus der aktuell geführten wissenschaftlichen Diskussion wie Lehre, Qualität, Studierende, aber auch den Lehralltag selbst konstruieren, wie sie Rückmeldungen zu ihrem Handeln vor dem Hintergrund ihres beruflichen, vielleicht auch alltagsweltlichen Erfahrungshorizonts, explizieren und welche Diskurse sie fördern. Das empirische Material offenbart vielversprechende und gewinnbringende Anknüpfungspunkte, wie Lehrende ihren Lehralltag und ihre Rolle darin wahrnehmen und darüber sichtbar werden lassen, wie sie Rückmeldungen innerhalb dessen adaptieren.

Wiederkehrende Konstellationen wurden aus dem Datenmaterial entwickelt, obschon sich darin zeigt, dass diese für die einzelnen Akteure von unterschiedlicher Relevanz sind.

Bereits während der Interviews wurde offenbar, dass das Datenmaterial Haltungen beschreiben könnte, die so in der Literatur noch nicht vorgestellt worden sind.

### *6.2.1 Lehre*

Es drängt sich in der Auswertung des empirischen Materials förmlich auf, einleitend Einblick in den führenden Begriff der hierzu geführten wissenschaftlichen Diskussion zu nehmen, nämlich den der Lehre. Die Auswertungen der empirischen Untersuchung beginnen mit Fragestellungen darüber, welches Selbstverständnis die Hochschullehrenden entwickelt haben. Was könnte es bedeuten, Hochschullehrender zu sein? Ist empirisch beobachtbar, womit sich Lehrende identifizieren? Und lässt sich daraus rekonstruieren, wie ein Lehralltag abläuft?

Hinsichtlich dessen, wie Hochschullehrende ihr berufsmäßiges Handeln begreifen, zeigt sich im empirischen Material ein differenziertes Bild. Gemeinsamkeiten beziehen sich auf Selbstverwirklichung, Wissenstransfer, Verantwortung, Engagement vs. Distanz, Vielfalt und Ressourcenabhängigkeiten.

#### 6.2.1.1 Selbstverwirklichung

Im empirischen Material wird sichtbar, dass Lehrende in diesem Muster erleben, sich in der Lehre entfalten, ihre Ideen und Fähigkeiten ausleben und einbringen zu können. Zugleich könnte auch die Überzeugung innewohnen, sich als für die Lehre geeignet einzuschätzen, indem sie sich für die Lehre berufen fühlen und beschreiben, sich nur hier verwirklichen und entfalten zu können.

„Das ist Berufung, das ist Berufung, für mich ist sagen wir mal ich habe mich sehr schnell sehr früh in der Lehre stark gemacht. ... Für mich ist Lehre alternativlos und genau das, was ich immer machen wollte.“ (Informant 12, Z. 56-57, 64-65)

Im Verlauf der Interviews wird deutlich, dass außerhalb einer Hochschule erst gar keine Tätigkeit angestrebt wird. Obschon sichtbar wird, dass der berufliche Weg in der Lehre nicht geradlinig und mit vielen Erschwernissen verläuft, wird es als etwas Besonderes beschrieben, in der Lehre tätig zu sein.

#### 6.2.1.2 Wissenstransfer

Die Bedeutung der Lehre denken Lehrende auch als Aufgabe, Wissen zu vermitteln, wobei dieses im Denken der Hochschullehrenden eine prominente Rolle zu spielen scheint.

Typisch ist, dass der Transferauftrag nicht nur als reine Vermittlung im Sinne der bloßen Weitergabe von Wissen akzentuiert wird, sondern assoziiert mit einem Bündel an Kompetenzen, welches die Lehrenden bei den Studierenden fördern wollen. Die Weitergabe eigenen Fachwissens zeigt sich verknüpft mit dem Ansporn, Studierende darin zu motivieren, selbständig Wissen aufzunehmen. Diesem Selbstverständnis wohnt inne, die Studierenden zu fördern, sie zu inspirieren, selbst und eigenständig zu lernen. Typischerweise werden genannt, dass man Anregungen geben und Diskurse eröffnen wolle, Freude an den eigenen Themen und Neugier zu wecken beabsichtigt, auch den Gefallen daran, sich weiterführend mit gehörten Inhalten zu beschäftigen. Wissensvermittlung denken die Lehrenden gerade nicht als Auswendiglernen von kennengelernten Fachtermini, sondern artikulieren es als eine Art Brückenfunktion. Am Ende des Semesters sollen die Studierenden mehr wissen als am Anfang, wobei sie mit diesem Wissen auch umgehen und es kritisch reflektieren können sollen.

Die Wissensvermittlung wird überdies im Zusammenhang mit dem Begriff Motivation gedacht, die man dauerhaft setzen müsse, damit die Studierenden am Ende einer Lehrveranstaltungsreihe einen Wissenszuwachs erfahren.

„Ja, dass die Studenten motiviert, aber auch mit ´nem Wissenszuwachs rausgehen. Ich möchte das nicht trennen, denn äh motivieren ist die eine Sache, dass es auch eine unterhaltsame Veranstaltung, ja, äh, kann durchaus so eine oberflächliche Motivation, Begeisterung für einen kurzen Zeitraum auslösen. Aber im Endeffekt geht´s natürlich, was ich schon vorhin sagte, darum, langfristig was zu setzen, also möglichst ´ne dauerhafte Motivation zu schaffen.“ (Informant 6, Z. 45-50)

Der Anspruch, Studierende begeistern zu wollen, wird hier verknüpft mit dem Ansinnen um Nachhaltigkeit. Beispielhaft artikuliert dieser Professor, die Studierenden sollen Wissen nicht nur mitnehmen, sondern auch darauf aufbauen können. Die Vorstellung, begeistern zu wollen, geht über vereinzelte unterhaltsame Lehrveranstaltungen und kurzfristige Faszination hinaus. Wissen würden die Studierenden aus der dauerhaften Motivation heraus schöpfen, es aufnehmen zu wollen.

Zugleich offenbaren die Lehrenden konkrete Vorstellungen darüber, wie sie diesen Transfer ermöglichen können. Gemeinsamkeiten in den Schilderungen beziehen sich auf das Bewusstsein, selbst bestimmte Fähigkeiten zu benötigen.

„Ich will das nicht so definieren im Sinne von Wissensübertragung, dafür haben wir andere Medien, die dieses Wissen übertragen, das muss hier nicht der Punkt sein, der sollte mehr anhalten. Methodisches Wissen, ja, das finde ich ganz wichtig, also wie mache ich das überhaupt, dass äh, dass, was ich vermitteln will, bei den anderen ankommt.“ (Informant 4, Z. 31-34)

Die Weitergabe von Wissen an die Studierenden wird zwar als eine vordringliche Aufgabe hervorgehoben, zugleich jedoch auf andere, ergänzende Quellen des Wissenserwerbs verwiesen. Wichtig scheint hier das notwendige methodische Wissen für die Umsetzung der eigenen Vorstellungen zu sein, welches benötigt wird, um sein Lehrgebiet an die Studierenden vermitteln zu können, vermutlich sogar, um überhaupt bis zu den Studierenden vordringen zu können. Dies könnte auch die Fähigkeit implizieren, auf unterschiedliche Situationen und Hörer reagieren zu können. Weiterführend wird die Fähigkeit zum Einfühlungsvermögen als Besonderheit einer Tätigkeit in der Lehre angeführt, vermutlich das Vermögen, seinen Lehrauftrag für Personen anderen Alters, mit anderen Wertvorstellungen, anderen Erfahrungshorizonten usw. erfolgreich zu gestalten.

Im empirischen Material wird zudem sichtbar, dass im Transferprozess der Person des Lehrenden eine Bedeutung zugeschrieben wird. Artikuliert werden die Rolle als Vorbild, die eigene Ausstrahlung oder auch der Wert von Authentizität.

„Ähm, es ist zwar ein bisschen Modewort geworden, leider, aber ich glaube, dass die Authentizität auch eine ganz wichtige Größe ist. Also, ich glaube, ein Pädagoge der nicht authentisch handelt, der also beispielsweise den Entertainer macht oder genau das Gegenteil und meint, er müsse den Akademiker spielen und aus der Distanz sozusagen etwas rüberbringen, also, wenn das nicht authentisch ist hat er damit keinen Erfolg. Erfolg würde ich dann so definieren, dass die Botschaft, die er an andere vermitteln will, auch bei denen ankommt.“ (Informant 4, Z. 25-31)

Lehrinhalte, die vom Lehrenden nicht glaubwürdig und überzeugend dargeboten und deren Quellen nicht zuverlässig sind, erreichen nach dieser Erfahrung die Studierenden gar nicht. Ein Lehrender kann vielleicht nur etwas vermitteln, wenn er glaubhaft und sicher darin wirkt, mithin ist Lehre eben kein Abspulen von Wissen, auch Inszenierungen sind dem Lehrerfolg gerade nicht förderlich. Diese Sichtweise wird mit den beiden Zuspitzungen „Entertainer“ und „Akademiker“ unterstrichen, was mit der in der Literatur vertretenen Meinung zur Validität der Bewertung von Lehrleistungen durch Studierende korrespondiert. Für eine interessiert-motivierte Zuhörerschaft steht nämlich weniger der Unterhaltungswert, sondern der inhaltliche Wert und Nutzen im Vordergrund (s. auch Kapitel 3.2.2).

#### 6.2.1.3 Verantwortung

Charakteristisch ist, dass Lehrende ihre persönliche Verantwortung herausstellen. Bedeutungsvoll erscheint die Verantwortung für Andere zu sein. Artikuliert wird eine Verantwortung „von Berufs wegen“, die darauf hindeutet, erfolgreiche Verläufe des Studiums fördern zu wollen.

Die Überzeugungen der Lehrenden schließen Überlegungen zur Nähe und Distanz zu den Studierenden ein. Den Architekturen der Lehrformate sind große Divergenzen innewohnend, wobei die Verantwortung für die Studierenden in der Rolle als Lehrkraft höher empfunden wird, je näher sich Lehrender und Studierende seien. Empirisch beobachtbar ist, dass Frauen eine zwischenmenschliche Ebene akzentuieren. Sie könnten Lehre als sozialen Auftrag empfinden, offenbar sind Interaktionen zwischen ihnen und den Studierenden ihrer Lehre immanent. Lehre könnte zudem als eine gemein-



schaftliche Angelegenheit aufgefasst werden, in deren Verlauf Lehrende und Studierende gemeinsam zum Gelingen beitragen. Empirisch beobachtbar ist, dass gerade in Seminaren viele Interaktionen beschrieben werden, denen Rückmeldungen immanent sind. Gemeinsam ist den Lehrenden in Seminaren, dass sie sich angehalten fühlen, die Studierenden darin zu unterstützen, das eigene Handeln reflektieren zu können.

Eine Lehrende sieht sich sogar in das Arrangement einer Lehrsituation mit ihrer gesamten Person involviert, was gleichwohl die Frage nach einer professionellen Distanz impliziert. Möglicherweise wird hier auf ein Spannungsfeld und die Herausforderung verwiesen, wie es einer Lehrkraft gelingen könnte, die Balance zu wahren und das richtige Maß an emotionalem Engagement zu finden.

Eine Professorin sinniert über ihre Verantwortung, die sie in einer Vorbildrolle spüre, und wie sie sich anstrengt, diese auch auszufüllen. Ihr Bestreben, die Studierenden zu begeistern und sie zu Fragestellungen zu animieren, versucht sie zu erreichen, indem sie bewusst autoritäres Auftreten vermeidet und Studierende mit Respekt behandelt, weil auch sie genauso behandelt werden möchte. Es scheint gerade so, als wollte diese Professorin nicht nur ihre formale Autorität wirken lassen, sondern vermittelt Respekt als einen Wert, der ihr im Miteinander wichtig scheint.

„Das habe ich so bei mir noch nicht erlebt und daran arbeite ich aber auch, dass die selber sich nicht langweilen und mitmachen, auch Fragen aufwerfen bei den Studenten selber, dass die sich auch trauen, die zu stellen. Also ich animiere immer wieder Fragestellungen, also, dass die selber nachdenken und sich trauen, mich zu fragen. Und ich glaube auch, dass denen das gut tut und dass es gut ankommt, weil das den Abstand zwischen den Studenten und Lehrenden so ein bisschen kleiner macht, bisschen nimmt, wenn die sich selber trauen, auch mal ´ne Frage zu stellen. Wenn man nicht ganz so autoritär daherkommt oder sogar jemandem das Gefühl gibt, er hat jetzt eine blöde Frage gestellt. Den Anspruch habe ich auch, dass sie selber, stehen zwar ganz [ ] in ihrer Karriere oder in ihrer Laufbahn, aber ich nehme sie als Erwachsene wahr und ich möchte selber auch mit Respekt behandelt werden und entsprechend behandle ich die Studenten auch mit Respekt.“ (Informant 13, Z. 114-124)

Hier offenbart sich eine natürliche Distanz zwischen einer Professorin und den Studierenden, deren Abstand durch das Auslösen von Interaktionen verkleinert wird. Auf diese Weise soll der fragende und mitdenkende, gleichwohl höfliche und respektvolle Studierende gefördert werden, den sich die Lehrende wünscht.

Diese Interaktionen setzten aus sich heraus einen Lernprozess in Gang, den die Lehrende, offenbar nicht ganz freiwillig, durchlebt hat. Es wird geschildert, dass Studieren-

de zunehmend mit Tätowierungen erschienen sind, die persönlich ablehnt werden, und wie schwer es anfangs fiel, diese bei den Studierenden zu akzeptieren.

„ ... also die sehen aus, als wären sie schon auf der Baustelle gewesen, tätowiert bis über beide Ohren, also solche Kandidaten haben wir auch dabei. Das sind ja Äußerlichkeiten, ja, die fallen ja auch immer etwas auf. Aber da habe ich selber schon festgestellt, also vor zehn Jahren da hätte ich tätowierte Leute ja rigoros abgelehnt, so für mich, ja, als Gesprächspartner, und mittlerweile habe ich aber gelernt, okay, also tätowiert ist heute fast jeder junge Mensch, oder sehr viele auf jeden Fall und daran kann man sie auch nicht bewerten, also das habe ich alles. Ausgesprochen gut erzogene, strebsame und fleißige, schlaue Menschen kennengelernt, die eben tätowiert sind.“ (Informant 13, Z. 185-192)

Sie beschreibt, wie sie gelernt hat, Änderungen im Mainstream zu akzeptieren, die bis in ihren Hörsaal hineinwirken. Hier offenbart sich ein Lernprozess, in dessen Verlauf Voreingenommenheit und die unreflektierte Etikettierung von Studierenden mit persönlich missbilligten Äußerlichkeiten bewusstgeworden sind.

Im Zusammenhang mit Verantwortung sinnieren Lehrende auch über das Gewicht des eigenen Anteils im Gesamtgefüge Studium. Sichtbar wird, dass Lehrende die Entwicklung der Studierenden nur punktuell begleiten, was die Überzeugung andeutet, dass sie lediglich eine begrenzte Einflussnahme auf ein Studium und mithin einen Studierenden ausüben können oder gar ausüben wollen. Das Verständnis von Verantwortung könnte sich im arbeitsteiligen Arrangement der Lehre offenbaren, in dem sich Lehrende als nacheinander geschaltete Instanzen begreifen, die maßgeblich zu erfolgreichen Abschlüssen beitragen, gleichwohl nicht bereit scheinen, die alleinige Verantwortung für deren Erreichung zu übernehmen.

#### 6.2.1.4 Eigenheiten

Der Lehralltag wird typischerweise von allen befragten Lehrenden als abwechslungsreich und vielfältig beschrieben. Ein Arbeitstag in der Lehre würde keinem festgelegten Rhythmus folgen. Auszugsweise beschreiben Lehrende ihren Alltag als ...

„Ganz unterschiedlich, ich glaube in den zehn Jahren, in denen ich mittlerweile an der Hochschule bin, war kein Tag wie der andere.“ (Informant 10, Z. 215-216)

„Meine tägliche Arbeit ist äh schwer zu beschreiben, weil sie ist (3) nicht statisch, also sehr dynamisch, abwechslungsreich und dadurch auch schwer beschreibbar. ... Also, einen durchschnittlichen Alltag habe ich nicht, kann ich demnach auch nicht beschreiben.“ (Informant 1, Z. 26-27, 32-33)

„Typische, charakteristische Situationen sind, ja, klingt vielleicht ein bisschen ungewöhnlich, ähm (5), ja, (3) da gibt es eine ganze Menge verschiedener.“ (Informant 3, Z. 32-33)

„@ Ja, da gibt es viele.“ (Informant 6, Z. 86)

Die Lehrenden beschreiben unabhängig von Status, Alter oder Geschlecht unterschiedliche Abläufe ihres Alltags in der Lehre. Hierzu würden flexible Stundenpläne, variierende Anzahlen von Lehrveranstaltungsstunden pro Woche, sich abwechselnde Lehrformate wie Vorlesungen, Seminare oder Praktika und die Bedienung von digitalen Lernplattformen beitragen. Flankiert werden die Lehrtätigkeiten von administrativen Aufgaben, organisatorischen Maßnahmen, Verständigungen mit Kollegen, Absprachen mit Praxispartnern, Rücksprachen mit Studierenden und anderes mehr. Viel Zeit, jedoch unregelmäßig und in variierender Zeitdauer, nehmen Aufgaben im Rahmen der Selbstverwaltung der Hochschule ein, beispielsweise als Studienfachberater, Betreuungen für Praktika, in Prüfungskommissionen oder Berufungskommissionen. Zudem schließen die Lehrveranstaltungsreihen die Abnahme von Leistungsnachweisen und die Betreuung und Begutachtung schriftlicher Arbeiten ein. Die Lehrveranstaltungsstunde umfasst zudem nicht nur die für sie ausgewiesene Zeit im Stundenplan, sondern auch persönlichen und zeitlichen Aufwand für deren Vor- und Nachbereitung.

In den Schilderungen der Hochschullehrenden offenbaren sich überdies spezifische Arbeitssituationen und hierfür benötigte besondere Fähigkeiten, welche zur Ausübung ihrer Tätigkeit als essentiell beschrieben werden.

Die Notwendigkeit kommunikativer Fähigkeiten wird auch anderen Berufen zugeschrieben, gleichwohl wird artikuliert, dass in der Lehre wegen der üblichen Dauer von Lehrveranstaltungen neben der Fähigkeit auch die Freude an der Kommunikation erforderlich sei.

„Ähm, und äh, dass man sehr kommunikativ sein muss. Wenn man jetzt im beruflichen Kontext eine Präsentation hält, dann ist die nach einer Viertelstunde, zwanzig Minuten zu Ende. Eine Vorlesung geht aber mindestens anderthalb Stunden. Ich hatte heute eine dreistündige Vorle-

sung am Stück. Und drei Stunden interessant zu füllen fordert einen auch ganz gut, ja.“ (Informant 8, Z. 40-44)

Im Vergleich der Darbietung von Lehrinhalten mit Präsentationen im Geschäftsleben wird darüber sinniert, dass üblicherweise die Vorstellung eines Themas gerade ein Drittel der Zeit einer Lehrveranstaltung beansprucht. Hier offenbart sich eine Haltung, nämlich nicht nur die Zeit auszufüllen und bestimmte Themen vielleicht irgendwie vermitteln zu wollen, sondern vielmehr schimmert der Ehrgeiz durch, Lehrinhalte möglichst anschaulich und kurzweilig darzubieten.

#### 6.2.1.5 Ressourcenabhängigkeiten

Charakteristisch für einen Lehralltag ist die technische und personelle Unterstützung, die Lehrende benötigen und in verschiedenen Formen erhalten. Das pädagogische Handlungsfeld in Hochschulen ist durch feste Strukturen bestimmt. Hierzu sind im empirischen Material übereinstimmende Schilderungen über vorgehaltene Organisationseinheiten und Personal für diverse Hilfestellungen beobachtbar, wie beispielsweise Mitarbeiter im Dekanatssekretariat, in der Planung, im Innendienst, als IT-Servicepersonal oder auch studentische Hilfskräfte.

Unterschiede im Gefüge des Lehrpersonals zeigen die Fälle hinsichtlich der Professoren und des nichtprofessoralen Lehrpersonals. Sechs von sieben befragten Professoren haben im Interview auch eine Nebentätigkeit thematisiert. Nebenverdienste werden von nichtprofessoralen Lehrpersonen gar nicht geschildert, im Gegenteil dazu beschreiben sie labile förmliche Festlegungen ihres Daseins. Eine Lehrkraft für besondere Aufgaben ist, vermutlich nicht ganz freiwillig, von einer vollen auf eine halbe Stelle gewechselt, eine andere Lehrkraft für besondere Aufgaben hat eine halbe Stelle in der Lehre inne, darüber hinaus an derselben Hochschule eine Viertelstelle in einem Forschungsprojekt. Eine Lehrende hat über die Zeit unterschiedliche Stellen in der Lehre innegehabt, wofür sie überwiegend formale Gründe nennt.

Sichtbar wurde im empirischen Material auch, wie unterschiedlich die Statusgruppen ihre Möglichkeiten beschreiben, selbst etwas anzubahnen oder sich zu entfalten. Hier offenbaren sich Bezüge zu den Hierarchien in den Hochschulen.

Typischerweise offenbaren Professoren Freiheiten in der Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen, wie in diesem Beispiel:

„Also ich habe als Modulverantwortlicher und in meiner leitenden Funktion sehr wohl die Möglichkeit Veränderungen in den Modulen, in denen ich lehre, zu machen. Ich habe auch in meiner Rolle als Professor, die ich auch aktiv lebe, die Möglichkeit meine Lehrveranstaltungen selbständig ohne Unterstützung der Fachhochschulleitung zu verändern.“ (Informant 4, Z. 169-172)

Hier werden gleich mehrere Rollen angesprochen, in denen dieser Professor im Lehralltag agiert und sich in der Lage sieht, aktiv gestalten zu können. Er besinnt sich auf seine Aufgaben als Modulverantwortlicher und Leiter eines Fachbereiches und erwähnt die Möglichkeit, innerhalb der von ihm verantworteten Module eigenständig Veränderungen vornehmen zu können. Zudem beschreibt er seine Rolle als Professor, hebt gar hervor, sie auch „aktiv zu leben“, was ein Fingerzeig auf seinen Anspruch an diese Rolle sein könnte, nämlich sie rege disponierend auszufüllen. Als Professor sei ihm die Möglichkeit eingeräumt, seine eigenen Lehrveranstaltungen zu variieren und zu modifizieren, auch, und hier wird vermutlich offen die eigene Autonomie betont, ohne Zutun der Fachhochschulleitung.

Nichtprofessorale Lehrpersonen replizieren ein differenziertes Bild hinsichtlich der Freiräume und Möglichkeiten zur Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen. Geschildert werden das Gefühl von Ohnmacht und Abhängigkeit von Curriculum und Stundenplan wie auch überlassene Möglichkeiten, sich bei der Gestaltung der eigenen Lehrveranstaltungsreihe einschließlich der Wahl des Lehrformates aktiv einzubringen. Artikuliert wird zudem die Freiheit, den thematischen Verlauf der Lehrveranstaltungsreihe zu gestalten. Das Curriculum ist lediglich der Rahmen, welcher gemeinsam mit den Studierenden inhaltlich ausgefüllt wird. Das Vorwissen der Studierenden, deren Erfahrungen aus den Praktika und thematische Interessen fließen in die Seminare ein.

### *6.2.2 Qualität der Lehre*

Die Debatte um die Qualität der Lehre ist prominenter Bestandteil der Diskussionen zur Lehrevaluation. Qualität ist ein relationaler Begriff, der sich in den Evaluationsordnungen und einschlägigen Gesetzen wiederfindet. In der Literatur werden Evaluationen regelmäßig als Teil des Qualitätsmanagements bezeichnet. So sieht die Kultusministerkonferenz die Lehrevaluation als ein etabliertes wesentliches Element der Qualitätssicherung in den Hochschulen, dessen Ziel es sei, die Qualität und damit die Ergebnis-

se von Lehre und Studium durch entsprechende Studien- und Arbeitsbedingungen zu verbessern (vgl. KMK 2005: 6). Als unverzichtbares Instrument werden zum Beispiel die Einbeziehung der Studierenden durch studentische Lehrveranstaltungskritik und die Bewertung der Lehr- und Prüfungsorganisation genannt (vgl. Dies. 2005: 7). Gemeinsam ist den Ausführungen in diversen Druckschriften, dass zumeist vage Aussagen getroffen werden, was genau unter „entsprechenden Studien- und Arbeitsbedingungen“ verstanden oder mit der „Bewertung der Lehr- und Prüfungsorganisation“ angestrebt werden könnte (s. auch Kapitel 2.5.2 zum Qualitätsbegriff).

Von Interesse in dieser Arbeit ist das Verständnis von *Qualität*, welches die Lehrenden für sich entwickelt haben und in welchen Bezügen die Lehrenden den Qualitätsbegriff denken.

Drei Lehrende nehmen während des gesamten Interviews gar keinen Bezug zum Begriff Qualität in der Lehre. Alle drei Lehrenden unterschiedlicher Statusgruppen lassen in ihren Ausführungen den Begriff Qualität gänzlich unerwähnt und keine Haltung zu einem möglichen Qualitätsbegriff erkennen. Dennoch scheint ihnen die Güte ihrer Lehrveranstaltungen nicht gleichgültig zu sein, denn gemeinsam ist ihnen, dass sie hohe Ansprüche an sich selbst beschreiben, konkrete Vorstellungen über ihre Lehre formulieren und Ziele klar artikulieren.

Die Rekonstruktion des Begriffs Qualität aus dem empirischen Material offenbart, dass er bei den Lehrenden sowohl individuell als auch institutionell geprägt ist und in einer großen Bandbreite gedacht wird. Gemeinsamkeiten zeigen sich kaum, daher wird die Vorstellung von Qualität in Einzelfällen rekonstruiert.

Nur wenige Lehrende denken den Qualitätsbegriff in mehreren Bezügen, so eine Professorin, die eine verpflichtende Lehrevaluation an ihrer Hochschule beschreibt, auch im Zusammenhang mit einem Qualitätsmanagementkonzept, über die Zertifizierung der Fachbereiche und die Erstellung eines QM-Handbuchs spricht. Gleichwohl führt sie aus, dass die Evaluation als Teil des Qualitätsmanagements sehr formell und starr geregelt ist.

„Wir haben QM, wir müssen Evaluierung machen, Zack, Schluss.“ (Informant 11, Z. 225)

Die Evaluierung als Teil des Qualitätsmanagements lässt wenig Spielraum für die Beteiligten vermuten. Diese distanziert anmutende Darstellung könnte eine Andeutung auf die formale Ebene sein und ein Fingerzeig darauf, dass sich die Lehrenden hier

nicht mitgenommen, sich am hochschulweiten Qualitätsmanagement nicht beteiligt fühlen könnte.

Zudem bezieht diese Professorin Qualität auf die verschiedenen Lehrformate und artikuliert die Notwendigkeit, Qualität und das eigene Verständnis hierüber unter den Lehrenden, aber auch unter Einbeziehung der Studierenden zu diskutieren. Darin einbezogen sollten auch mögliche Erwartungen der Studierenden an die Lehrenden sein und die Entwicklung einer Vorstellung darüber, was Qualität gerade nicht ist. Sie regt hierüber einen Diskurs an, um gemeinsam zu überlegen, was angestrebt werden und vielleicht auch vermieden werden sollte.

„Das heißt, diese Anforderungen, also wie gesagt meine persönlichen Anforderungen für Qualität in der Lehre und so weiter die können nicht immer nur persönlich bleiben. Wir müssen viel mehr darüber tatsächlich diskutieren, in der Hochschule oder Hochschulen, was ist heutige Qualität der Lehre. Auch mit Studenten, Feedback, was ist Qualität, was erwarten die von uns, was ist qualitativ nicht.“ (Informant 11, Z. 332-336)

Ihrem Verständnis von einer hohen Qualität ihrer Lehrveranstaltungen wohnt auch das Eingeständnis inne, dass sie es nicht allen Studierenden recht machen kann, dafür sei die Gruppe der Studierenden zu groß und zu vielfältig. Die Qualität ihrer Lehrveranstaltungen orientiert sie an praxisrelevanten Beispielen, ihrem persönlichen Engagement und an der Beziehung zu ihren Studierenden.

Eine Verbindung der Lehrevaluation zum fest verankerten Qualitätsmanagement offenbart sich in Schilderungen zur Befragung verschiedener aktueller und ehemaliger Interessengruppen, verbunden mit dem Ziel, die Weiterentwicklung der Hochschule zu fördern. Die institutionalisierte Sicherung der Qualität im Kontext der Lehrevaluation wird zudem im Zusammenhang mit einer Stabsstelle Qualitätssicherung und eine Qualitätsbeauftragten akzentuiert, die jeweils die Lehrevaluation durchführen. Die Sicherung der Qualität, obgleich offen bleibt, was konkret darunter zu verstehen ist, obliegt einer fachhochschulinternen Organisationseinheit in der administrativen Ebene. Die Akteure in der Lehre schildern diesen Umstand merklich unbeteiligt. Es scheint gerade so, als könnte Qualität eine Aufgabe sein, die einer Organisationseinheit ohne Berührungspunkte zu den Lehrenden zugewiesen ist, sodass Qualität oder das, was sie ausmachen könnte, eher abstrakt bleibt.

Eine Lehrkraft offenbart als einzige eine ablehnende Haltung zu den förmlichen Bestrebungen um Qualität in ihrer Hochschule.

„Und uns als Lehrende müssten die Studenten am Herzen liegen, nicht das wir offiziell das schöne Emblem Qualitätsmanagement kriegen, das ist doch lachhaft.“ (Informant 9, Z. 314-316)

In der Hochschulpraxis wird Qualität lediglich als ein nach außen präsentiertes Zertifikat erlebt, mithin könnte Qualität als öffentlich zu präsentierendes Gütesiegel verspürt werden. Möglicherweise wird dieses Gütesiegel als ein inhaltsloses Emblem empfunden, welches zwar schön anzusehen ist, vielleicht auch Erwartungen genügt und gern hergezeigt wird, gleichwohl nicht mit Leben erfüllt ist. Hier scheint die Aufmerksamkeit für die Belange der Studierenden vermisst, welche diese Lehrende wohl lieber an Stelle repräsentativer Qualitätssiegel in den Blick nehmen würde. Sie macht dies schließlich allein, spricht viel von Selbstreflexion, die sie unter anderem als Fragen an die Studierenden zum Ende einer jeden Lehrveranstaltung und der Lehrveranstaltungsreihe initiiert, um hier für sich die Rückmeldungen der Studierenden aufzunehmen und daran die Qualität ihrer Lehre zu bemessen.

„Und da möchte ich den Studenten den Blick eröffnen und wir gehen über diese Fragen hinaus und überlegen uns, was müsste man machen, um wirklich Qualitätsverbesserungen und Qualitätssicherungen durchzuführen.“ (Informant 9, Z. 289-292)

Eine Professorin teilt dieses Verständnis von Qualität und bezieht sich gleichsam auf die von ihr dargebotenen Lehrinhalte, ihre erbrachte Lehrleistung und zudem auf die von den Studierenden zu erbringenden Lernzielkontrollen, wobei sie den Wert dessen durch die Befragung der Studierenden zu ermessen versucht.

„Also für mich bedeutet das die Einschätzung, die qualitative Einschätzung der Lehre. Wie kommt die Lehre, so wie ich sie anbiete, beim Gegenüber, bei denen gegenüber, an? Finden sie die in Ordnung, finden sie die angenehm, können sie was draus entnehmen, ähm finden sie es fair, wie es abläuft? Ja, das spielt bei den Studenten sicherlich immer eine große Rolle, weil sie am Ende auch auf ihre Noten immer fixiert sind. Sind die Klausurrunden fair, also spiegeln die Klausuren das wider, was im Unterricht auch verlangt wird?“ (Informant 13, Z. 234-240)

Hier offenbart sich ein Denken in Richtung Fairness, was beispielsweise die Verzahnung von Lehrinhalten und Prüfungsleistungen beinhaltet. Den Studierenden das Recht einzuräumen, das „in Ordnung“ und als „fair“ empfinden und zudem offen beurteilen zu dürfen, lässt vermuten, dass hier für die eigene Lehre Verantwortung empfunden wird einschließlich der Bereitschaft, sich dieser auch öffentlich zu stellen.



Zusammenfassend zeigen die Fälle hinsichtlich des Begriffs Qualität der Lehre, dass dieser von den meisten befragten Lehrenden sehr individuell und in einer großen Bandbreite gedacht wird. Es wurden unterschiedliche Orientierungsmuster sichtbar, ausdrücklich kommen institutionalisierte Anstrengungen und Bezüge zur eigenen Lehre zur Sprache. Auffällig ist, dass die Lehrenden zwar Vorstellungen darüber offenbaren, worauf sie Qualität in der Lehre beziehen, es werden jedoch keine Orte oder Situationen sichtbar, wo Qualität verhandelt wird. Es scheint so, als entwickelt jeder seine eigenen Vorstellungen. Was könnte das für den Lehralltag und für die Evaluationspraxis bedeuten? Vielleicht suggeriert die Begrifflichkeit und das überlagernde Ziel einer Qualität der Lehre eine Absicht, die ohne flankierende, gemeinsam entwickelte Leitgedanken eben nicht gangbar ist.

### 6.2.3 Studierende

Aus der gesetzlichen Verankerung und der Struktur des Lehralltags ergibt sich eine enorme Relevanz der Studierenden für diese Forschungsarbeit. Professionstheoretisch gilt ja die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden als klassische professionelle Beziehung. Wie also werden die Studierenden von den Lehrenden rekonstruiert und im beruflichen Erfahrungshorizont gedacht?

Im empirischen Material zeigt sich, dass Lehrende die Studierenden differenziert erleben. Dem Interesse für die Studierenden war die Hoffnung immanent, dass Studierende anhand typischer Merkmale charakterisierbar sind. Die Lehrenden lassen jedoch unisono erkennen, dass der Typus Studierender ob deren Unterschiedlichkeit so nicht zu beschreiben ist.

Erkenntnisse zu den Studierenden werden mithin gewonnen aus Gemeinsamkeiten in den Beschreibungen der Lehrenden. Es lassen sich folgende zentrale Befunde erkennen:

- Studierende durchlaufen im Fortgang ihres Studiums regelmäßig eine persönliche Entwicklung.
- Studierende orientieren sich vorwiegend an eigenen spezifischen Vorstellungen.
- Studierende werden in den Lehrveranstaltungen nicht unbedingt aus sich heraus motiviert erlebt.

- Auf die Studierenden und mithin auf ein Studium wirken verschiedene externe Reize ein, insbesondere bedingt durch moderne Medien.
- Eine Lehrperson kann sich nicht auf die Hierarchie und die formale Autorität verlassen. Die Beziehung zu den Studierenden wird durch weitere Faktoren determiniert.
- Die Bezeichnungen „Zuhörer“ oder „Zuhörerschaft“ als Synonym für Studierende sind als Zuschreibung für die Rolle von Studierenden überholt.

Zur Erhöhung der Anschaulichkeit werden die Studierenden nachfolgend in Einzelfallrekonstruktionen strukturiert.

Die persönliche Reifung und die Entwicklung seiner Studierenden werden von einem Professor sehr ausführlich reflektiert. Studierende nehmen zumeist direkt nach dem Abitur das Studium auf. Viele von ihnen kämen an die Hochschule, ohne konkrete Vorstellungen vom Studium selbst und von ihren beruflichen Zielen zu haben.

„Naja, die Studenten, die kommen, machen alle eine recht große Entwicklung durch. Die kommen jetzt direkt nach dem Abitur, die meisten, und haben natürlich kaum Vorstellungen was sie a) im Studium erwartet und b) perspektivisch von ihrer Tätigkeit nach dem Studium, also was dann auf sie zukommt.“ (Informant 6, Z. 248-251)

Der Professor sieht erst im Verlauf des Studiums den Zeitpunkt der Selbsterkenntnis, zu dem sich die Studierenden bewusst werden, dass sie für sich und ihren Studienerfolg lernen und welche beruflichen Ziele sie anstreben. Er schränkt gleichwohl ein, dass nicht alle Studierenden zu dieser Selbsterkenntnis gelangen.

„Also was man häufig sieht und das ist sicherlich dann immer auch das beste Erlebnis und die beste Erkenntnis bei solchen Studenten, wenn man sieht den Zeitpunkt, wo sie wirklich merken, dass sie für sich lernen, für ihre berufliche Zukunft, dass sie auch eine Vorstellung von sich selber bekommen, was sie aus dem Studium mitnehmen wollen, oder weiter gefasst was sie jetzt aus dem aktuellen Zustand wirklich lernen wollen oder mitnehmen wollen. Sagen wir mal, diese wachsende Selbsterkenntnis, sich selbst bewusst werden über die, über seine eigene berufliche Zukunft, sicherlich, sagen wir mal, das wichtigste in der Entwicklung eines Studenten. Natürlich machen nicht alle Studenten diese Entwicklung.“ (Informant 6, Z. 252-260)

Er schildert, dass er in seiner Rolle als Professor versucht, den Zeitpunkt dieser Selbsterkenntnis möglichst zu fördern, ohne hier konkrete Beispiele zu nennen. Studierende, die frühzeitig ihr Studium aktiv gestalten und Vorstellungen von einer möglichen späteren beruflichen Perspektive entwickelten, würden nach dem Studium einen guten

Start in das Berufsleben erleben. Allerdings beschreibt er auch Studierende, die nur „Show machen“ und „Prüfungen abhaken“ und eher nicht wüssten, wohin sie streben sollen.

In seinen Seminaren, Vorlesungen und Übungen nimmt er zudem offen gezeigtes Desinteresse der Studierenden wahr. Er vergibt bereits Punkte für die bloße Teilnahme an Übungen, die Bestandteil seiner Lehrveranstaltungsreihe sind, welche auf spätere Klausuren angerechnet werden. Motivieren würde ihn hierzu die vermeintliche Nutzenorientierung der Studierenden, die ohne Leistungspunkte, er nennt es „Belohnung“, nur unmotiviert an Übungen teilnehmen würden. Die Einführung eines „Belohnungsprinzips“ lässt eine überwiegende Anzahl an Studierenden annehmen, die er auf diese Weise zur engagierten Teilnahme an der Übung wohl zu motivieren versucht. Auf trotzig-einzelfälle, so ist zu vermuten, würde er wohl kaum Rücksicht nehmen.

„Das auch sozusagen als Motivation, weil ich das leider erlebt habe, was heißt leider, erlebt habe, dass die Studenten am Anfang fragen: `Was habe ich denn davon?` Man muss irgendwie ein Belohnungsprinzip einführen, sonst äh kann man nicht unbedingt davon ausgehen, dass genügend Studenten so viel Eigenmotivation mitbringen und von alleine alles machen, ohne dass sie augenscheinlich in irgendeiner Form einen Nutzen haben. Also Anerkennung allein reicht denen da offensichtlich doch nicht ganz.“ (Informant 6, Z. 133-139)

Studierende sind offenbar nicht immer aus sich heraus motiviert und brauchen das Setzen spürbarer Anreize, um deren aktive Beteiligung überhaupt erst zu fördern.

Ähnlich denkt ein weiterer Professor, der die Studierenden gleichsam nicht per se motiviert erlebt. Er betont dies freilich als Besonderheit im Kontext seiner Hochschule, der er abwertend den Charakter einer „Lehrvollzugsanstalt“ verleiht, weil er als Lehrender in anderen Bildungseinrichtungen auch gegenteilige Erfahrungen machen konnte. Vermutlich unterliegt die Motivation der Studierenden auch Einflüssen innerhalb der Hochschule, ist vielleicht sogar durch sie geprägt. Um seine Vorstellungen von motivierten Studierenden zu erreichen, beschreibt er es als „typisch“, dass er jeden Tag Anreize setzen muss. Sein Maßstab sind aktive, neugierige und nachfragende Studierende.

Die Beschreibung ihrer Studierenden beginnt eine Professorin bei den Studienanfängern, die als sehr junge Studierende von schulischen Strukturen geprägt seien und sich erst an die Abläufe an einer Hochschule gewöhnen müssten. Diese würden Lehr-

veranstaltungen oftmals nicht verstehen und fragen, was sie lernen sollen, um gute Noten zu bekommen.

„Und hier, wenn man mit Bachelor anfängt im ersten Semester, ist es für mich ein bisschen so wie Kindergarten, wo man Leute zuerst überhaupt zu irgendwas befähigt, da ist für mich ganz wenig Spielraum.“ (Informant 11, Z. 185-187)

Ihre Lieblingsstudenten seien die Studierenden im Masterstudium, die älter sind und bereits Erfahrungen, auch Auslandserfahrungen, hätten sowie in der Lage sind, fächerübergreifend zu denken. Überhaupt sieht sie die Studierenden heute sehr geprägt durch die Medien, was unter anderem zu flachen Auswertungen führe, die ihr die Studierenden anbieten. Zudem sieht sie sich veranlasst, ihre Lehrinhalte heute anders darzubieten, weil die Studierenden durch die Medien anspruchsvoller, sie spricht von „verwöhnter“, seien.

„Zum Beispiel, wenn ich ein statistisches Jahrbuch hochlade, da guckt kein Mensch rein. Die Menschen sind viel verwöhnter geworden durch so Marketing, Medien und äh (1). Ja, alle Informationen müssen praktisch immer so vorgekaut daliegen.“ (Informant 11, 89-92)

Die Ausführungen lassen vermuten, dass sich die Professorin gefordert sehen könnte, Inhalte interessant, anschaulich oder auch einprägsam aufzubereiten und sich dabei weniger an ihren Vorstellungen als an den Bedürfnissen der Studierenden orientiert. Aus einem herkömmlich gestalteten, jedoch eher als langweilig empfundenen Jahrbuch sind die Studenten weniger geneigt, Informationen zu entnehmen. „Alles“ müsse „vorgekaut daliegen“, deutet darauf hin, dass die Studenten erwarten könnten, die Themen vereinfacht und gemeinverständlich aufbereitet vorzufinden, nicht etwa einzelne Themenbereiche betreffend, sondern als grundsätzliches Ansinnen. Gleichwohl offenbart sich hier ein Verständnis für die Studierenden, auch entgegen den Meinungen der lehrenden Kolleginnen und Kollegen. Der Blick in das Umfeld der Studierenden offenbart Gedanken über mögliche Lernschwierigkeiten und worauf beruhen könnte, dass die Studierenden möglicherweise den Lernstoff heute anders dargeboten benötigen.

„Zum Beispiel auch einige unserer Kollegen äh sagen `Ja, wir sind hier keine Entertainer, wir müssen Studenten nicht motivieren, die müssen schon motiviert sein, wenn sie zu uns kommen. ` Ich sehe das nicht so. Die heutige Generation hat auch schwere Zeiten. Die sind wie gesagt überfüllt mit äh Marketingtricks und so, die sind überfüllt. Die sind wahrscheinlich emotional schon runter und unsere Aufgabe ist es doch, Studenten zu motivieren.“ (Informant 11, Z. 337-341)

Die zusätzlichen Mühen, die ihr ihre Studierenden stiften, scheint die Professorin in den Bedingungen der heutigen Zeit verursacht zu sehen. Sogenannte „Marketingtricks“ könnten die jungen Menschen mit Reizen überfluten und vielleicht überfordern. Zum Umgang damit artikuliert sie unterschiedliche Auffassungen und Vorgehensweisen im Kreise ihrer lehrenden Kolleginnen und Kollegen. Sie selbst scheint bereit, sich auf die Studierenden einzulassen.

Als unerfahren und auf Leistungspunkte orientiert akzentuiert ein Professor seine Studierenden. Er sinniert vorwiegend über das jugendliche Alter und die Anstrengungen, die ein Studium bereithält.

„Ähm, einen sehr jungen und einen sehr unerfahrenen noch. Ich glaube, dass der heutige Student durch das Bachelorstudium schon mal sehr ähm gefordert ist. Er hat sehr viele Lehrveranstaltungen, die er besuchen soll oder sollte und hat auch sehr viele Prüfungen abzuleisten im Verlauf des Semesters. Das heißt, der Student von heute ist sehr creditorientiert und möchte sehr prüfungsorientiert sich vorbereiten, hat aber noch nicht so die Lebenserfahrung. Also es sind sehr junge Studenten, die kommen teilweise erst von der Schule. Wir hatten auch schon mal Fälle, da war ein Student im vierten Semester erst neunzehn Jahre alt.“ (Informant 8, Z. 167-173)

Er nimmt die Studierenden vor allem als sehr junge Menschen wahr, denen die Lebenserfahrung fehle. Der Professor stellt eine direkte Verbindung zur gerade absolvierten Schule her, wobei in seinen Sätzen auch Verständnis für die jungen Leute durchdringt. Er sieht die Studierenden durch die Struktur des Bachelorstudiums bereits sehr gefordert, weil viele Lehrveranstaltungen vorgesehen und zahlreiche Prüfungen abzulegen sind. Der Professor merkt zudem an, dass sich die Studierenden stark an Credits und Prüfungen orientieren würden, verweist jedoch in einem Atemzug auf die fehlende Lebenserfahrung. Hier könnte spekuliert werden, dass sich lebensältere Studierende womöglich anders orientieren oder eine andere Einstellung offenbaren würden.

Eine aktuelle Besonderheit sieht er in einer Flut an Informationen, denen die Studierenden durch diverse Medien ausgesetzt sind. Die besondere Herausforderung beschreibt er für sich als eine solche, diese Informationsüberlastung anzunehmen und in seinen eigenen Lehrveranstaltungen zu bestehen.

„Und das Besondere ist halt, in der heutigen Zeit ist ja eine große Informationsüberlastung, wir haben letztendlich ja viele Vorlesungen, wir haben das Fernsehen, wir haben die Smartphones und äh das Besondere heute ist eigentlich, gegen diesen Informationswald oder Informationsschwall anzukommen, mit den Veranstaltungen.“ (Informant 8, Z. 19-23)

Dieser Informationsschwall wirkt bis in die Vorlesung, die offenbar mit dem Lehrenden um die Aufmerksamkeit der Studierenden konkurrieren. Gemeinsam ist Professoren, so wird im empirischen Material sichtbar, dass weder ihr Status und die damit verliehene Autorität noch die Themen der Lehrveranstaltungen ein natürliches Fundament für interessierte und teilnehmende Studierende bilden.

Artikuliert wird ferner, dass sich die Einstellungen der Studierenden zum Studium und die damit verbundenen Absichten im Verlauf der vergangenen Jahre gewandelt haben könnten. Mehrere Lehrende beschreiben hier eine Entwicklung und hadern mit deren Auswirkungen, so wie sie sich in ihren Lehrveranstaltungen zeigen.

Eine Lehrkraft für besondere Aufgaben nimmt in ihren Seminaren Veränderungen bei den Studierenden wahr. Studierende wollen sich weniger persönlich und fachlich entwickeln und streben stattdessen nach Zeugnissen als äußeres sichtbares Zeichen für Erfolg. Dies sei eine Entwicklung, die sich über die vergangenen Jahre verstetigt hätte und die sie in der Anfangszeit ihrer Lehrtätigkeit so nicht erlebt habe. Die Gründe hierzu sieht sie „im Zeitgeist“ und im schulischen Kontext, ohne eine konkrete Vorstellung über das Geschehen dort zu artikulieren.

„Ich habe irgendwie das Gefühl, dass die Studenten heute (3) weniger an ihrem fachlichen Wissen, an ihrem Fortkommen persönlicher Art, fachlicher Art interessiert sind als an so einem Außenbild, was ein Zeugnis, ein Zertifikat mit sich bringt. Und da finde ich, irgendwas muss es ja sein. Ist es der Zeitgeist, das ist die Frage, oder meine Frage ist, machen die Schulen irgendwas anders? Ist eine neue Generation von Lehrern angekommen? Irgendwas läuft da, irgendwie sind die jungen Leute jetzt anders, plötzlich. Nicht plötzlich aber innerhalb der letzten zehn Jahre, wie so 'n Knick.“ (Informant 9, Z. 141-147)

Viele Studierende würden heute nicht mehr so engagiert wie frühere Studenten fachliche Themen diskutieren, selbst wenn die Lehrveranstaltung längst zu Ende war. Stattdessen seien sie sehr zielorientiert auf ein gutes Zeugnis, zudem würden die Studierenden dies mit möglichst wenig persönlichem Engagement erreichen wollen.

„Die kommen hierher in die Hochschule und sind sehr selbstbewusst, können sich sehr gut selbst darstellen, aber gleichwohl habe ich erlebt, dass man vor allen Dingen an guten Leistungen für wenig Arbeit interessiert ist, wenig Interesse besteht an geeigneten Entwicklungen. Das heißt, die sind so zielorientiert auf ein gutes Zeugnis zum Schluss, die verlieren tatsächlich den Blick da drauf, dass sie sich ja auch als Menschen weiterentwickeln. Die haben an verschiedenen Thematiken überhaupt gar kein Interesse. Und da kommt gar kein Feedback, da kommt nichts zurück und da denkt man `Was ist denn das?`. Das war doch früher anders, früher ha-

ben die sich gerissen um Thema A, Thema B. Jetzt interessiert nur noch, was ist denn das für eine Art von Leistungsnachweis und wie werden die Noten vergeben?“ (Informant 9, Z. 128-137)

Es zieht sich durch das gesamte Interview, dass diese Lehrende die Veränderung im Auftreten der Studierenden und hier im Zusammenhang mit einer offenbar für sie unverständlichen Notenorientierung anspricht. Es scheint sie persönlich sehr zu berühren, möglicherweise schwingt auch Unverständnis mit, denn sie schildert wiederholt, dass die Studierenden früherer Jahre diskussionsfreudig und zu begeistern waren, während Studenten heute verbreitet eher abwartend und abwägend auftreten würden und auf die Erbringung von Leistungsnachweisen fokussiert seien.

Eine wissenschaftliche Mitarbeiterin schildert gleichfalls, wie sie die Studenten im Lehralltag erlebt und beschreibt gerade nicht die Vorstellung des fleißig und strebsam Lernenden. Sie nimmt ebenfalls eine negative Entwicklung in der Einstellung der Studierenden wahr, hin zu mehr Leichtigkeit und weniger Mühen.

„Wobei ich auch das Gefühl bekommen habe, zunehmend erwartet wird, dass @ äh, dass alles ganz leicht und in kleinen Häppchen auch serviert wird und dass auch das Eigenstudium, also Studieren kommt ja von studere, also sich bemühen, selber, und dass die Zahl derer, die sich bemühen, die sich selber auch mit den Themen sich ernsthaft beschäftigen, dass das schon bisschen auch abgenommen hat.“ (Informant 10, Z. 250-254)

Die Studierenden könnten hernach Methoden erwarten, also die Aufbereitung der Lehrinhalte in einer Art, die vermutlich helfen soll, sich eigener Anstrengungen zu entziehen. Im Selbststudium scheint gleichsam die Zahl derer abzunehmen, die sich fleißigen und verlässlich mit den Themen beschäftigen.

Typischerweise wird das Internet als bedeutend für die Studierenden etikettiert. Deswegen mögliche Einflüsse auf die Arbeitsweise und die Art, wie Studenten konkrete Aufgabenstellungen erfüllen, beschreibt eine Lehrkraft für besondere Aufgaben sehr anschaulich. Er sinniert darüber, dass Studierende Fachliteratur vermeiden, stattdessen „typische Internetquellen“ bevorzugen würden. Die Lehrkraft schildert, wie er jedes Semester aufs Neue seine Studenten zum Lesen ermuntert und entsprechende Literatur empfiehlt. Zur eigenen Enttäuschung stellt er wiederkehrend fest, dass die Quellen des Wissenserwerbs fast nur aus dem Internet zitiert werden. Möglichenfalls bestätigt diese Herangehensweise die bereits geschilderte Tendenz der Studierenden, erfolgsorientiert und mit wenig Aufwand den größtmöglichen Ertrag zu suchen.

Im empirischen Material offenbaren sich auch Haltungen der Lehrenden zur Urteilsfähigkeit der Studierenden, worauf in diesem Kapitel abschließend eingegangen werden soll. Die Einbeziehung der Studierenden in die Lehrevaluation wird ja durchaus infrage gestellt sowie kontrovers in der Literatur diskutiert. So könnte auch die Schilderung einer Professorin, sich bisweilen an einen Kindergarten erinnert zu fühlen, eine Anspielung auf die von ihr gedachte Urteilsfähigkeit der Studierenden sein. Zumindest Studierende der frühen Semester im Bachelorstudiengang scheint sie eher nicht für profunde Rückmeldungen befähigt zu halten.

Ein Professor spricht freimütig darüber, wie er sich als Lehrender fühlt und möglicherweise auch verändert hat, in dem Wissen, dass die Studierenden ihn wahrscheinlich bewerten. Er offenbart, dass die Lehrevaluation durchaus einen Einfluss auf ihn und seine Lehrtätigkeit haben könnte.

„Ich habe jetzt mit der Lehrevaluation tatsächlich eher den Eindruck, dass es eher um die Persönlichkeit geht, um die Person die vorne steht und nicht so sehr, was erwarte ich von der Veranstaltung, sondern was erwarte ich von dem Lehrenden. Äh, wenn ich mir das so überlege, denke ich, da hat sich was geändert. Ich kann nicht behaupten, dass die Evaluation von Lehrveranstaltungen wirklich jetzt neu ist, würde ich so jetzt auch nicht sagen. Ja, das verändert sich schon, man beugt sich eben, man denkt schon tatsächlich stärker drüber nach, was die Studierenden über einen denken, ja. Das stimmt schon, ich denke das, ja. Früher hat man das wahrscheinlich schon eher vom Fach her gesehen, vom Ergebnis vielleicht, ja.“ (Informant 6, Z. 418-426)

Er denke darüber nach, dass für die Studierenden möglicherweise nicht mehr die Lehrveranstaltung, sondern eher der Lehrende im Mittelpunkt stehen, und ihre Erwartungen weniger an das Fach als vielmehr an die Person des Lehrenden richten könnten. Der Professor beschreibt, sich zu beugen und darüber nachzudenken, es ihm vermutlich wichtig ist, „was die Studierenden über einen denken“. Das wäre früher, sprich ohne Lehrevaluation, anders gewesen, wo, so kann die Aussage vielleicht interpretiert werden, das Fach und das Prüfungsergebnis relevant gewesen sein könnten. Vermutlich reicht die bloße Möglichkeit aus, den Lehrenden beurteilen zu dürfen, um als Lehrender den Einfluss der Studierenden auf sich zu spüren. Der Lehrende könnte ob des Wissens um diese Möglichkeit bereit sein, eigene Überzeugungen zugunsten des beabsichtigten Ansehens vielleicht sogar loszulassen, mithin den Erwartungen der Studierenden entsprechen wollen.



#### 6.2.4 Herausfordernde Situationen und deren Bewältigungsstrategien

Das Forschungsinteresse impliziert die Frage, welche möglichen Anspannungen und Situationen, die Hochschullehrende fordern, im Lehralltag auftreten.

Nach Schütze sind die professionell Handelnden in den systematischen Fehlern der Arbeit gefangen, würden hierzu jedoch Vorkehrungen treffen, um sich derer bewusst zu sein. Zudem würden sie Verfahren zur Selbstkritik entwickeln und Vorkehrungen zugunsten der Problembearbeitung entwickeln. Problemkonstellationen, die dem professionellen Handeln innewohnen, müssen im praktischen Handeln schließlich bewältigt werden (s. auch Kapitel 4.4).

Gegenstand dieses Kapitels ist, wie Hochschullehrende solcherart beschriebene Situationen in ihrem Lehralltag rekonstruieren sowie Formen des Aushaltens und Ausbalancierens, die sich Lehrende zu Eigen gemacht haben. Von Interesse sind überdies Umgehungs- und Verschleierungsstrategien. Vorkehrungen der Bewusstseinsmachung sind Gegenstand des nächsten Kapitels.

Im empirischen Material sind eine Reihe herausfordernder Situationen beobachtbar, die Lehrende im Lehralltag begleiten. Hinsichtlich ihrer Art und ihrer Bewältigungsstrategien zeigen die Fälle eine große Bandbreite.

Zunächst wird darauf eingegangen, welche vorhandenen Probleme bei der Arbeit die Lehrenden reflektieren. Im empirischen Material kristallisieren sich drei Muster herausfordernder Situationen heraus, nämlich persönliche Beschwerlichkeiten der Lehrenden, Schwierigkeiten mit Studierenden und Probleme mit verfügbaren Technologien.

##### 6.2.4.1 Herausforderungen

Persönliche Beschwernisse werden ganz offen reflektiert, wie beispielsweise die eigene Unvollkommenheit. Die Schilderungen, dass sie nicht fehlerfrei agieren und „nicht jeden Tag gleich seien“ legen offen, dass Lehrende für sich proklamieren, Fehler eben auch machen zu dürfen. Hier könnten sich Fingerzeige offenbaren, dass Lehrende für sich in Anspruch nehmen, eben auch nur Menschen zu sein, wie der Volksmund sagen

würde, die – so wird im empirischen Material sichtbar – sich mal erschöpft fühlen oder durch private Probleme abgelenkt sind.

Persönliche Probleme anderer Art offenbaren sich in Schilderungen über die Anfangszeit der Lehrtätigkeit, die im Bestreben, bestmöglich die Aufgaben wahrzunehmen, von immens hohem, gleichwohl selbst gemachtem Leistungsdruck geprägt war.

„[...]nicht weil ich jetzt irgendwie zeitlich oder inhaltlich überfordert war, sondern weil ich einfach einen hohen Anspruch hatte und das gut machen wollte und ich einfach mal um einiges jünger war, weniger erfahren war, [...]“ (Informant 10, Z. 120-123)

Ihre anfängliche Aufgeregtheit und Unsicherheit und darüber viele schlaflose Nächte sieht die Lehrende, die dies schildert, im Zusammenhang damit, dass sie noch sehr jung war und sich unerfahren fühlte. Zurückgerechnet war sie noch in ihren zwanziger Lebensjahren. Besonders hat sie sich gefordert gefühlt bei Anwesenheit von Studierenden mit Berufsausbildung und in einem Alter, wie sie selbst seinerzeit war. Möglicherweise wird in den Anfängen einer Lehrtätigkeit in Arrangements mit typischerweise sehr jungen, unerfahrenen Studierenden eine geringere intellektuelle Herausforderung gesehen als bei Studierenden mit einer gewissen geistigen und körperlichen Reife.

Ein lebens- und lehrerfahrender Professor bringt seinen Umgang mit Enttäuschungen und Rückschlägen unmittelbar in seinen Lehrveranstaltungen zur Sprache, und zwar für den Fall, in dem sich der von ihm erwünschte Lehrerfolg nicht einstellt. Wenn Interaktionen zwischen ihm und seinen Studierenden zu misslingen drohen, dann manifestiert sich dies in laustarken Unmutsbezeugungen durch ihn.

„Mitunter werden die geplanten Dinge völlig aufgehoben, mitunter abhängig von der Verfassung und mitunter, muss ich auch ehrlich sagen, löse ich nicht immer konstruktiv. Also je mehr Stress je mehr Ausraster, kann passieren. Früher hätte man gesagt, wenn es nicht so klappt, dann werden die mal ordentlich zusammengeschissen und dann funktioniert es. [ ] Ist mir schon passiert, leider, und hinterher bereue ich das. Aber das ist dann eine Frage der Frustration. (Informant 3, Z. 56-61)

Er ist wahrscheinlich ein sehr engagierter Professor, weil er viel über seine verschiedenen Aktivitäten spricht. Gleichwohl sinniert er darüber, damit andere, vor allem die Studierenden, zu überfordern. Ausgangspunkt der wiedergegebenen Situation war, dass Studierende ihre Abneigung gegen seinen Entwurf für die Lehrveranstaltung unverblümt demonstriert haben. Dies führte zur persönlichen Unzufriedenheit, die sich in einem Wutausbruch zeigte. Er bedauert und bereut dies, weil, ja warum eigentlich?

Vielleicht sieht er sich mit diffusen Einflüssen und Herausforderungen konfrontiert, die er nur schwer auszutarieren vermag. Zudem scheint ihm sein Geschrei unangenehm zu sein, weil es vermutlich nicht in seine aktuelle Anschauung über das Verhalten eines Professors passt. „Früher hätte man [...]“ verweist auf einen Wandel und darauf, dass es heute nicht mehr Normalität und akzeptiert ist, wenn Lehrende gegenüber Studierenden ihren Unmut lauthals zum Ausdruck bringen.

Unterschiede zeigen die Fälle hinsichtlich des Agierens der Lernenden in Seminaren, wo Studierende – das lassen empirische Beobachtungen vermuten – ziemlich offen ihre Einstellung zu erkennen geben und auch ihre Kontroversen austragen. Vermutlich wird dies durch die Vermittlung in kleinen und mittelgroßen Gruppen durch relativ junges, nicht professorales Lehrpersonal gefördert. Derartige Schilderungen entsprangen nicht im Hörsaal lehrenden Professoren, was im Zusammenhang mit deren Alter oder Status stehen könnte. Vielleicht bedingt auch das Lehrformat die nachfolgend geschilderten Probleme, dessen Formungen Nähe bzw. Distanz innewohnen. Bestimmte Probleme treten in großen Räumen wie Hörsälen vielleicht gar nicht erst auf bzw. deren Setting könnte fördern, sich auftretenden Störungen klassischerweise durch Ignorieren, Weghören und Wegsehen entziehen zu können.

Lehrende offenbaren, sich über auffallend passive Studierende zu ärgern, die nicht am Thema interessiert sind und sich stattdessen „berieseln“ lassen. Studierende stören merklich in Seminaren, weil ihnen die Uhrzeit nicht gelegen ist, weil sie sich nicht in Gruppen zwecks Gruppenarbeiten integrieren möchten oder weil sie das Seminar ohnehin nur „wegen des Scheins“ besuchen. Gruppenarbeiten in Seminaren werden häufig als konfliktrichtig beschrieben, weil Studierende nicht zusammenarbeiten wollen, wenn sie sich persönlich nicht mögen oder wenn sie glauben, als Team nicht zu harmonisieren.

Das empirische Material offenbart ferner in allen Alters- und Statusgruppen die Anwendungen technischer Unterstützungen. Scheinbar ist die Beherrschung dieser der Lehrkompetenz innewohnend, denn bei keinem der befragten Lehrenden fehlten Beschreibungen hierzu. Was aber quasi auf dem Fuße folgt, sind Schilderungen von Problemen hiermit. „Es sei ja immer irgendwas mit der Technik“, resümiert beispiels-

weise eine Lehrende und meint es nicht im positiven Sinne. Im nachfolgenden Abschnitt wird hierauf noch näher eingegangen.

#### 6.2.4.2 Bewältigungsstrategien

Probleme derart, dass Beamer, Computer oder andere technische Komponenten nicht funktionieren, schildern alle befragten Lehrenden. Sie beschreiben zugleich, dass sie in diesen Fällen einen IT-Service, der in den Verwaltungen der Hochschulen organisatorisch angebunden ist, anrufen können. Gerade Lebensältere zeigen sich hier gelassen und führen dies auf ihre Erfahrung zurück. Gegebenenfalls wird hier auf begleitende Technik auch gänzlich verzichtet und eine Vorlesung eben ohne Unterstützung wie eine PowerPoint-Präsentation bestritten.

Hinsichtlich der Art, mit Herausforderungen und Konflikten umzugehen, zeigen die Fälle große Unterschiede in den Bewältigungsstrategien von Frauen und Männern. Männliche Lehrende offenbaren hier eine größere Lässigkeit, während Frauen offenkundig immer eine Alternative parat haben oder energisch Entscheidungen treffen, um ihre geplanten Abläufe an die veränderten Gegebenheiten anzupassen.

Nachfolgend ein Beispiel für ein eher leidenschaftsloses Vorgehen für den Fall, dass sich die Vorstellungen eines Lehrenden nicht umsetzen lassen:

„Ja, na ja, es gibt ja nur zwei Varianten. Entweder man lässt es oder man macht. @ Ja, wie löse ich Probleme? ... [ ] Dass man das eben auf anderem Weg geklärt bekommt, keine Ahnung. Wie gesagt, es gibt erstmal die Entscheidung, im Endeffekt, man kann ja auch, wie man sagt, manches erledigt sich auch von selber. Man hat sich vielleicht was vorgenommen, es klappt nicht, na dann lässt man´s eben. Geht natürlich auch.“ (Informant 6, Z. 207-213)

Hier offenbaren sich zwei Basisstrategien, nämlich etwas gänzlich aufzugeben oder von der ursprünglichen Planung abweichen und sein Vorgehen umstellen. Was fehlt in dieser Schilderung ist eine Problemanalyse, quasi eine Fehleranalyse, die keine Strategie zu sein scheint und hier offenbar nicht zum Selbstverständnis gehört.

Ein weiteres Beispiel für, sagen wir mal, eher besonnenes Agieren, offenbart ein anderer Lehrender:

„Eine andere Möglichkeit, Probleme zu lösen, ist in der Tat das Aussitzen. Weil oft kommen Anfragen oder Dinge, die als viel dringender und eiliger gedacht sind und wo man schon an der

Anfrage merkt, dass es relativ unüberlegt ist. Und wenn man dann ein bisschen Zeit drüber hingehen lässt, dann erledigen sich Dinge auch von alleine @.“ (Informant 8, Z. 140-143)

Auffallend ist, dass er das generalisierende „man“ verwendet, um seine abwartende Haltung zu beschreiben. Das tut ihm eine Lehrkraft gleich und beschreibt, wie er sich geduldig zurückhalte, bis sich desinteressierte Studierende aus seinen Lehrveranstaltungen von selbst verabschiedeten. Er resümiert gleichsam, „dass sich manche Probleme von selbst“ lösen, danach könne er „wunderbar arbeiten“.

In den Schilderungen weiblicher Lehrender kommen Begriffe wie „ignorieren“ oder „aussitzen“ ebenso wenig vor wie eine abwartende Haltung. Hier zeigen die Fälle einen deutlichen Kontrast hin zu einem aktiven Eingehen auf die jeweilige Situation. Beispielhaft sind Schilderungen von Situationen, in denen Studierende ihren aufgetragenen Vorbereitungen auf die nächste Lehrveranstaltungsstunde nicht nachkamen. Sie wurden prompt vom weiteren Verlauf ausgeschlossen. Selbst protestierende Studierende konnten ihren Ausschluss nicht abwenden.

Unterschiedliche Bewältigungsstrategien von männlichen und weiblichen Lehrenden zeigen sich auch, wenn Studierende untereinander Konflikte haben und nicht gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten wollen.

Eine Professorin schildert, wie sie im Rahmen einer Projektarbeit moderierend eingriff, sich als „Mediator“ und „psychologischer Betreuer“ sah, weil eine Gruppe Studierender wegen zwischenmenschlicher Probleme eine gemeinsame Gruppenarbeit nicht bewältigen konnte.

Die Bewältigungsstrategie eines Lehrenden geht in einer ähnlichen Situation in eine andere, deutlich passivere Richtung. Er ist weniger involviert, eine Distanz zu den Studierenden und ihren Problemen wird spürbar.

„Das die Teams nicht zusammenarbeiten, dass Teamarbeit nicht hinhaut, das löst sich dann auch meistens von alleine oder man versucht dann halt irgendwie zu vermitteln oder wenn Personen nicht zusammenarbeiten können, dass sie sich irgendwie zusammenfinden oder sich zusammenraufen oder abbrechen.“ (Informant 7, Z. 277-280)

Nichtsdestoweniger offenbaren auch die Schilderungen der weiblichen Lehrenden, dass sie zwar entschlossen, gleichwohl unverkrampft Probleme und Konflikte zu lösen

versuchen. Flexibilität schöpfen sie unter anderem aus ihrem Fundus an Vorbereitungen, aus dem sie gegebenenfalls alternative Möglichkeiten auswählen.

### 6.2.5 Nachdenken über den Lehralltag

Dem Thema dieser Forschungsarbeit folgend, nämlich dem *Umgang der Hochschullehrenden mit Rückmeldungen zu ihren Lehrveranstaltungen*, ist von besonderem Interesse, in welcher Form Lehrende über ihre Lehrveranstaltungen nachdenken, sie einschätzen. Welche Arenen werden im empirischen Material sichtbar, in denen sich Hochschullehrende austauschen? Welche Arten von Beziehungen gehen Lehrende ein?

Prinzipiell zeigen sich alle befragten Lehrenden selbstkritisch, und zwar unabhängig von Geschlecht, Status- oder Altersgruppe. Fraglich ist natürlich, ob dies auch ein Effekt der Interviews sein könnte. Die Lehrenden schildern vielgestaltige Situationen, in denen sie ihre selbstkritische Haltung ausleben, zeigen aber auch die Grenzen für den fachlichen Austausch in einer Hochschule auf. Lehrende gehen zudem vielfältige Beziehungen ein, um Rückmeldungen zu ihrer Lehre zu fördern.

Formelle, das heißt ritualisierte Zusammenkünfte im eigenen Lehrbereich, haben augenscheinlich keine Bedeutung für die Lehrtätigkeit. Dienstversammlungen und Beratungen, die in Unternehmen und Behörden üblich sind, scheinen für Lehrenden und für die Lehre eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Die wenigen Zusammenkünfte, welche geschildert wurden, dienen den Beschreibungen nach eher dem Austausch von Vorschlägen und der Klärung von Problemen, als dass sie Einfluss und Bezug nehmen auf Lehrveranstaltungen und mithin die Lehrtätigkeit. Eine Ausnahme bilden hier lose Zusammenkünfte des Professoriums.

Im empirischen Material wurde sichtbar, dass Lehrende den fachlichen Austausch eher innerhalb ihrer Statusgruppe suchen, obgleich diesem im Gefüge einer Hochschule enge Grenzen gesetzt sind. Es scheint zudem, als seien die Professorinnen aktiver als ihre männlichen Kollegen, um außerhalb ihrer Hochschule den Gedankenaustausch zu suchen. Sie schildern mehr Anstrengungen und Gelegenheiten, die sie überwiegend aus sich heraus anstreben und pflegen, um sich geistig austauschen zu können.

Rückmeldungen zu ihren Lehrveranstaltungen nehmen Lehrende häufig durch Rückkopplungen mit den Studierenden auf. Die Lehrenden, die nicht zum professoralen

Lehrpersonal gehören, schildern detailliert, wie sie eingebettet in das Setting der Lehrveranstaltungen mit den Studierenden Rückmeldungen zu ihrer Lehre initiieren oder auch spontane und unerwartete Einschätzungen annehmen.

Die Fälle der Professoren offenbaren sich zweigeteilt, was vielleicht im Lehrformat begründet sein könnte. Einige Professoren schildern gar keine Situationen von persönlichen Rückmeldungen durch Studierende. Hier eingeschlossen sind fehlende Beschreibungen darüber, dass sie Studierende zu Rückmeldungen aufgefordert hätten. Möglicherweise sind Vorlesungen im Hörsaal schon allein durch die Architektur isoliert. Es könnte zudem angenommen werden, dass der Status und mithin die Autorität eines Professors eine natürliche Distanz bedingen und nicht dazu einladen, als Studierender ungefragt an den Professor heranzutreten, um ihm die persönlichen Ansichten über die soeben gehörte Vorlesung kundzutun. Andererseits zeigen sich einige Professoren auch sehr einfallsreich, um Studierende in die Einschätzung ihrer Lehre einzubeziehen.

In den nachfolgenden Abschnitten wird ausführlicher dazu ausgeführt, wie Hochschullehrende ihre Lehre einschätzen.

#### 6.2.5.1 Selbsterkenntnis

Über alle Status- und Altersgruppen und auch unabhängig vom Geschlecht offenbaren die Lehrende eine sehr selbstkritische Haltung. Im empirischen Material ist gleichwohl beobachtbar, dass Lehre sehr individuell geprägt ist und aufgrund spezifischer Merkmale einen breiten Austausch gerade nicht fördert.

Beispielhaft verweisen Lehrende darauf, dass eine persönliche und unmittelbare Rückmeldung von Kolleginnen und Kollegen gar nicht möglich ist, weil sie in den Lehrveranstaltungen nicht anwesend sind. Mithin gibt es schon aufgrund des Arrangements der Lehrveranstaltungen keine eingebürgerten Aussprachen. Zudem, so offenbart das nachfolgend geschilderte Beispiel, werden Fachgebiete häufig nur von einer Lehrperson vertreten.

Ein Professor mit viel Lehr-, Lebens- und Berufserfahrung zeigt sich extrem selbstkritisch. Er reflektiert seine Lehre sehr ausführlich, gibt sich als eine Art Selbstkonzeptualisierer und spürt offenbar eine große Verantwortung für seine Lehre.

„Also äh, wenn ich jetzt bestimmte Aspekte die kritisch sind gegenüber Lehrinhalten, der Vermittlung, der Didaktik ist es zwar, wäre es überheblich zusagen, `toll, super`, weil man immer sagen könnte, `Oh Gott`, und so weiter, ja. Was diese Dinge betrifft da bin ich eher übertrieben selbstkritisch, mir sofort, in jedem, sagen wir mal in jedem Semester zur Hand nehme und daraufhin etwas Neues versuche einzuführen.“ (Informant 3, Z. 232-237)

Seinen Ausführungen zur eigenen selbstkritischen Haltung fügt dieser Professor so gleich erläuternd hinzu, in verschiedenen Bereichen ein tiefes und komplexes Wissen und zudem viel praktische Erfahrungen erworben zu haben. Inquiriert zu möglichen Zusammenarbeiten, auch, welche Unterstützung er erhalten oder anwerben würde, muss der Professor zunächst lange überlegen. Schließlich schildert er, zwar mit anderen lehrenden Kollegen zusammenzuarbeiten, würde dies jedoch nicht als „ernsthafte“ Unterstützung empfinden. Offenbar werden hier Hilfestellungen oder der Beistand von Kollegen an der eigenen Hochschule als weniger gewünscht und nicht gewichtig verortet. Gewissermaßen scheint es der Professor geradezu abzulehnen, seinen Kollegen eine unterstützende Rolle beizumessen.

„(5) Über einen längeren Zeitraum bezogen auf das, was Arbeit betrifft [ ] auch im weiteren Kontext [ ] muss ich sagen: ernsthaft niemand. Also, wenn es darum geht äh vielleicht eine kollektive, ja, Zusammenarbeit dahingehend zu beleuchten, ob sie vielleicht unterstützend sind, dann muss ich das mit Nein beantworten.“ (Informant 3, Z. 46-49)

Um diese Ansicht, die kein Einzelfall ist, einordnen zu können, hilft möglicherweise der Fingerzeig einer anderen Professorin, es würde regelmäßig an Hochschulen für die Fachrichtungen jeweils nur eine Professur geben, mithin, so lässt diese Einlassung erahnen, vielleicht auch gar keinen adäquaten Gesprächspartner für mögliche fachliche Diskussionen.

„An der Hochschule äh sind solche Kreise eher selten, weil wir bekommen in der Regel eine Professur pro Richtung und haben keine Lehrstühle. Logischerweise ich suche meine Netzwerke irgendwo anders.“ (Informant 11, Z. 161-163)

Es scheint gerade so, als könnte es kein Interesse der Professoren geben, sich mit Angehörigen anderer Statusgruppen fachlich auszutauschen. Denn für den umgekehrten Fall schildert eine Lehrkraft für besondere Aufgaben eine intakte Zusammenarbeit mit „seinem“ Professor, in der er sich in seinen Selbsterkenntnissen sehr unterstützt fühlt. Wobei er sich in seinen Ausführungen auf die Konzeptionierung der Lehrveranstaltungsreihe und auf die Lehrmethoden bezieht, einen möglicherweise stattfindenden fachlichen Austausch erwähnt er nicht.



„Ich habe ja schon mehrfach vom wir gesprochen. Wir haben ja hier den Bereich X, der Leiter ist der Herr Professor Y. Ähm, mit dem arbeite ich schon zusammen seit ich als wissenschaftlicher Mitarbeiter angefangen habe. Das ist ein sehr enges Vertrauensverhältnis. Ähm, wir tauschen uns auch aus, was unsere Lehrveranstaltung betrifft. Wir sprechen uns auch ab, wir sprechen uns auch ab was die Lehrmethoden betrifft, wir haben ja auch gemeinsame Lehrveranstaltungen. Insofern, wenn ich da Zweifel habe, was das Lehrveranstaltungskonzept angeht, dann nehme ich mit ihm Rücksprache. Also wir unterstützen uns da gegenseitig. Er hat auch wesentlich mehr Lehrerfahrung als ich. Und von diesen Erfahrungen kann ich eben auch stark profitieren.“ (Informant 7, Z. 231-239)

Den fachlichen Austausch sieht auch diese Lehrkraft eher zwischen den Lehrpersonen gleicher Statusgruppen. Konkret erwähnt er die Zusammenarbeit der Professoren, von der er sich deutlich abgrenzt und sich diesem Kreis als nicht zugehörig beschreibt. Zwischen ihm und den Professoren würde es bei freundlichen Grüßen im Vorübergehen bleiben. Mit einer weiteren Lehrkraft, die mit ihm das Büro teilt, unterhält er sich lediglich, weil ein „direkter Austausch“, was wohl im Sinne des fachlichen Austauschs gemeint ist, wegen der unterschiedlichen Lehrgebiete unterbleibt. Schlussendlich beschreibt sich diese Lehrkraft als Einzelkämpfer.

„Also wir haben jetzt bei uns im Fachbereich die Professoren und Professorinnen, das sind Kollegen, die arbeiten zusammen. Da gehöre ich jetzt nicht direkt mit dazu, dazu würde ich mich nicht dazugehörig rechnen. Durch die räumliche Trennung unseres Fachbereiches ist das ein bisschen schwierig. Mit den Professoren habe ich jetzt nicht den direkten Kontakt. Man sieht sich mal auf dem Flur, am Postfach, beim Mittagessen, sagt `Hallo`, mehr nicht. Ähm, mit meiner Kollegin in meinem Büro wechseln wir schon ein paar mehr Worte. Aber da wir verschiedene Lehrveranstaltungen anbieten ist auch nicht so der direkte Austausch da. Ähm, mehr Austausch gibt es mit dem einen Kollegen, den ich vorhin schon erwähnt habe. (3) Also bin ich mehr so der Einzelkämpfer, ja.“ (Informant 7, 287-296)

Als solcher zeigt er sich gleichwohl sehr reflektiert, was Überlegungen zu seiner Lehre betrifft.

„Also unabhängig von irgend so einer Evaluation habe ich schon den Anspruch, ähm, dass ich die Lehrveranstaltung so anbieten möchte, dass die Studenten viel davon haben und dass sie auch viel daraus mitnehmen. Und man merkt natürlich schon, was läuft nicht so gut, was ist verbesserungswürdig, das notiere ich mir dann auch immer und schaue mir dann zu Beginn des neuen Semesters an, wie ich dann die Konzeption abändern kann.“ (Informant 7, Z. 204-209)

Hier ist der eigene Anspruch erkennbar, Lehrveranstaltungen in einer Art durchzuführen, die den Studierenden nützlich ist. Er nimmt bewusst Eindrücke auf, spricht von

„merkt“, was verbessert werden könnte, schreibt es sich sogar auf, um es dann für die kommende Lehrveranstaltungsreihe im nächsten Semester zu ändern. Orientierung geben dem Lehrenden schriftliche Hausarbeiten von Studierenden, die er bewusst nach Quellen und Struktur durchsieht. Dieses „merken“ macht er auch an den Klausuren fest, die für ihn ein Indikator sind, ob die Studierenden Lehrinhalte verstanden haben oder lediglich auswendig Gelerntes wiedergeben.

Etwas „merken“, also Situationen und Personen bewusst wahrnehmen, scheint Lehrenden bedeutsam zu sein, denn dazu offenbaren sie in ihren Schilderungen eine große Bandbreite. Prüfungsergebnisse werden als Orientierung genannt, gleichsam das Interesse von Studierenden an den eigenen Themen für Haus- und Bachelorarbeiten oder auch, wenn die Wahl des Praktikums Bezüge zum eigenen Lehrgebiet hat.

#### 6.2.5.2 Formelle Zusammenkünfte

Nur wenige Lehrende schildern regelmäßig wiederkehrende formelle Zusammenkünfte in den eigenen Bereichen. Die Themen sind vielfältig und betreffen vorwiegend allgemeine Regelungen zum Lehrbetrieb. Falls es ritualisierte Zusammenkünfte gibt, so ist eine feste terminliche Verankerung erkennbar, beispielsweise als Jour fixe oder Professorium.

Ein Professor schildert, dass es in seinem Bereich Zusammenkünfte gibt, in denen ein reger Austausch unter den Lehrenden herrsche, von denen er jedoch wenig angetan scheint. Er überlegt in seiner Antwort, ob es überhaupt ein kollegiales Zusammenwirken geben kann, weil Lehrgebiete individuell zugeordnet sind.

„Also es wird miteinander gesprochen. Naja die Frage ist natürlich inwieweit das jetzt in irgendeiner Weise andere beeinflusst, ob sich andere umstellen, oder umstellen wollen, oder bereit sind. Ähm (1). Also ich sage mal rein zur Lehre gibt's sicher immer Interessierte, die da gerne drüber reden, mit denen man sich austauschen kann (1). Die Frage ist, inwieweit kann man wirklich Hinweise berücksichtigen, und und und die werden auch berücksichtigt und es bleibt nicht bei einem informativen Informationsaustausch. Also gesprochen wird, also das ist jetzt schwierig die Frage.“ (Informant 6, Z. 230-236)

Zu den eigenen Kollegen ist eine große Distanz erkennbar. Seine Abgrenzung tritt sehr deutlich hervor, nämlich zu denen, die miteinander sprechen, zu den Interessierten, die

gerne über die Lehre reden, mit denen man, aber wohl nicht er, sich austauschen kann. Hier scheint auch Skepsis mitzuschwingen, was solche Zusammenkünfte schlussendlich bewirken, wieviel von den Vorschlägen und Ideen wohl umgesetzt wird. Die Schilderungen lassen Misstrauen erahnen, der Austausch mit den lehrenden Kollegen wird eher an Maßnahmen orientiert gedacht, weniger als Quelle der Selbsterkenntnis.

„Ja eher so unregelmäßig, ja es gibt sowas. Es ist immer so wie, und es wird gerne mal so thematisiert, was ist davon übriggeblieben. Wenn alle mal zusammenkommen, kommen auch gute Ideen zusammen. Aber wenn man mal später so fragt, was ist denn wirklich umgesetzt worden, ist das natürlich immer eine ganz andere Geschichte. Gerade was die Lehre betrifft, wir haben da auch immer mal, jetzt weiß ich nicht inwieweit das an anderen Einrichtungen anders ist, auch nur sehr begrenzt Einblick, was andere Kollegen auch wirklich machen.“ (Informant 6, Z. 238-244)

Hieraus ließe sich schlussfolgern, dass Lehre nur begrenzt Einblicke gewährt, wenn sie lokal vermittelt wird. Gleichwohl lässt der am Austausch desinteressiert wirkende Professor an einer anderen Stelle des Interviews erkennen, dass er sehr wohl erpicht darauf ist, die Arbeit seiner Kollegen in den Blick zu nehmen, was ihm auf anderen Pfaden gelingt.

„Ja ansonsten guckt man natürlich, was so die anderen machen, also die anderen Lehrenden. Wie da an Stoff herangegangen wird, sowohl in Büchern als auch denn auch in Videos oder elektronisch. So sieht das aus.“ (Informant 6, Z. 178-181)

Er sucht nicht die Konsultation mit seinen Kollegen, scheint sich dennoch sehr dafür zu interessieren, wie sie ihre Lehrinhalte darbieten. Dem persönlichen Wissensdrang folgend wird das Wirken der Kollegen unbemerkt beobachtet, über deren Lehrveranstaltungsskripte und Publikationen, über die Fachbücher, die im Regal sichtbar aufbewahrt sind oder durch Veröffentlichungen auf der elektronischen Lernplattform.

#### 6.2.5.3 Geistiger Austausch

Typisch sind vielfältige Formen des geistigen Austauschs, welche die Lehrenden im Sinne eines fachlichen Gedankenaustausches suchen. Hinsichtlich der Präferenzen zeigen die Fälle große Unterschiede. Deutlich sichtbar wird im empirischen Material, dass es zwischen den Professoren und den übrigen Lehrpersonen gar keinen fachlichen Austausch gibt. Hier bleiben die Statusgruppen unter sich.

Nichtprofessorale Lehrpersonen schildern gleichsam den Professoren, dass es in ihrem unmittelbaren Lehrbereich eigentlich keinen gibt, mit dem sie sich fachlich austauschen können, weil ihre Kollegen andere Fächer vertreten. Fachliche Fragen oder konkrete Probleme werden mit Kollegen aus anderen Bereichen der Hochschule besprochen, von denen anzunehmen ist, dass sie in einer bestimmten Situation helfen können. Das geschieht nicht oft, jedoch regelmäßig und dann zumeist anlassbezogen.

Eine Lehrkraft beschreibt in ihrem Werdegang, wie in den unterschiedlichen Bereichen, sehr verschieden untereinander kommuniziert wurde. Verständigungen hängen dieser Erfahrung nach von den Personen und den räumlichen Gegebenheiten ab.

„Ja, das haben wir früher gemacht, als wir noch im Projektteam waren. Da haben wir sehr viel gemacht und haben die Mittagspause für sowas genutzt. Das war auch sehr schön, man hat die Zeit genutzt, aber nicht nur ganz intensiv über Arbeit gesprochen, sondern sich auch über witzige Momente oder so ausgetauscht. Das gibt es mittlerweile gar nicht mehr. (2) Aber das ist erstmal personenbezogen. Ansonsten ist es eher durch die räumliche Abgrenzung, dass wir hier oben sitzen und nicht im Fachbereich und wir somit vom Geschehen im Fachbereich entfernt sind, ja [ ] Aber eine kollegiale Unterstützung (2) im Bereich der Professorenschaft ist nicht zu erwarten, also nicht wirklich. Da besteht wenig Interesse, auch an Kommunikation.“ (Informant 9, Z. 175-183)

In den Schilderungen von Professorinnen wird typischerweise sichtbar, dass sie den geistigen Austausch außerhalb ihrer Hochschulen suchen. Sie knüpfen bewusst Netzwerke und suchen in Fachfragen Anregungen und Gedankenaustausche bei ehemaligen Fachkollegen und einstigen Kommilitonen, was nicht häufig vorkommen würde, gleichwohl als sehr wertvoll beschrieben wird. Helfen würden auch Gespräche mit den eigenen Kindern, die das gleiche Fach studiert haben. Die Beschreibungen zum Austausch mit dem eigenen Kind sind keine Einzelfälle und waren so nicht zu erwarten. Hier interessieren insbesondere die Denkweisen junger Menschen und Absolventen. Das Fachwissen aktuell halten zudem nebenberufliche Tätigkeiten, gemeinsame Projekte mit Unternehmen und die Teilnahmen an Fachtagungen. Eine Professorin bezeichnet es als Glück, dass sie zum jährlichen Hochschuldozententag regelmäßig eine Einladung erhält, zu dem auch alle Professoren ihres Fachgebietes aus anderen Hochschulen eingeladen sind. Sie beschreibt zudem die Möglichkeit, sich spontan fachlichen Rat einholen zu können, indem sie fachkundige Vertraute anruft.

„Also fachlichen Austausch habe ich recht rege und wenn ich [ ] habe, habe ich einen ziemlich großen Pool an Leuten die ich anrufen kann und wo ich mir fachlichen Rat holen kann ohne erstmal diverse Bücher lesen zu müssen. Davon mache ich auch Gebrauch.“ (Informant 13, Z. 229-231)

Untypisch ist ein Professor, der unumwunden ausspricht, nicht das Bedürfnis nach einem geistigen Austausch zu haben. Den fachlichen Austausch führt er nicht in seinem Lehrbereich, es wäre niemand da, mit dem er sich austauschen könnte.

„Fachlich findet hier bei uns keine äh keine Kommunikation statt. Also ich habe niemanden, ich habe auch nicht unbedingt das Bedürfnis jemanden mit dem ich meine fachlichen Inhalte diskutiere.“ (Informant 4, Z. 115-117)

Das Repräsentieren der Versagung jedweder Verständigung könnte nicht nur räumlich bezogen werden, sondern eine Haltung des Professors widerspiegeln. Vielleicht glaubt er, prinzipiell niemanden zu brauchen. Hierin könnte sich die Überzeugung von der eigenen fachlichen Unabhängigkeit und Integrität zeigen.

#### 6.2.5.4 Spontaner Austausch

Typischerweise ergeben sich im Lehralltag Situationen des ungezwungenen, quasi freien Gesprächs, die in den Fällen große Ähnlichkeiten zeigen.

Der sogenannte „Flurfunk“ klingt häufig an, also Situationen, „wo man einfach mit den Kollegen sich auf dem Flur trifft.“ (Informant 8, Zeile 158)

Auch beim Eintreffen auf dem Campus können sich die ersten spontanen Unterhaltungen ergeben.

„Mhm, ich komme in die Hochschule, treffe wahrscheinlich schon ein paar Leute, meistens bleibt man schon auf dem Gang stehen und bespricht da irgendwas oder macht einfach nur Small-Talk.“ (Informant 13, Z. 57-59)

Hier wird gleichsam weiter beschrieben, dass wegen der fehlenden räumlichen Nähe ein Zusammentreffen mit Kollegen weniger erfolgt. Jeder würde sich in sein Büro zurückziehen und sich eher zufällig treffen, vor allem diejenigen, die auf demselben Flur

arbeiteten. Beliebt ist das Mittagessen in der Mensa, nicht wegen des Essens, sondern um Kollegen zu treffen und Gespräche zu führen.

Ein Professor beschreibt auch wiederkehrende abendliche Treffen, und zwar mit Lehrpersonen, die nicht am Ort der Hochschule wohnen. Bei gemeinsamen Abendessen werden auch fachliche Dinge besprochen.

#### 6.2.5.5 Feedback

Empirisch zu beobachten ist bei allen befragten Lehrenden, wie sie sich selbst um Rückmeldungen von Studierenden bemühen. Nichtsdestotrotz ist beim nichtprofessoralen Lehrpersonal erkennbar, dass Kritik durch Studierende häufig unmittelbar in den Lehrveranstaltungen aufgenommen wird. Möglicherweise könnte dies in hier überwiegenden kooperativen Lehrformaten begründet sein, welche eine größere Nähe zwischen Studierenden und Lehrenden bergen.

Eine Lehrkraft bringt ein zeitliches Maß ins Spiel, sie beschreibt sich selbst als für sachliche Kritik durch Studierende immer ansprechbar. Diese wünscht sie sich jedoch unmittelbar im Anschluss an eine Lehrveranstaltung, weil ihr nur zeitnahe Kritik weiterhilft und sie darauf auch reagieren kann.

„Aber, wenn es eine sachgerechte Kritik ist, da bin ich immer für zu haben. Mir hilft es aber mehr, wenn derjenige nach der Stunde zu mir kommt, und sagt: `Das war jetzt nicht in Ordnung. ` Da kann ich ganz anders mit umgehen, zumal wenn ich den Evaluationsbogen bekomme, ist da Zeit vergangen, da kann ich mich nicht mehr an jede Lehrveranstaltungsstunde erinnern. Das kommt dazu. Das mag alles eine wichtige Sache sein, aber mir hilft es viel mehr, wenn derjenige, oder wenn Kritik da ist und das sofort kommt. Und da kann man auch reagieren.“ (Informant 5, Z. 131-136)

Sie erinnerte eine Situation, in der sich die Studierenden über zu viele Kopien beschwert haben. Sie habe daraufhin den Dialog mit der Studiengruppe gesucht und ihre dahinterstehende Methode erläutert. Gleichwohl hat sie ihr Vorgehen reflektiert und ist zu dem Schluss gekommen, „[...] an bestimmten Stellen hatten sie recht.“ (Informant 5, Zeile 153).

Gleichfalls in zeitlichen Dimensionen, wenn auch in gänzlich anderen als soeben beschrieben, denkt eine andere Lehrkraft. Sie verlieh ihrer Überzeugung Ausdruck, dass die Studierenden von sich aus eher nicht ihre Meinung kundtun würden. Nur wenn sie

mündlich danach fragt, merken die Studierenden etwas zu ihrer Lehrveranstaltung an, und hier vor allem methodische und didaktische Dinge. Die Umsetzbarkeit der Anregungen ist für die Lehrende eine Frage der zur Verfügung stehenden Zeit. Seit ihrer Verwendung auf einer halben Stelle hat sie eigene Ansprüche zurücknehmen müssen.

„Früher war ich vollzeitbeschäftigt hier an der Hochschule, und habe meine gesetzliche Arbeitszeit noch damit verbracht, Seminare noch zu verbessern, Seminare noch neu zu konzipieren, neu aufzuwühlen, neue Methoden auszuprobieren, zu evaluieren und zu schauen, ob ein neues Lehrsetting sich gelohnt hat. Ob die Veränderung von Aufgabenstellungen oder sonstigem tatsächlich einen größeren Lernerfolg gebracht hat. Das ist jetzt mit der halben Stelle weniger stark und intensiv möglich und deswegen dominiert es mein Leben nicht mehr so.“ (Informant 9, Z. 113-119)

Typisch sind Schilderungen darüber, Anregungen zu erfragen oder weiterführende Fragen zu ermöglichen. Typischerweise ist die Abhängigkeit von der Mitwirkung der Studierenden beobachtbar, weil einige die Möglichkeiten für Rückmeldungen nutzen, andere Studierende eher schüchtern oder gehemmt erscheinen.

„Ähm, meistens ist es so, dass es keine Anregungen gibt, weil die Studenten fühlen sich da gehemmt oder sind schüchtern. Aber einige sind da sehr aktiv und nutzen das dann auch als Möglichkeit und teilen mir mit, wenn sie etwas nicht gut fanden.“ (Informant 7, Z. 445-448)

Den Hinweisen von Studierenden folgend wurden unter anderem Lehrkonzeptionen umgestellt und mehr Praxisbeispiele aufgenommen, weil beispielsweise die Vermittlung der Inhalte als sehr theoretisch empfunden wurde. Die Fälle gleichen sich dahingehend, dass die Berücksichtigung von Anregungen das Ergebnis einer Abwägung ist, um bloße Einzelmeinungen herauszufiltern.

Ein Professor macht sich darüber Gedanken, ob von Studierenden überhaupt ernst gemeinte Rückmeldung zu erwarten seien. Er glaubt, dass es den Studierenden im Kontext der zu erbringenden Prüfungsleistungen an Selbstbewusstsein fehlen könnte, dem Lehrenden auch negative Rückmeldungen zu geben.

„Ja natürlich, wenn man ein positives Feedback bekommt, das motiviert natürlich einen. Das ja. Ansonsten, wie lenken mich diese Kritiken? Wenn man etwas macht und man bekommt kein Feedback, wobei ein negatives Feedback muss man sagen, ist unrealistisch, wahrscheinlich sind die Studenten nicht selbstbewusst, realistisch so aktives negatives Feedback bekommt man von den Studenten eher ganz selten. Wo man wirklich sagt, dass ist eher gar nichts.“ (Informant 6, Zeile 460-435)

Er sinniert zudem darüber, ob Studierende wohl mit positiven Rückmeldungen eigene Zwecke verfolgen, welche ihnen persönlich nützlich sein könnten. Er wisse darum und gehe eher vorsichtig mit positiven Rückmeldungen um.

„Ja, wahrscheinlich vom Kontext her, äh, insofern orientiert man sich eher am positiven Feedback, hinterfragt das aber auch. Man muss auch sehen, dass positives Feedback unter Umständen durchaus auch einen Zweck verfolgen kann. @ Man fragt sich, wenn man ein positives Feedback bekommt, auch, ist das gerechtfertigt, oder sage ich mal in dem Kontext zu sehen, dass jemand auch entsprechend positiv überkommen will. @ Äh ja, insofern, in dem Spannungsfeld bewegt man sich dann natürlich auch. Man hüpf eben nicht über jedes Stöckchen, was einem jemandinhält. @“ (Informant 6, Z. 437-443)

Auffällig ist, dass sich Professoren sehr kreativ zeigen, um von Studierenden Rückmeldungen zu ihrer Lehre aufzunehmen und dies über das typische Erkundigen nach Fragen und Hinweisen hinausgeht. So wird im Anschluss an eine Klausur die Gelegenheit ergriffen, Studierende um eine Rückmeldung zu bitten. Insbesondere sei von Interesse, inwiefern die Klausur als fair empfunden wurde sowie vermittelte Lehrinhalte und Klausur zusammenpassten. Studierende werden angesprochen, die sich im Umfeld des Lehrveranstaltungsortes aufhalten, und nach deren Meinung zur aktuellen Vorlesung gefragt. Eine Professorin nutzt gesellschaftliche Aktivitäten, beispielsweise Veranstaltungen der Hochschule, und sucht währenddessen das Gespräch mit den Studierenden.

Um fundierte Rückmeldungen zeigt sich ein Professor bemüht, der regelmäßig Lehrgespräche mit Studierenden durchführt, nachdem seine Module absolviert wurden.

„Äh das sind einmal mit ein bisschen Abstand stattfindende Reflektion, Lehrgespräche, wo es nicht um reine Abfragen geht sondern um Thematiken, die äh sich drehen um Erfahrung damit, was hat das bewirkt, was ist hängen geblieben. Kritik wird diskutiert, und zum Teil auch bestimmte Dinge ausgefüllt. Und die sind bezogen auf die unmittelbaren Lehrveranstaltungen die ich gemacht habe.“ (Informant 3, Zeile 114-118)

Zudem initiiert er studentische Forschungsprojekte, um Rückmeldungen zur Verbesserung seiner Lehre aufzunehmen.

„Wir machen, was sehr erfolgreich ist, weil es inzwischen bekannt und anerkannt ist, studentische Forschungsprojekte. Ein Teil davon befasst sich mit Lehr-Lern-Situationen, mit Lehrbedingungen, mit Studierbarkeit, und diese sind ertragreicher, weil sie sind systematisch in kleinen Gruppen durchgeführt worden mit Begleitung.“ (Informant 3, Zeile 151-154)



### 6.2.6 *Evaluation der Lehre im Hochschulalltag*

Das nachfolgende Kapitel gibt die Beschreibungen der Lehrenden zur geübten Praxis der Lehrevaluation in ihrem Hochschullalltag wieder und legt die individuellen und institutionellen Relevanzstrukturen offen.

Erkennbar werden die individuellen Deutungsmuster der Lehrenden, welche die getroffenen persönlichen und institutionellen Arrangements im Evaluationsalltag sichtbar werden lassen und mögliche förderlichen oder hemmenden Einflüsse andeuten. An dieser Stelle sei auf das Kapitel 6.3.2 verwiesen, in dem anknüpfend an dieses Kapitel die Muster des Umgangs mit Rückmeldungen expliziert werden.

Im Ergebnis der Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Schilderungen der Lehrenden haben sich manche Vorüberlegungen zum Thema im empirischen Material bestätigt. Nachfolgend werden die zentralen Befunde zur Evaluation der Lehre in Hochschulen zusammengefasst:

- Die Evaluation der Lehre ist als Entwurf von außen in die Hochschulen implementiert worden und nicht aus den Bedürfnissen der Lehrenden entstanden.
- Die Lehrevaluation ist rechtlich-organisatorisch fest in den Hochschulen verankert, eine Relevanz im Lehralltag ist kaum erkennbar.
- Nichtprofessorale Lehrpersonen offenbaren in ihren Beschreibungen, dass sie sich in der Phase der Einführung nicht aufgeklärt und nicht mitgenommen fühlen, obgleich sie es sich gewünscht hätten.
- Empirisch ist beobachtbar, dass Lehrende die Erwartung der Hochschulleitung spüren, sich an der studentischen Lehrveranstaltungs-kritik zu beteiligen.
- Die Fälle ähneln sich dahingehend, dass die Lehrenden anfänglich der Lehrevaluation aufgeschlossen gegenüberstanden. Erst die geübte Evaluationspraxis führte zu resignierenden, passiven oder ausharrenden Anpassungen.
- Hinsichtlich dessen, wie sich das Evaluationsgeschehen an den Hochschulen konkret gestaltet, offenbart sich verbreitete Unsicherheit bis hin zur Unkenntnis. Schilderungen über die Evaluatoren deuten an, dass Lehrende und die für die Lehrevaluation zuständige administrative Ebene eher nicht miteinander sprechen und ein Austausch von Informationen kaum stattfindet.
- Die Verarbeitung der Ergebnisse der Studierendenbefragungen zeigt sich in drei Fallbeschreibungen, nämlich indem Zweifel an der Zuverlässigkeit der Da-

ten geäußert werden, zumeist die Nützlichkeit der Ergebnisse vermisst wird und vereinzelt die Rückmeldungen als hilfreich empfunden werden.

- Die Charakterisierungen zur Eignung der Fragebögen zeigen sich abnorm zur beschriebenen Verarbeitung der Ergebnisse. Hinsichtlich der gestellten Fragen in den Fragebögen wird überwiegend die Auffassung artikuliert, dass sie im Großen und Ganzen die eigene Lehre abbilden würden. Möglicherweise findet hier eine gewisse Lethargie ihren Ausdruck, weil die Fragebögen als sehr umfassend beschrieben werden, gar dieselben Fragebögen für alle Fachbereiche Anwendung finden. Mithin könnte die Menge und Vielfalt der Fragen bedingen, dass sich die Lehrenden quasi im Fragebogen abgebildet fühlen müssen. Möglicherweise könnte den Lehrenden auch der Fragebogen als Spiegelbild der individuellen Lehre und die Einordnung dessen, was eigentlich in der studentischen Lehrveranstaltungskritik gemessen wird, nebulös sein, ohne es freilich zugeben zu wollen.
- Förmliche Maßnahmen im Ergebnis der Lehrevaluation werden im empirischen Material allein als Angebote von Weiterbildungen für die Lehrkräfte artikuliert, wobei kein Fall geschildert wird, der eine Maßnahme als verpflichtende Folge eines Evaluationsergebnisses aufzeigt.
- Lehrende offenbaren an Beispielen, dass sie sich die Ergebnisse der Studierendenbefragungen individuell zunutze machen. Gemessen am Aufwand zur Durchführung der studentischen Lehrveranstaltungskritik vermögen diese eher karg erscheinen.
- In den Schilderungen fehlen Beschreibungen von Situationen, in denen Vorgesetzte die Ergebnisse der Lehrevaluation verarbeiten.
- Lehrende monieren Inkonsequenzen im Umgang mit den gewonnenen Daten. Möglicherweise findet hier eine Art Ökonomisierungsgedanke seinen Ausdruck oder ein Ruf nach strukturellen Konsequenzen. Vermutlich ist den Lehrenden unverständlich, dass so gar nichts offiziell mit den Evaluationsergebnissen geschieht, zumindest nichts Sichtbares oder Spürbares.
- Lehrende in kleinen Hochschulen sowie in kleinen Fachbereichen, „wo jeder jeden kennt“, sehen es als schwierig an, die Anonymität der Studierenden zu wahren.

Dieser Teil gliedert sich nachfolgend in mehrere Abschnitte, die der Logik des Leitfadens folgen, weil explizit auch hiernach gefragt wurde. In den Interviews wurde die Evaluation der Lehre schon ziemlich direkt angesprochen. Zunächst werden die Anfänge und Verfahrensweisen vor Einführung der studentischen Lehrveranstaltungskritik beschrieben sowie anschließend die Evaluationsabläufe an den Hochschulen. Danach werden die Darreichung und die Aufnahme der Ergebnisse nachempfunden sowie die Beschreibungen der Lehrenden über die Effekte der Evaluationsergebnisse wiedergegeben. Das Kapitel schließt mit einem kritischen Blick der Lehrenden sowie mit von ihnen beschriebenen Schranken der Lehrevaluation.

#### 6.2.6.1 Gegenwart und Retrospektive

Die unmittelbaren Antworten, die Lehrende zur Evaluation der Lehre replizieren, könnten bereits eine Haltung offenbaren, denn der Frage nach der Evaluation der Lehre folgten nicht unbedingt Antworten zur Lehrevaluation. Stattdessen klingen Vermischungen mit anderen, vielleicht auch nur eingebildeten Formaten der Leistungsmessung an. Beispielsweise führte eine Lehrkraft für besondere Aufgaben seine Erfahrungen im Zusammenhang mit der Internetplattform *Prüf-den-Prof* an, die freilich aufgrund der Verwechslung mit einem lehrenden Kollegen für ihn sehr negativ ausfielen. Könnte das ein Hinweis darauf sein, dass möglicherweise die Lehrevaluation zwar formal eingeführt, in den Köpfen der Lehrenden gleichwohl noch gar nicht verinnerlicht ist?

Welche Vorstellungen offenbaren also die Lehrenden? Sind möglicherweise tradierte Ansichten erkennbar? Hernach wird versucht, den Haltungen zur Lehrevaluation nachzuspüren.

Empirisch beobachtbar ist, dass die Haltungen zur Lehrevaluation in unterschiedlichen Ausprägungen ihren Ausdruck finden. Sie scheinen geformt durch den erlebten Evaluationsalltag und durch die Erfahrungen mit den Ergebnissen der Studierendenbefragungen. Gemeinsam ist den Lehrenden, dass sich alle an der Lehrevaluation beteiligen, kein Lehrender verweigert sich der Durchführung. Die Schilderungen lassen gleichwohl eine persönliche Relevanz vermissen, stattdessen wird sichtbar, wie die Evaluation unterlaufen wird, wobei sich unterschiedliche Motivationen offenbaren. Bis auf einen Fall scheint es kein grundsätzliches Desinteresse an einer Evaluation der Lehre zu geben, obschon die Schilderungen zur Lehrevaluation nicht den Eindruck hinterlassen, als sei sie dem Lehralltag natürlich innewohnend, also Teil der Berufskul-

tur. Es ist keine Alltagsrelevanz erkennbar, auch keine persönliche Bedeutung, sondern die Lehrevaluation mutet als Teil einer Routine an, die wiederkehrend stattfindet. Die Fälle ähneln sich gleichfalls darin, dass kein Lehrender die Lehrevaluation als unverzichtbare Rückmeldung beschreibt. Rechtlich-organisatorisch ist die Evaluation fest in den Hochschulen verankert, in den Köpfen der Lehrenden, eher nicht, manchen Schilderungen zufolge auch nicht mehr.

Rückschauen auf die Anfänge der Lehrevaluation könnten helfen, die individuellen und institutionellen Relevanzstrukturen zu ermessen und vielleicht einzuordnen. Neben Schilderungen darüber, wie Lehrende die Anfänge der Lehrevaluation erlebt haben, sind auch solche über die ursprünglich formulierten Ziele von Belang. Zugleich stellt sich die Frage, welche Gradmesser wohl für die Lehrenden vor Einführung der studentischen Lehrveranstaltungskritik galten und wie sich diese hernach entwickelt haben. Mithin erscheint aufschlussreich, inwiefern die Lehrenden im Verlauf der Evaluation vielleicht neue Wege für Reflexionen entdeckt haben und inwieweit sie diese möglicherweise in Ergänzung zu den eigenen Bemühungen als Unterstützung empfinden.

Um die Anfänge und ersten Gehversuche der Lehrevaluation nachvollziehen zu können, spielen das Alter und die Dauer der Berufserfahrung eine große Rolle. Im empirischen Material ist beobachtbar, dass für die jüngeren Lehrenden die Lehrevaluation an ihrer Hochschule seit Beginn ihrer Lehrtätigkeit gegenwärtig ist. Zeiten ohne studentische Lehrveranstaltungskritik haben einige der befragten Lehrenden nicht selbst erlebt, kennen diese auch vom Hören-Sagen nicht. Vermutlich wird darüber im Lehralltag eher gesprochen. Die langjährig Lehrenden erinnern eine Lehre ohne Lehrevaluation, obgleich nicht ohne Reflexion. Nachfolgend soll dem in Einzelrekonstruktionen nachgespürt werden.

Ein Professor, dessen Interview kurz vor seiner Pensionierung geführt wurde, erinnert die Einführung der Evaluation der Lehre in seiner Hochschule noch gut.

„Da gab es eine heiße Diskussion am Anfang, denn tatsächlich war die ursprüngliche Auffassung, die auch heute immer wieder da ist, man muss ja schließlich auch als Fachhochschulleitung wissen, wie gut denn die Lehrkräfte sind, was machen die eigentlich, macht das überhaupt Sinn. Und äh es war ein harter Kampf zu sagen, die Evaluation ist nicht in erster Linie für die Hochschulleitung als Steuerungsinstrument da, sondern ist eigentlich für die Lehrkräfte da, um zu reflektieren, die Methoden zu reflektieren, was sie denn da tun. Und das war, denke ich, in

den Anfängen so das Schwierigste, was man herausbekommen musste. Auch diese Neigung dazu, die Evaluation sozusagen als Bewertungsinstrument zu benutzen, insbesondere in einer Organisation, wo immer Beurteilungen eine Rolle spielen. Man will ja schließlich erkennen, ob dieser Mensch, ob der ein guter Lehrer ist oder nicht. Das waren wirklich anfänglich schwierige Sachen. Da haben wir ein bisschen Glück gehabt, weil der damalige Rektor ein offenes Ohr dafür hatte und verstanden hat, dass niemand motiviert ist, an so etwas mitzuwirken. Evaluation kann nur stattfinden, wenn die Lehrkräfte motiviert sind, mit den Ergebnissen etwas anzustellen. Wenn sie das Gefühl haben, die Ergebnisse werden von anderen benutzt, in einer Weise, die ich nicht unterstütze, dann sind sie nicht motiviert mitzuwirken. Schlechte Rücklaufquoten kann ich produzieren, das ist gar kein Thema. Und ich kann auch gute Ergebnisse produzieren, indem ich den Kaspar spiele oder irgendetwas mache. Das ist aber nicht der Sinn der Evaluation. (Informant 4, Z. 205-222)

Der Professor schildert aufgeregte und zudem kontrovers geführte Diskussionen, welche die Einführung der Lehrevaluation begleitet hätten. Hier wurde der Eindruck erweckt, die Lehrevaluation würde allen ein bisschen nützen, ohne freilich konkret zu benennen, welchem Ziel die Evaluation der Lehre nun dient. Diese Gedanken seien bei ihm als Lehrendem und seinen lehrenden Kollegen nicht auf Wohlwollen gestoßen, wobei er von Glück spricht und es offenbar nicht für selbstverständlich hält, dass der damalige Rektor ein offenes Ohr für die Lehrenden gehabt hätte und Verständnis dafür zeigte, dass die Lehrevaluation auch der Motivation der Lehrenden bedürfe, daran mitzuwirken und die Ergebnisse auch zu verarbeiten. Der Professor skizziert, wie es aussehen könnte, wenn die Motivation der Lehrenden nicht vorhanden sei, an der Lehrevaluation mitzuwirken, ja, wie diese sogar ad absurdum geführt werden könnte, indem sie nämlich Möglichkeiten haben, den Rücklauf der Fragebögen und die Ergebnisse der Lehrevaluation zum persönlichen Vorteil zu beeinflussen.

Das Erinnern der Anfänge der Lehrevaluation impliziert auch ein Nachdenken über das eigene Vorgehen, nämlich zu den Zeiten, als es noch keine studentische Lehrveranstaltungskritik gab.

„Ja, ganz klar, auch früher wurden die Lehrveranstaltungen reflektiert. Das hat man dann gemacht, ich war ja auch schon in Zeiten tätig, wo es noch keine Evaluation gab, an der Hochschule, an der Universität, hab da Lehrveranstaltungen abgehalten. Das objektive Instrument oder scheinbar objektive Instrument waren Prüfungsnoten oder die Ergebnisse von Klausuren. Das ist ja auch eine Rückmeldung darüber, was denn so gelaufen ist. In einigen Universitäten war es noch relativ einfach, man konnte aus der Anzahl der Studierenden, die in ein Seminar oder in eine Vorlesung kamen ablesen, wie interessant die Vorlesung oder das Seminar für die Studierenden waren. Wenn man also nicht gut angekommen ist, ist keiner mehr gekommen

oder nur noch ganz wenige sind gekommen. Da haben wir jetzt nicht die Möglichkeiten aber man kann ablesen, wenn man es will, das Interesse der Studierenden, wie gut sie sich an den Lehrveranstaltungen beteiligen. Andere Reflexionen fanden früher tatsächlich doch zwischen den Lehrkräften statt. Das ist nach meiner Erfahrung.“ (Informant 4, Z. Z. 227-238)

Die Erfahrungen von Lehrtätigkeiten an verschiedenen Hochschulen sind auch davon geprägt, dass ein Nachdenken über die eigene Lehre beständig dazugehört hat. Maßstäbe, an denen er sich orientiert habe, waren Noten in Klausuren und Prüfungen sowie die Anzahl der teilnehmenden Studierenden in den Lehrveranstaltungen. Eine Abnahme der Zahl der Studierenden in den eigenen Lehrveranstaltungen, betrachtet im Verlauf eines Semesters, könnte demnach als Zeichen weniger guter Lehre gegolten haben. Die Güte einer Lehrveranstaltung ist seinerzeit danach bemessen worden, wie interessant die Vorlesung oder das Seminar für die Studierenden gewesen ist. Wer das möchte, könnte auch heute noch das Interesse der Studierenden an deren Beteiligung innerhalb der Lehrveranstaltung ablesen. Schließlich hätten auch Gedankenaustausche zwischen den Lehrenden stattgefunden.

Ein weiterer Professor, Mitte der vierziger Jahre alt, erinnert sich gleichfalls an die Anfänge seiner Lehrtätigkeit, in denen noch nicht evaluiert wurde.

„Also wir haben, das war wie gesagt an meiner vorherigen Hochschule, als ich noch promoviert habe, auch schon Lehrveranstaltungen gemacht. Ähm, das Reflektieren fand dadurch statt, dass unser Doktorvater in einigen Lehrveranstaltungen mit dringesessen hat als Zuhörer. In der Veranstaltung schon mal Hinweise gegeben hat aber es gab dann auch immer eine Nachbesprechung, wo er dann gesagt hat `Das war schon ganz gut, das sollte man anders machen´. Ähm wir haben mit ihm auch alle Lehrmaterialien durchgesprochen, also Folien die aufgelegt wurden, die auch an die Studenten dann ausgegeben wurden haben wir mit ihm dann abgesprochen, das diskutiert. Also das Feedback kam hauptsächlich über den Doktorvater.“ (Informant 8, Z. 250-258)

Der Professor erlebte seine Anfänge in der Lehre als Promovend und hat von seinem Doktorvater bei seinen ersten Gehversuchen in der Lehre Unterstützung erfahren. Rückmeldungen hat er erhalten, indem seine Vorbereitungen besprochen wurden, der Doktorvater in den Lehrveranstaltungen hospitierte und in Nachbesprechungen zu gehaltenen Lehrveranstaltungen gezielt Einschätzungen zu gelungenen und vielleicht weniger gelungenen Lehrbeiträgen erfolgt sind. Die Einführung der Evaluation der Lehre hat er miterlebt, wenn auch noch nicht als Professor. Eine Vorstellung der Ziele und des Zwecks der Lehrevaluation erinnert der Professor nicht.

„Das war noch in meiner Zeit an einer anderen Hochschule. Das war, als wir Mitarbeiter als Lehrveranstaltungen die Übungen übernommen haben. Jetzt müsste ich mal überlegen, ob das schon immer evaluiert wurde. Das wurde auf jeden Fall evaluiert, ähm, aber eine große Einführung dazu gab es eigentlich nicht. Es wurde halt gesagt, es soll gemacht werden, und dann haben wir das halt gemacht. Ja, @.“ (Informant 8, Z. 241-245)

Der Professor beschreibt, dass er nach deren Einführung die studentische Lehrveranstaltungskritik durchgeführt habe, ohne, so darf hier wohl spekuliert werden, Ziele und Hintergründe genauer zu kennen oder danach zu fragen. Ähnliches schildert ein weiterer Professor einer anderen Hochschule. Auf die Frage zur ersten Lehrveranstaltungskritik und hier insbesondere danach, wie Ziele und Zweck der Befragung der Studierenden erläutert wurde, erinnert er sich wie folgt:

„Nee, gar nicht. @ Ich denke, ich muss auch sagen, das weiß jeder, was ´ne Evaluation ist, das muss, ich denke nicht, dass das noch mal kommuniziert wurde. Es hieß einfach, die Lehre wird jetzt evaluiert. Und da fragt man dann auch nicht nach. @“(Informant 6, Z. 393-395)

Dieser Professor ist über fünfzig Jahre alt und arbeitet in verschiedenen Gremien seiner Hochschule mit, darunter in Evaluationsgremien. Einführungsveranstaltungen habe es zur Aufnahme der Lehrevaluation in seiner Hochschule nicht gegeben, wobei es fast scheint, als verbitte er sich diese, weil schließlich jeder wisse, was eine Evaluation sei. Zudem scheint hier, wie auch bei dem Professor zuvor, der Wille und vielleicht auch die generelle Erwartung durchzuschimmern, sich als Lehrender zu fügen, wenn die Hochschulleitung eine derartige Neuerung bestimmt. Im weiteren Verlauf des Interviews beschreibt dieser Professor, was sich für ihn persönlich durch die Evaluation seiner Lehrveranstaltungen verändert habe.

„Ja, ich muss sagen jetzt, also speziell als Professor hat es ja keine, also davor, ja da hatte ich auch schon Lehrveranstaltungen. Insofern ist das jetzt relativ neu mit der Evaluation, das stimmt schon. Ja das war Mitte, Ende 2008 glaube ich, wo ich das erste Mal damit in Berührung gekommen bin, dass meine Lehre evaluiert wurde. Bis dahin wurde meine Lehre nicht evaluiert. Und es stimmt schon, dass die Evaluation den Gedanken daran verstärkt, wie sehen mich die Studierenden. Die Fragestellung steht schon irgendwie schärfer, das stimmt schon. Und sage ich mal, rückt die Evaluation diese Frage in den Mittelpunkt. Ja, nichtsdestotrotz denke ich, dass man eine Verantwortung der Lehre gegenüber schon immer hatte, also ich kenne das noch, dass man zum Vortrag so ´n Zettelchen ausgibt, wie hat es gefallen, so ´ne klassische Sache, die kenne ich. Das wurde auch früher schon empfohlen, dass man das macht, also mit welcher Erwartung komme ich, oder ich erwarte gar nichts, ich lasse mich überraschen, oder ich bin genau wegen diesem Thema hier, um dann nach der Veranstaltung noch mal ein Kreuz-

chen, also eine ganz grobe Evaluierung. Aber was schon auffällt, es war nicht so auf die Person zugeschnitten, sondern allein die Fragestellung, was erwarte ich, lenkte doch den Fokus auf die Veranstaltung als solche. Ich habe jetzt mit der Lehrevaluation tatsächlich eher den Eindruck, dass es eher um die Persönlichkeit geht, um die Person die vorne steht und nicht so sehr, was erwarte ich von der Veranstaltung, sondern was erwarte ich von dem Lehrenden. Äh, wenn ich mir das so überlege, denke ich, da hat sich was geändert. Ich kann nicht behaupten, dass die Evaluation von Lehrveranstaltungen wirklich jetzt neu ist, würde ich so jetzt auch nicht sagen.“ (Informant 6, Z. 404-423)

Der Professor sinniert darüber, dass ihm Verantwortung für seine Lehre innewohnend ist. Auch vor der förmlichen Lehrevaluation war es üblich, Einschätzungen zur Lehre einzuholen. Deshalb war ihm die Lehrevaluation nicht neu.

Nichtprofessorale Lehrkräfte erinnern die Anfänge der Evaluation der Lehrevaluation als bloße Ankündigung. Nähere Informationen hat es nicht gegeben.

„Also richtige so Veranstaltungen zur Vermittlung der Inhalte gab es nicht. Es war eher so Selbstinteresse, dass man eben in Veranstaltungen nachgefragt hat, was soll überhaupt das Alles bewirken. Besser wäre es eben gewesen, wenn man zentrale Veranstaltungen durchgeführt hätte. Das ist allerdings bei uns nicht vonstattengegangen. Es war eher die Eigeninitiative sich mit diesem Themengebiet zu befassen und dann auch, ja, Kenntnisse zu erlangen auf diesem Gebiet.“ (Informant 2, Z. 180-185)

Lediglich aus eigenem Interesse wurden verschiedene Gelegenheiten genutzt, um sich über die bevorstehende Einführung der Lehrevaluation zu informieren. Bereits vor deren Aufnahme wurden gleichwohl die Studierenden um Rückmeldungen gebeten.

„Also ich habe es immer schon so gemacht, auch bevor es diesen offiziellen Evaluationsbereich gab, ich habe nach Abschluss meiner Lehrveranstaltungen äh zum Semesterende hin selber schon solche [ ] Evaluationen durchgeführt. Also mit den Studenten gesprochen habe, wie sie die Lehrveranstaltungen empfunden haben, was sie verbesserungswürdig finden oder wo man eben sagen könnte, das ist gut gelaufen, das sollte unbedingt beibehalten werden. Das habe ich für mich persönlich quasi als eigene Evaluation durchgeführt. Um eben auch schon bevor das offiziell so ein Instrument gab, um zu ermitteln, gehe ich auf der richtigen Strecke oder gibt es Veränderungsvorschläge was man möglicherweise besser machen könnte oder anders machen sollte, um eben das Ziel Wissensvermittlung und Aneignung, ja, bestmöglich durchzuführen.“ (Informant 2, Z. 190-199)

Die Lehrkraft schildert stetige Bemühungen zur Verbesserung seiner Lehre als sein Verständnis von Evaluation. Diese hat er vor den förmlichen Befragungen der Studie-



renden unternommen und führt sie danach unverändert fort. Hier klingt auch der eigene Anspruch durch, nämlich seine Lehre „bestmöglich“ durchführen zu wollen, welchen er offenbar unabhängig von der förmlichen Lehrevaluation verfolgt.

Einige Lehrkräfte entsinnen eher ungute Erinnerungen an die Anfänge der studentischen Lehrveranstaltungskritik.

„Also eigentlich (3) ich kenne bloß diese typischen Fragebögen, also, dass man da irgendwie Fragebögen bekommt und [ ] ... Also man hat sich mit Kollegen mal darüber unterhalten, was soll das und warum, und jeder schimpft dann darüber und [ ] @“ (Informant 7, Z. 396-401)

Die Erinnerungen an die Aufnahme der studentischen Lehrveranstaltungskritik scheinen hier nur noch ungefähr vorhanden und lediglich auf das Ausreichen von Fragebögen reduziert. Die mangelnde Präsenz dieser Zeit im Gedächtnis könnte dafür sprechen, dass die Einführung der Evaluation der Lehre für diesen Lehrenden möglicherweise kaum Bedeutung hatte. Offenbar war die bevorstehende Evaluation der Lehre eher mit nachteiligen Aussichten verbunden. Ähnliches schildert eine Lehrende, die sich gleichfalls nur noch vage erinnert.

„Da kann ich mich nicht mehr dran erinnern. Ich weiß nur, dass es große Wellen schlug, es hieß, du musst jetzt evaluieren. Es waren auch Ängste da, was ist denn mit so ´nem Fragebogen, wenn die dich alle schlecht einschätzen. Und es war ja so, äh, dass es dann hieß, es können disziplinarische Maßnahmen erfolgen. Da waren wir natürlich nicht amüsiert.“ (Informant 5, Z. 125-128)

Sie beschreibt erschrockene Lehrende, denen die Verpflichtung kommuniziert wurde, sich alsbald mittels Fragebögen durch die Studierenden bewerten lassen zu müssen. Begleitet wurden die Anfänge offenbar durch das Herausbilden von Ängsten darüber, welche Auswirkungen mögliche negative Bewertungen haben könnten, die wiederum dadurch verstärkt worden seien, „dass es dann hieß“, sich bei entsprechenden Bewertungen disziplinarische Maßnahmen vorzubehalten. Darüber, wer solchen Gerüchten oder gar Androhungen Vorschub geleistet haben könnte, würde nur spekuliert werden können. Zumindest lassen die Schilderungen dieser Lehrenden erahnen, dass die aufkommenden Unsicherheiten über mögliche Auswirkungen von Evaluationsergebnissen, denen offenbar vonseiten der Hochschulleitung nicht entgegengewirkt wurde, eine unbefangene Einführung der Lehrevaluation eher nicht gefördert haben dürfte.

### 6.2.6.2 Evaluationsalltag

Hinsichtlich dessen, wie die studentischen Lehrveranstaltungskritiken in den Hochschulen ablaufen und welche Arten von Lehrveranstaltungskritik angesprochen werden, ähneln sich die Fälle sehr. Lediglich in Nuancen werden Divergenzen sichtbar. In den Fällen zeigen sich zudem persönliche Erfahrungen, auch Haltungen in Feinheiten des Verfahrens. Nachfolgend werden die Abläufe der studentischen Lehrveranstaltungskritik in den Abschnitten Verantwortlichkeiten, Evaluatoren, Durchführung und Zeitpunkte dargestellt und diskutiert.

Zu Fragestellungen, wer beispielsweise nach welchen Kriterien evaluiert wird, und überhaupt zum Ablauf des Evaluationsverfahrens, offenbart sich eine in dieser Form nicht erwartete Unkenntnis bei allen befragten Lehrenden. Möglicherweise könnte dies ein Fingerzeig auf die persönlichen Bedeutungen der Lehrevaluation sein, vielleicht auch Ausdruck der Resignation nach mehreren Jahren Evaluationserfahrung. Konkret werden die Abläufe der studentischen Lehrveranstaltungskritik und damit zusammenhängender Personen und Situationen wie folgt gedacht:

#### Verantwortlichkeiten

Die Frage nach den Verantwortlichen für die Durchführung der studentischen Lehrveranstaltungskritik könnte, wie gerade beschrieben, eine Unwissenheit offenbaren, vielleicht auch eine gewisse Distanz zum Evaluationsgeschehen. Nicht ein Lehrender, auch nicht die sechs befragten Lehrpersonen, welche in Gremien der Lehrevaluation mitarbeiten, hat die mit der Durchführung der Lehrevaluation beauftragte Organisationseinheit sicher und mit dem vollständigen Namen benennen können. Einige Lehrende, die nicht in den Prozess der Lehrevaluation involviert sind, äußern gar, überhaupt nicht zu wissen, wie das organisiert sei. Beispielhaft lässt sich die erlebte Situation an einem Professor veranschaulichen, der übrigens in einem Gremium im Zusammenhang mit der Lehrevaluation aktiv ist. Er holte während des Interviews Auswertungen der Studierendenbefragungen aus seinem Schrank und las die verantwortliche Organisationseinheit ab:

„Also, da kriegen wir immer so ein Briefchen hier und der kommt, Moment, von (3) gute Frage, das ist das Amt für studentische Angelegenheiten, Studienangelegenheiten, ich weiß gar nicht wie die heißen. Also hier steht Koordinierungsstelle. Na lange Rede kurzer Sinn, das ist hochschulseitig organisiert, die Durchführung dieser Evaluation.“ (Informant 6, Z. 306-309)

Eine Lehrkraft schildert, dass er einstmals die Auswertungen einer Studierendenbefragung nicht aus dem eigenen Hause, sondern über ein anderes Büro, „so eine Art Agentur“, erhalten habe. Genauer kann er es freilich nicht benennen. Diese Schilderung, nämlich, dass die Studierendenbefragung einmalig nicht in der eigenen Hochschule durchgeführt wurde, blieb eine Ausnahme.

Die Fälle zeigen, dass die Durchführung der studentischen Lehrveranstaltungskritik in den Hochschulen individuell geregelt scheint, offenbar in eigens dafür vorgesehenen Organisationseinheiten. Nach den fragmentarischen Schilderungen der Lehrenden ist es gleichwohl für keine hier einbezogene Hochschule möglich, ein Bild von der Organisation der studentischen Lehrveranstaltungskritik zu zeichnen. Die offenkundig verbreiteten unvollständigen Kenntnisse könnten, wie schon vermutet, eine reservierte, vielleicht sogar zurückweisende Haltung der Lehrenden offenbaren. Andersherum könnte sich auch die Frage stellen: Wie arbeiten eigentlich die Evaluatoren, wenn sie und ihr Tun in ihren Hochschulen so wenig bekannt sind? Immerhin handelt es sich hier um Bereiche mit hochschulweiter Zuständigkeit, die offenbar wenig vertraut sind.

Wie werden die Evaluatoren wahrgenommen?

In allen Hochschulen ist die administrative Ebene für die Durchführung der Lehrevaluation zuständig, jedenfalls wurde von keinem Lehrenden geschildert, dass in seiner Hochschule eine Person aus den Reihen des Lehrpersonals die Lehrevaluation verantwortet.

Eine Lehrkraft hadert mit den Personen, welche an seiner Hochschule die Lehrevaluation durchführen. Er beschreibt seine Idealvorstellung von einer Evaluation der Lehre als ein Vorgehen, in welchem er als Lehrender von anderen, vielleicht auch ehemaligen Lehrenden in einer Lehrveranstaltung beobachtet wird und hernach von ihnen eine Rückmeldung und Empfehlungen erhält. Hier würde er gern Hinweise aufnehmen und darüber nachdenken.

„Weil, wenn ich mir vorstelle, dass mich jemand beobachtet, gibt mir Empfehlungen, `Das und das ist schlecht gelaufen, da musst du was tun. ` , äh (2), dann klingt das belehrend. Wenn ich jetzt hier an unsere Stabsstelle Qualitätssicherung denke und mir überlege, was geben die denn für Lehrveranstaltungen. Stehen die vor den Studenten? Können die überhaupt einschätzen, was ich als Lehrkraft leisten muss? Und viele Dinge weiß ich selber, was nicht optimal

gelaufen ist. Da kommt jemand daher, der keine Lehrerfahrung hat, und sagt mir noch, `Du musst das und das besser machen`. Ja das weiß ich doch auch. Aber wie soll ich es denn besser machen?“ (Informant 7, Z. 320-328)

Die Mitarbeiter der Stabstelle Qualitätssicherung werden als ungeeignet etikettiert, um Rückmeldungen geben zu können. Die Wunschvorstellung sind Lehrende als Evaluatoren, die das Setting einer Lehrveranstaltung kennen und zudem wüssten, was eine Lehrtätigkeit ausmacht. Der Lehrende schätzt sein Handeln nicht als frei von Fehlern ein, würde auch selbst erkennen, wenn er als Lehrender weniger gut agiert hat. Gleichwohl vermag er darauf keine Rückmeldungen von jemandem erhalten, der außerhalb der Lehre steht.

„Aber wenn jetzt jemand kommt, der an ´nem Forschungsprojekt arbeitet, Evaluation der Lehre, zehn Jahre jünger als ich, keine Lehrpraxis, den Fragebogen ausgibt, den Fragebogen auswertet mit statistischen Daten, dann diese Ergebnisse präsentiert, (1) habe ich nichts davon. @“ (Informant 7, Z. 335-338)

Er scheint sich im Evaluationsprozess gar nicht integriert zu fühlen, nimmt eine distanziert anmutende Haltung ein, obgleich es um seine Lehrveranstaltung, um die Kritik seiner Studierenden zur von ihm dargebotenen Lehre geht. Er vermag an den Ergebnissen auch keinen Nutzen für sich zu erkennen, vielleicht, weil er sich mit dem gesamten Arrangement nicht identifizieren kann.

Einen kritischen Blick auf die Evaluatoren wirft der Lehrende jedenfalls nicht allein.

„Äh, nichtsdestotrotz würde ich die Evaluation hauptsächlich jedem nahelegen, dass sich jeder selber mit seiner eigenen Evaluation befasst und auch Leute die evaluieren, also die Evaluation von anderen bekommen, würde ich auch eher dazu raten, sich zurückzuhalten, denn meistens wissen die Leute selbst sehr gut, wo ihre eigenen Probleme sind. @“ (Informant 6, Z. 282-286)

Dieser Professor spricht sich nicht grundsätzlich dagegen aus, zu evaluieren und Lehrleistungen zu messen, denkt gleichwohl vieles im Zusammenhang mit der Durchführung der Lehrevaluation an seiner Hochschule skeptisch. So auch die Rolle der Evaluatoren, von denen er sich hinsichtlich von Ratschlägen und Anleitungen für mögliche Verbesserungen nicht nur Zurückhaltung wünschen könnte, sondern sich möglicherweise sogar verbittet, solche erteilt zu bekommen. Die Lehrenden selbst wüssten, welches ihre Probleme sind, an anderer Stelle äußert der Professor auch, die Auswertungen der Studierendenbefragungen wären für ihn eine Bestätigung seiner eigenen Eindrücke. Auch hier scheint es zwischen den Evaluatoren, also der administrativen Ebe-

ne, und dem Lehrenden eine unsichtbare Mauer zu geben, mithin keine Lehrevaluation als gemeinsamen Entwurf.

Typischerweise nehmen Lehrende die Evaluatoren als sachfremd wahr. So wurde etwa jungen Mitarbeitenden in Forschungsprojekten die Fähigkeit zur Durchführung von Evaluationen abgesprochen. Noch schärfer formuliert es eine weitere Lehrende, die ihre Erfahrung teilt, dass Arbeitsplätze mit Aufgaben der Lehrevaluation lediglich Maßnahmen der Personalbeschaffung sind, gesondert finanzierte Projektstellen, auf denen andersartige Arbeit abgeladen werde. Wenn dem so wäre, könnte das die Haltung der Fachhochschulleitung zur Evaluation der Lehre widerspiegeln? Die Lehrevaluation wäre nur eine Fassade, weil man, die Hochschule, verpflichtet ist, sie durchzuführen. Ein ernsthaftes Interesse an ihr wäre hier eher nicht zu vermuten. Die Evaluatoren wiederum wären unter diesen Umständen vielleicht gar nicht in der Lage, eine wirksame Lehrevaluation durchzuführen, weil ihnen ob der eigentlichen Aufgaben die Zeit dafür fehlen könnte.

#### Zur Durchführung

Es erscheint interessant, wer und vor allem nach welchen Kriterien evaluiert wird. Zudem ist von Interesse, wer die Festlegungen trifft. In diesen Fragen offenbaren die Fälle große Unterschiede und eine auffallende Vielfalt. Ein Professor verweist auf die geltende Evaluationsordnung, über die es die Erwartung gebe, dass auf freiwilliger Basis alle Module evaluiert würden. Eine Professorin akzentuiert, dass ihr Fachbereich nach ISO 9001 zertifiziert sei und deshalb jeder Lehrende evaluiert wird. Eine Lehrkraft gibt gleichsam an, dass die Evaluationsbögen pro Lehrenden ausgegeben werden, wenn auch nicht unbedingt regelmäßig, wobei die Beweggründe hierfür verborgen blieben. Eigentlich gebe es die Regelung, dass jeder Lehrende einmal im Semester mit einer Lehrveranstaltung zu evaluieren ist. Ein Professor deutet gleichfalls an, dass die Studierendenbefragungen keinen Regelmäßigkeiten folgen könnten, weil es keine Verpflichtung gebe, jede Veranstaltung bzw. jedes Semester zu evaluieren. Zusammenfassend werden Lehrveranstaltungsreihen bzw. Fächer oder Lehrende evaluiert. Absolventenbefragungen werden erwähnt, die sehr erfolgreich seien, weil sie die Lehre mit Abstand und den ersten praktischen Erfahrungen betrachten würden und somit interessante Hinweise in der Rückschau auf die Lehre kämen. Angeführt wird auch

eine angedachte Meta-Evaluation, um einen Gesamtüberblick zur Evaluation der einzelnen Module zu erhalten.

Die konkrete Vorgehensweise schildert ein Professor in seiner Hochschule so:

„Na was ein bisschen eigenartig ist, dass der Fachbereich vorgibt, wer evaluiert werden soll und welche Veranstaltung evaluiert werden soll. Gut einerseits ist es verständlich, dass zum Beispiel neue Kollegen, die auch noch in der Probezeit sind, dass die natürlich auf jeden Fall evaluiert werden oder zwei Mal pro Probezeit, da gibt's wohl so 'ne Regelung. Dass man das nicht vergisst, ist jetzt in Ordnung. Äh, ansonsten ist es ziemlich willkürlich. Äh, ja, das entscheidet dann der Dekan, wer evaluiert werden soll. Ja und auch welche Fächer, man kann ja auch einen Kollegen in all seinen Fächern evaluieren, seinen Lehrveranstaltungen. Das wirkt auf uns immer so ein bisschen willkürlich, weil, ja @.“ (Informant 6, Z. 309-317)

Die Auswahl wird als willkürlich beschrieben, die Entscheidungen sind für die Lehrenden kaum nachvollziehbar. Auswahlkriterien scheinen intransparent, weil die Evaluation keinem Rhythmus folgt und das Ermessen vom Fachbereich, wer auch immer sich dahinter verbergen möge, eher im Verborgenen ausgeübt wird.

Als Erhebungsinstrument zur studentischen Lehrveranstaltungskritik werden von allen befragten Lehrenden Fragebögen genannt, auch Evaluationsbögen, was vermutlich dasselbe meint. Einige Lehrende sprechen auch von standardisierten Fragebögen. Ein Professor beschreibt eine zu vier Fünftel quantitative Befragung der Studierenden, wonach die Studierenden auf einer Skalierung ihre Einschätzung der Lehre zum Ausdruck bringen könnten. Zudem gebe es am Ende des Fragebogens Textfelder, in denen die Studierenden freie Eintragungen vornehmen können. Eine Professorin beschreibt den Aufbau des Fragebogens zu ihrer Lehre, gefragt werde zu ihrer Person, zu ihrer Vorbereitung und Kompetenz, zu Lehrinhalten und zu Prüfungen.

Die Befragung der Studierenden scheint verbreitet in die Lehrveranstaltungen integriert zu sein. Demnach hätten vielfach die Studierenden in bestimmten Lehrveranstaltungen, wohl nicht immer zum Gefallen des betreffenden Lehrenden, Zeit und Gelegenheit, die Fragebögen zur Lehrveranstaltungskritik auszufüllen. Ausgereicht werden diese offenbar über die Lehrenden, zurückgeführt eher über die Studierenden. Wobei der Empfang der Fragebögen wahrscheinlich unterschiedlich gehandhabt wird, hier reichen die Schilderungen darüber, „einen Stapel Papier in die Hand gedrückt zu bekommen“ bis hin zum Abholen der Fragebögen, deren Ausgabe nach einem Evaluationsplan erfolgt.

Mutmaßlich ist es den Lehrenden überlassen, den zeitlichen und örtlichen Rahmen zu gestalten und den Studierenden die Möglichkeit einzuräumen, die Fragebögen auszufüllen. Typischerweise wird den Studierenden in den Lehrveranstaltungen zum Ausfüllen der Fragebögen ca. eine viertel Stunde Zeit eingeräumt. Ein Professor, in dessen Hochschule die Durchführung der Studierendenbefragung gleichfalls in den Lehrveranstaltungen erwartet wird, scheint dieses Vorgehen zu missfallen.

„So und ausgegeben werden dann die, ach so, und was auch nicht schön ist, das Ausgeben dieser Zettel an die Studenten das dauert ja auch so zwanzig Minuten. Und das geht ja von irgendeiner Lehrveranstaltung wieder weg. Die sollen ja meistens dann evaluiert werden, wenn es gar nicht der Betreffende ist. Aber das gibt's auch, dass es in der Lehrveranstaltung ist, ja ist unklar. @ Also das sind auch diese typischen Evaluationssachen, ist alles schön und gut, aber da gibt's organisatorisch ein paar Fragen. Da geht Zeit weg, ähm dann sind gerade zum Semesterende wird evaluiert logischerweise, sonst kann man ja kaum was sagen zu den Lehrveranstaltungen, dann, dass unter Umständen gar nicht so viele Studierende da sind, dass sowieso nur ganz, oder nur ein Teil der möglichen überhaupt die Evaluierung durchführt.“ (Informant 6, Z. 323-332)

Einer Lehrveranstaltung die Studierendenbefragung aufzubürden findet kein Wohlgefallen, vor allem, weil Zeit verloren geht. Um eine mögliche Einflussnahme auf die Studierenden zu verhindern, wird die Durchführung der Studierendenbefragung für das Fach nicht in die Hände der dazugehörigen Lehrperson gelegt. Zudem wird der Aussagekraft der Studierendenbefragung misstraut, weil zum Zeitpunkt der Durchführung nur noch wenige Studierende anwesend sind.

Im empirischen Material wird sichtbar, dass die Auswertung der Studierendenbefragungen zumindest in allen hier beteiligten Hochschulen mittels Softwareprogrammen erfolgt. Hinsichtlich der Auswertungen der erhobenen Daten ähneln sich die Fälle, indem beschrieben wird, dass die Fragebögen zügig ausgewertet und die Ergebnisse sodann den Lehrenden übersandt werden. Manche Lehrende erhalten ihre Auswertungen bereits am nächsten Tag, andere spätestens nach zwei Wochen. Die Lehrenden erhalten ihre Ergebnisse per E-Mail oder in Papierform.

## Zeitpunkte der studentischen Lehrveranstaltungskritik

Die Abfolge der Studierendenbefragungen wird in allen Hochschulen als regelmäßig beschrieben, wenngleich die Fälle hier Besonderheiten offenlegen. Mehrheitlich würden die Befragungen der Studierenden in den Hochschulen in jedem Semester stattfinden, ein Lehrender beschreibt eine baldige Umstellung auf eine jährliche Lehrveranstaltungskritik. Zudem werden Abweichungen vom geplanten Ablauf beschrieben, weil sich eine Studierendenbefragung zeitlich nicht ergeben hat.

Die Erhebungen der Daten mittels Fragebögen an die Studierenden werden an den Hochschulen zu zwei Zeitpunkten beschrieben, nämlich in der Mitte oder zum Ende eines Semesters. Die Festsetzungen werden von den Lehrenden sehr individuell, bisweilen auch konträr gedacht und ausgelegt.

Eine Lehrende empfindet die Befragungen zum Ende eines Moduls als nicht förderlich. Der zeitliche Abstand zwischen dem Ende ihrer Lehrveranstaltungsreihe in einem Submodul und dem Überlassen der Evaluationsergebnisse ist ihr zu groß. Sie bevorzugt Rückmeldungen in zeitlicher Nähe zu ihren Lehrveranstaltungen.

Gleichsam kritisch betrachtet wird die Erwartung, die studentische Lehrveranstaltungskritik zum Ende der Lehrveranstaltungsreihe, jedoch vor den Klausuren durchzuführen und zudem die Ergebnisse persönlich mit den Studierenden zu besprechen. Das empfindet die berichtende Lehrende als „geschickt eingefädelt“ und werfe für sie die Frage auf, inwiefern sie von den Studierenden unmittelbar vor den Klausuren unbefangene Äußerungen erwarten könne. Sie hält diese Verfahrensweise für ungeeignet, gleichwohl schränkte sie ein, das Modul sei mit der Klausur beendet und mithin die geforderten Gespräche zur Auswertung dann nicht mehr möglich. In einem anderen Interview wird die Studierendenbefragung zum Semesterende als „logischerweise“ gerechtfertigt, weil die Studierenden anderenfalls kaum etwas zu den Lehrveranstaltungen sagen könnten.

Ein Beweggrund für den Zeitpunkt der Erhebungen in der Mitte des Semesters wird in der Nutzung der verbliebenen Zeit für Verbesserungen beschrieben. Die Fragebögen werden circa acht Wochen nach Semesterbeginn ausgeteilt, um sich das Feedback der Studierenden einzuholen. Die „Evaluationsstelle“ würde die Bögen zeitnah auswerten und die Auswertungen an die Lehrenden übersenden. Somit verbleiben sieben Wochen, um aus den Ergebnissen abzulesen, was anders oder besser gemacht werden könnte.



Eine gegensätzliche Auffassung offenbarte sich in einem Interview, welches im Herbstsemester, genauer im Oktober geführt wurde. Hier rechnete die Lehrende ehemals vor, dass für Mitte November die Durchführung der Studierendenbefragung erwartet wird. Diese Terminsetzung empfindet sie als viel zu früh, weil abzüglich des Semesterstarts und der Feiertage die Zeit noch gar nicht effektiv genutzt werden konnte. Zudem würden die Studierenden bereits befragt, ob die Lehrveranstaltungen der Klausurvorbereitung förderlich seien.

Zusammenfassend beziehen sich die Gemeinsamkeiten auf zwei Zeitpunkte für die Durchführung der Studierendenbefragungen, nämlich in der Mitte oder zum Ende des Semesters. Ein idealer Zeitpunkt ist gleichwohl nicht erkennbar.

#### 6.2.6.3 Evaluationsergebnisse

Anknüpfend an die bisherigen Ausführungen gilt nachfolgend das Interesse der Auswertung und der dargereichten Form der Evaluationsergebnisse sowie den Schilderungen darüber, wie sie von den Lehrenden aufgenommen werden.

Auffällig ist, dass die Lehrenden von sich aus nicht ihre Ergebnisse thematisierten. Vielleicht war es ihnen nicht wichtig. Schon in den Interviews drängte sich der Eindruck auf, als würden die Lehrenden ihre Ergebnisse gar nicht genau kennen oder zumindest nicht erinnern.

Im empirischen Material werden folgende zentrale Befunde zu den Evaluationsergebnissen sichtbar:

- Die Ergebnisse und der Prozess zum Gewinnen solider Daten werden angezweifelt.
- Den Ergebnissen fehlt die Nützlichkeit, weil die Form der übersandten Auswertungen und die Art, wie Ergebnisse dargestellt werden, wenig zum Erlangen von Erkenntnissen über die eigene Lehre beitragen. Angaben in absoluten Zahlen helfen nicht, weil kaum Zusammenhänge und Ansatzpunkte für Verbesserungen erkennbar sind. Überdies werden Zweifel an der Ehrlichkeit der Studierenden geäußert.
- Als hilfreich werden Rückmeldungen wahrgenommen, wenn Aspekte angesprochen werden, die vom Lehrenden veränderbar sind.

Nachfolgend wird näher auf die verschiedenen Fallbeschreibungen eingegangen, die sich in drei Konstellationen zeigen, nämlich im Anzweifeln der Zuverlässigkeit der Daten, in der fehlenden Nützlichkeit, aber auch im Wahrnehmen der Ergebnisse als hilfreiche Rückmeldung.

#### Fallbeschreibung 1: Anzweifeln der Zuverlässigkeit

In der ersten Fallbeschreibung wird eine strukturelle Perspektive aufgezeigt. Fragwürdig erscheint in diesem Beispiel nämlich, wie der Prozess der Evaluation begleitet wird und wer eigentlich die Verantwortung für einen verlässlichen Ablauf übernimmt. Thematisiert wird hier konkret der Rücklauf der Fragebögen.

„Organisiert wird das, indem die für jedes Modul existierenden Evaluationsbögen, die ziemlich stark sind, ursprünglich hatte ich ja auch mit [ ] Ich musste das dann später selbstkritisch in Frage stellen, was da auch produziert wurde. Sodass das die technischen Voraussetzungen sind, die Austeilungsmöglichkeiten da sind. In der Praxis erfolgt das indem die entsprechenden Bögen ausgedruckt werden und dann verteilt werden und das allermeiste dann irgendwo versinkt. Also die Rückläufe sind nicht so zuverlässig, dass man tatsächlich daraus auch etwas entnehmen kann.“ (Informant 3, Z. 101-108)

Zunächst ist jedoch interessant, dass sich der Professor sehr selbstkritisch hinsichtlich der Fragebögen gibt, die möglicherweise zu umfangreich geraten sind, woran er durch eine frühere Aufgabe nicht unbeteiligt ist. Später sei ihm das aufgefallen, wahrscheinlich nachdem die Fragebögen in der täglichen Evaluationspraxis verwendet worden sind. Auffällig ist, dass keine Versuche geschildert werden, den Umfang der Fragebögen zu reduzieren. Mithin wird ein Mangel festgestellt, mit der einzigen Folge, dass sich einer der Schöpfer darüber bedrückt gibt. Schließlich schildert der Professor die soliden Voraussetzungen der Datenerhebung an seiner Hochschule, also die Fragebögen werden entsprechend ausgeteilt, jedoch die allermeisten von ihnen „irgendwo versinken“. Hier scheint nicht nur eine Menge Enttäuschung in den Worten mitzuschwingen, sondern die Formulierung „irgendwo“ impliziert, dass der Weg der Datenerhebung nicht transparent und nachvollziehbar erfolgt. Von den ausgereichten Fragebögen geht der größte Anteil verloren, die Befragungen erscheinen mithin schleierhaft. Möglicherweise klingt hier auch an, dass Lehrende Ausreichen und Rücklauf der Fragebögen beeinflussen könnten. Die Ergebnisse werden schließlich nicht nur im Sinne der Gütekriterien, also wissenschaftlich gesehen, sondern es wird vielleicht gänzlich abgelehnt,

sich mit verzerrten Daten überhaupt beschäftigen zu wollen. Es scheint gerade so, als könnten so erhobene Daten ob der augenscheinlichen Gleichgültigkeit der Beteiligten als wertlos angesehen werden.

#### Fallbeschreibung 2: Fehlende Nützlichkeit

Gemäß den Standards der Gesellschaft für Evaluation e. V. sollten Lehrevaluationen vier grundlegende Eigenschaften aufweisen, nämlich: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit (vgl. DeGEval 2014). Nützlichkeit wird gefördert, indem sich die Evaluation an den geklärten Evaluationszwecken und am Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzer ausrichtet, wozu unter anderem Glaubwürdigkeit und Kompetenz des Evaluators, Auswahl und Umgang mit Informationen, Vollständigkeit und Klarheit der Berichterstattung sowie Nutzung und Nutzen der Information gehören.

Im empirischen Material wird sichtbar, dass die Ergebnisse der Studierendenbefragungen, so, wie sie den Lehrenden übersandt werden, gerade nicht als nützlich empfunden werden. In den Standards der Gesellschaft für Evaluation e.V. wird von einer Orientierung an den geklärten Evaluationszwecken gesprochen. Mithin mangelt es schon daran. Es fehlt an Schilderungen darüber, dass verfügt oder mit den Lehrenden verhandelt wurde, welchem Zweck die Lehrevaluation dienen könnte.

Hinsichtlich der Beschreibungen dessen, wie wenig Bedeutung die Ergebnisse der Lehrveranstaltungskritik für die Lehrenden haben, zeigt sich ein differenziertes Bild.

„Ich schaue in die Fragebögen gar nicht so intensiv rein. Also, ich bekomme die Fragebögen, vielleicht schaue ich sie auch an, ich weiß es nicht. Aber ich kann jetzt nicht sagen, was steht da konkret drin. Das ist für mich an der Stelle irgendwo unbedeutend. Ich weiß, ich muss sie ausgeben, die liegen da, ich gebe sie aus, ich sammle sie ein, ich blättere vielleicht mal durch, wenn ich eine Momentaufnahme haben möchte, wie wurde ich denn jetzt eingeschätzt, sodass ich schon mal ein grobes Gefühl habe. Meistens steht bei diesen direkten Antworten nichts drinne. Oder steht was drin? (3) Hm. Ich weiß es nicht. Es hat nicht so die Bedeutung als wenn ganz konkret jemand sagt, ich fand das schlecht und das muss, ähm. Weil das wirkt dann irgendwie sehr, sehr stärker, die persönliche Ansprache. Als wenn da irgendwo ein Stückchen Papier ist.“ (Informant 7, Z. 471-471)

Diese Lehrkraft scheint mit sich zu ringen, wie er die Bedeutung der förmlichen Bewertungen seiner Lehrtätigkeit, die ihm schriftlich als Auswertungen vorliegen, ausdrücken soll. Er artikuliert die Erwartung an ihn, sich an dem Verfahren zu beteiligen, der er

auch nachkommt. Es ist ihm persönlich jedoch nicht bedeutsam, es bleibt „nichts haf-ten“. Die Abneigung gegen die förmlichen Ergebnisse wird akzentuiert, indem diese despektierlich ein „Stückchen Papier“ genannt werden. Hier zeigt sich der Lehrende nicht immun gegen Rückmeldungen oder Kritik, gleichwohl wird mit den Ergebnissen der Lehrevaluation gehadert, an deren Zustandekommen sich nicht aus eigenem Antrieb beteiligt wurde. Meistens stünde in den Antworten auch nichts drin. Oder vielleicht doch? Es scheint keine Unsicherheit zu sein, vielleicht eher eine Sache, mit der sich die Lehrkraft nicht identifiziert. Wenn ihn hingegen jemand direkt anspricht, und hier legt er sich auch fest, wäre ihm das wichtig und wirkt sehr viel stärker.

Die Fälle ähneln sich darin, dass Lehrende mit „bunten Balken“ oder „immer so 'n Mittelwert und sowas“ wenig anfangen können und mit der Aussagekraft des Dargestellten hadern.

„Da habe ich mehr von als wenn ich jetzt diese Auswertung habe und äh zehn Prozent sind damit nicht einverstanden und vierzig Prozent damit. Es ist anonymisiert, ich kann mich noch nicht einmal damit auseinandersetzen und sagen: `Ja was ist es denn ganz konkret? ´ Weil es ja wirklich nur dieses Kreuz ist. Da habe ich sie lieber zehn Mal hier und wir diskutieren darüber.“ (Informant 5, Z. 169-173)

Hier könnten die Grenzen quantitativer Ansätze zur Lehrevaluation sichtbar werden und schließlich den skizzierten geringen Nutzen bedingen. Die Interaktion zwischen Lehrendem und Studierenden und die Anlässe für die Kritik, welche in der Folge die Ansatzpunkte für Verbesserungen aufzeigen könnten, scheinen eher bedeutsam. Die bloße und zudem anonymisierte Angabe, ein bestimmter Anteil Studierender wäre mit etwas nicht zufrieden, wird hingegen nicht als aussagekräftig empfunden und bietet keine Grundlage, um über Beanstandungen nachdenken zu können. Ähnlich werden Auswertungen von studentischen Lehrveranstaltungskritiken aufgenommen, die eine starke Diskrepanz zum selbst empfundenen Verlauf der Lehrveranstaltungen darstellen. Eine Lehrende schildert, sie habe ihre Lehrveranstaltungsreihe in einer Gesamtschau eher mäßig eingeschätzt, wohingegen ihr die Studierenden nur gute und sehr gute Bewertungen zuteilwerden ließen. In solchen Bewertungen sehe sie keine Ansatzpunkte dafür, sich und ihre Lehre verbessern zu können.

„Das heißt, diese Evaluation fördert total, wo Studenten unzufrieden sind, aber gleichwohl nicht, warum sie unzufrieden sind. Das heißt ja nicht, dass sie vielleicht unzufrieden sind mit dem Lehrenden an sich, vielleicht ist die Situation, in der die Studierenden sich gerade befinden in dem Semester, einfach von Druck gekennzeichnet, dafür kann der Lehrende nichts. Das heißt,

man kann keine Zusammenhänge zwischen den negativen Antworten von Studenten zu seiner eigenen Lehre finden, weil diese Hintergründe nicht gegeben sind.“ (Informant 9, Z. 51-57)

Nicht die absolute Zahl derer, die etwas gut oder schlecht finden, sondern die Anlässe, die Anstöße, quasi die Ursachen sollen den Ausgangspunkt für das Nachdenken über die eigene Lehre und schließlich für Verbesserungen dieser bilden. Die Lehrkräfte wünschen sich, Zusammenhänge und Hintergründe zu den Antworten der Studierenden herstellen zu können und lehnen es ab, Verantwortung für Umstände übernehmen zu müssen, welche sie selbst nicht zu verantworten haben.

Ein Professor beschreibt in einem Beispiel gar, wie Auswertungen ihn zu Veränderungen veranlasst hätten, die im Ergebnis keine Verbesserungen bewirkten.

„Ähm sehe es heute aber differenzierter als früher. Früher habe ich mir die Evaluation dann angeschaut, habe mir Dinge dann auch zu Herzen genommen, wenn in offenen Antworten auch mal negative Dinge kamen. Damit kann ich heute schon besser umgehen. Ähm es gab mal ´ne Zeit, als ich hier angefangen habe, da hatte ich sehr viele Folien, also Power-Point-Folien. Da stand drin in der Evaluation, äh ich hätte zu viele Folien. Dann habe ich die Folien zu fünfzig Prozent reduziert, in einigen Veranstaltungen, und dann stand wieder drin, zu viele Folien. Dann habe ich ein Semester gemacht, habe ich komplett ohne Folien gemacht, habe an die Tafel geschrieben, habe erläutert, habe diskutiert, ähm, dann stand drin, nutzt zu wenig Medien @. Also es ist, äh, ist schwierig, sage ich mal, in der Ausrüstung etwas zu finden, ähm. Es gibt meines Erachtens nach nicht die total positive Evaluation. Es gibt mal negative Dinge, wo ich mich dann auch frage, ähm muss man die unbedingt ändern. Also ich sehe das heute differenzierter.“ (Informant 8, Z. 183-194)

Die beispielhafte Schilderung seines Vorgehens mit zunächst umfangreicher, dann weniger und schließlich gar keiner Begleitung mit PowerPoint-Präsentationen offenbart eine erlebte Evaluation, die einen ursprünglich an den Evaluationsergebnissen interessierten Lehrenden zu einem gleichgültig-passiven Lehrenden werden lässt. Es könnte nämlich schwierig sein, die Interessen der Studierenden auszutarieren, also ein Maß zu finden, um eben unterschiedliche Vorkenntnisse, unterschiedliche Lerntempi oder auch unterschiedliche Präferenzen für Methoden auszugleichen.

Zur Bereitschaft, die Evaluationsergebnisse anzunehmen, klingt auch die Rolle der Studierenden an. Geschildert wird nämlich auch, dass Bewertungen nicht das widerspiegeln würden, was an Engagement in eine Lehrveranstaltung investiert wird. Zudem können gerade im Bachelorstudiengang keine sehr guten Bewertungen erwartet wer-

den, weil die Studierenden noch sehr jung und in schulischen Strukturen verankert seien und somit einer Lehre schwer folgen können, die sich an Projekten orientiert und inspiriert ist von tatsächlich ereigneten Begebenheiten. Während in den Freitextangaben gute Anmerkungen zu lesen sind, lieferten die standardisierten Fragen „absolut unplausible Informationen“.

„Nein. Nein. Und sogar, ich kann noch was sagen, äh, da steht zum Beispiel Qualität von Vorlesung, Semi-, Praktika und Übungen. Und die Studenten kreuzen alles an, aber ich habe weder Praktika noch Übungen. Ich habe nur Lehrveranstaltungen im Klassenzimmer, wir haben kein Geländepraktikum, wir haben keine, was weiß ich, so chemische Praktikum und wir haben das auch schon mehrmals angesprochen aber die Hochschule schafft es nicht zu spezifizieren.“  
(Informant 11, Z. 300-305)

Hier wird die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, inwiefern die Fragebögen überhaupt auf die konkreten Lehrveranstaltungen abgestimmt sind. Was könnte das über die Studierenden offenbaren, wenn sie Antwortmöglichkeiten ankreuzen, welche ganz offensichtlich nicht zur erlebten Lehrveranstaltung passen? Und welche Reaktionen sind von einer Lehrenden zu erwarten, der Einschätzungen zu Lehrveranstaltungen übersandt werden, die ihre sein sollen, in denen sie sich jedoch nicht wiederfindet? Interessant erscheint hier, es geht ja um die Nützlichkeit der Lehrevaluation, die Glaubwürdigkeit und Kompetenz des Evaluators. Möglicherweise werden hier Fragebögen verwendet, die alle denkbaren Lehrformate berücksichtigen, wohl darauf hoffend, dass die Studierenden von allein die passenden auswählen würden. Die Evaluatoren an dieser Hochschule scheinen sich mithin nicht die Mühe zu machen, individuelle, sprich lehrveranstaltungsbezogene Fragebögen auszureichen. Es erscheint fraglich, ob die Lehrveranstaltungskritik auch das misst, was in den Lehrveranstaltungen gelehrt wird. Hier wird ja auch geschildert, dass versucht wurde, Einfluss auf den Fragebogen zu nehmen, indem diese Unzulänglichkeit mehrfach angesprochen wurde. „Die Hochschule“ schafft es jedoch nicht, die Fragebögen zu spezifizieren. Es könnte nur spekuliert werden, wer sich wohl hinter der Umschreibung „die Hochschule“ verbirgt. Offenbar ist in dieser Hochschule die studentische Lehrveranstaltungskritik ein eher starres Instrument, welches weder spezifische Belange berücksichtigt noch fortentwickelt wird.

Zweifel an der Ehrlichkeit der Antworten werden in einem anderen Interview durch eine persönliche Erfahrung in einer Fortbildung bestärkt. Hier hat eine Lehrende selbst einen Referenten einfach nicht schlecht aussehen lassen wollen und mit guten Noten

bewertet, obgleich sie diesen „grottenschlecht“ erlebt hat. So rücksichtsvoll waren in einem Fall die Anmerkungen in der eigenen Evaluation nicht ausgedrückt.

„Natürlich hatte ich in meinem Modul auch schon mal ´ne Evaluation `alles Kacke` und so weiter, da war jemand frustriert, das gibt es natürlich auch, da habe ich auch gemerkt, die wurde zwangsversetzt in meinen Kurs, die hatte überhaupt eine komplette Verweigerungshaltung eingenommen.“ (Informant 11, Z. 285-288)

Die Aufrichtigkeit zumindest der hier angesprochenen Studierenden war offenbar nicht gegeben, weil sie die studentische Lehrveranstaltungskritik dafür genutzt hat, ihren persönlichen Frust über die erfolglose Kurswahl kundzutun und möglicherweise auch ihr Dasein in einem auferlegten Kurs zu verarbeiten. Die verpflichtende Teilnahme an diesem Kurs hat bereits in den Lehrveranstaltungen zur geschilderten Verweigerungshaltung geführt. Es ist denkbar, dass die persönliche Enttäuschung in der erbetenen Bewertung des Kurses ein weiteres Mal die Lehrende getroffen hat, obschon die Kritik der Studierenden eher dem widerstrebenden Kursus oder vielleicht sogar den Auswahlkriterien für die Kurswahl habe gelten sollen. Schließlich bejaht die Lehrende zwar das Einbeziehen der Studierenden in die Evaluation der Lehre, äußert gleichwohl grundsätzliche Vorbehalte zur Frage, inwieweit ehrliche Antworten von Studierenden zu erwarten sind.

„Aber es kann aus meiner Sicht nicht so ehrlich sein. Stellen Sie sich mal vor, da schreibt irgendjemand was ganz Böses hin oder so und sagt, äh. Der hat sicherlich Angst, dass er darauf angesprochen wird. An einer Hochschule ist es kritischer, Ehrlichkeit zu bekommen, weil man sich nicht traut, das ist meine Meinung.“ (Informant 12, Z. 308-311)

Hier sind grundsätzliche Vorbehalte heraushörbar, welche die studentische Lehrveranstaltungskritik begleiten. Studierende würden gerade an kleineren Hochschulen oder Fachbereichen Angst haben, wie sie an anderer Stelle zur vermeintlichen Anonymität der Datenerhebungen ausführt, dass bestimmte Anmerkungen auf sie zurückfallen. Daher würden sich diese gar nicht trauen, ihre ehrliche Meinung zu äußern, mithin die erlebte Lehre auch nicht aufrichtig einschätzen.

### Fallbeschreibung 3: Hilfreiche Ergebnisse

Nur wenige Lehrende nehmen die Ergebnisse der studentischen Lehrveranstaltungskritik als hilfreich wahr, und zwar in solchen Fällen, wo sie auf enthüllte Problemstellungen Einfluss nehmen können.

„Ich äh nehme natürlich die Ergebnisse zur Kenntnis. Sonst würde das Ganze keinen Sinn machen. Es ist unterschiedlich, ob ich nur Lehrender in einem Modul bin oder ob ich Modulverantwortlicher bin. In der Regel ist es so, dass die Lehrenden also die Vielzahl der Lehrenden in einem Modul, die Evaluationsergebnisse gar nicht zur Kenntnis nehmen, zur Kenntnis gegeben bekommen. Äh in den meisten Fällen beschränkt sich die Kenntnisnahme auf den Modulverantwortlichen. Äh und ich glaub der Informationsdurchfluss klappt hier noch nicht, dass dann auch alle Lehrenden von den Ergebnissen partizipieren können, ja zur Kenntnis nehmen können und entsprechende Optimierungsmaßnahmen vornehmen können. Ich persönlich in meinem Modul, ich habe x Module die ich verantwortlich betreue, ähm schaue ich mir die Evaluationsergebnisse an entsprechend der Kategorien. Mir ist wichtig, dass, wie anfangs gesagt, Wissenstransfer ist die zentrale Aufgabe des Lernprozesses. Ähm insofern sind für mich zum einen Prüfungsergebnisse wichtig und zum anderen natürlich auch die Meinung der Studierenden hinsichtlich Studierbarkeit, Verzahnung der thematischen Inhalte, die disziplinären Inhalte, wie sie sich verzahnen. Ähm, ja, die zeitlichen Bedingungen für die Studierbarkeit, Kontaktstudienanteile, Selbststudienanteile etc. Dinge, auf die ich Einfluss nehmen kann interessieren mich mehr als Dinge, die ich nicht beeinflussen kann.“ (Informant 1, Z. 105-121)

Informationen sind in der Rolle als Modulverantwortlicher nützlich, es fehlt gleichwohl an Beschreibungen, inwiefern die Ergebnisse als Lehrender nutzbar sein könnten. Die Mehrheit der lehrenden Kollegen hat keinen Zugang zu den Evaluationsergebnissen, lediglich dem Modulverantwortlichen sind die Ergebnisse zugänglich. Die Situation wird als „Informationsdurchfluss, der noch nicht klappen würde“ beschrieben und lässt das Bewusstsein für die eigene Verantwortung, vielleicht auch eigener Unzulänglichkeiten erkennen, obschon danach nicht gehandelt wird. Resümierend werden in den Evaluationsergebnissen Aussagen zu Angelegenheiten verarbeitet, auf die auch Einfluss genommen werden kann.

Artikulierte wird auch die Auseinandersetzung mit den Evaluationsergebnissen innerhalb des Kollegiums.

„Äh das heißt also, immer nach Semesterende und nach Auswertung der Evaluationsbögen findet eine Besprechung, eine [ ]besprechung statt, und in diesem Zusammenhang werden auch die Evaluationsergebnisse vorgestellt. Und dann ist jeder Lehrende ja selbst in der Verantwortung, ähm die Schlussfolgerungen aus den Evaluationen zu ziehen und möglicherweise Veränderungsbedarf dann eben abzuleiten. Oder gegebenenfalls nicht, wenn man der Meinung ist, das ist eine einzelne Meinung bloß für das eine Semester, weil die anderen Semester haben wir ganz andere Evaluationsergebnisse, sodass man sagt, woran könnte das wohl möglicherweise liegen.“ (Informant 2, Z. 150-158)



Gemeinsame Besprechungen scheinen nicht grundsätzlich üblich und eher vom Engagement der Modulverantwortlichen abhängig zu sein, weil der eben genannte Modulverantwortliche ja gerade nicht so verfährt. Gleichwohl bleibt es den Lehrenden überlassen, ihre Schlüsse aus den Ergebnissen allein zu ziehen. Es wird jedenfalls nicht geschildert, dass über mögliche Anstrengungen, die sich aus den Resultaten ergeben könnten, diskutiert oder Vorgesetzte vielleicht Maßnahmen veranlassen würden. Stattdessen beschreibt diese Lehrkraft sich und die übrigen Lehrenden in einer Eigenverantwortung, einen Veränderungsbedarf abzuleiten oder es vielleicht auch zu lassen, insofern die Ergebnisse im nächsten Semester vielleicht divergierend vermutet werden.

„Wenn aus der Evaluation das Ergebnis hervorgeht, dass die Lehrveranstaltung oder ein Teil der Lehrveranstaltung nicht so optimal empfunden wurde, sodass ich also abwarte, was sagt der nächste Lehrturnus. Und wenn dann auch wieder diese Meinung geäußert wird oder dieses Evaluationsergebnis, dann überprüfe ich, was könnte ich jetzt an Inhalten ändern und versuche eben zu ermitteln für mich, ob es jetzt Inhalte sind, die, ja, nicht verinnerlicht wurden oder unverständlich dargestellt wurden oder ob es meine Methoden als Ursache gibt. So sie denn auch aus den Evaluationen hervorgehen. Da gibt es auch so einen Freitextbereich, den man da nutzen kann. Dann versuche ich eben auch meine Methodik dahingehend abzuändern, in der Hoffnung, dass dann in der nächsten Evaluation eine höhere Zufriedenheit auftaucht.“ (Informant 2, Z. 166-175)

In den Schilderungen der Lehrkraft klingen zwei Aspekte an, die eine Verarbeitung der Ergebnisse der studentischen Lehrveranstaltungskritik ausmachen. Er reagiert nicht sofort, sondern wartet mindestens einen weiteren „Lehrturnus“, also ein weiteres Semester mit anderen Studierenden ab und reagiert erst, wenn dieselben Anmerkungen zu lesen sind. Und, der Lehrende ist bereit für Veränderungen, insofern aus den Ergebnisdarstellungen und dem Freitext hervorgeht, worin konkret die Probleme liegen. Kritische Anmerkungen müssen offenkundig fundiert sein, um Veränderungen daraus ableiten zu können.

#### 6.2.6.4 Relevanz der Fragebögen

Die Studierendenbefragungen und mithin die Fragebögen an die Studierenden sind nach übereinstimmenden Schilderungen der Lehrenden das einzige Instrument zur Datenerhebung im Rahmen der studentischen Lehrveranstaltungskritik. Folglich drängt sich die Frage geradezu auf, welche Relevanz die in den Fragebögen hinterlegten Fragen für die Lehrenden haben, das Interesse gilt also der Eignung und Passung der

gestellten Fragen. Denn gemäß den Standards der Gesellschaft für Evaluation e.V. sollten Lehrevaluationen ja auch einen Nutzen für die Lehrenden haben, sich beispielsweise an deren Informationsbedarf orientieren. Damit einhergehend erscheint von Interesse, wer die Fragebögen entwickelt.

Die Fälle hinsichtlich der Beteiligung von Lehrenden an der Entwicklung bzw. Formulierung eines Fragebogens zeigen ein differenziertes Bild. An einer Hochschule begleitet eine auch mit Lehrenden besetzte Evaluationskommission die Studierendenbefragungen und ist somit auch an der Fortentwicklung des Fragebogens beteiligt. Diese Evaluationskommission sei für Anmerkungen und Hinweise der Lehrenden offen. Ein Professor schildert, dass er an der Konzeption der Lehrevaluation an seiner Hochschule beteiligt war und seinerzeit auch die Fragebögen mitentwickelt hat.

Zur Relevanz des Fragebogens für die eigene Lehre zeichnen sich zwei Richtungen ab, in welche die Lehrenden denken. Die meisten befragten Lehrenden würden dem Fragebogen keine Fragen hinzufügen und fänden sich im Großen und Ganzen darin wieder. Auslegend wurde in einem Fall hinzugefügt, dass der eigene Stundenanteil im Modul so gering sei, dass somit keine Aspekte vermisst würden. Andere folgern, dass alle bedeutsamen Fragen enthalten sind, weil es eben ein ganz allgemeiner Fragebogen ist und dieser für alle Lehrveranstaltungen zuträfe. Es handelt sich zudem um formale Fragen, welche nicht auf individuelle Lehrveranstaltungen zugeschnitten sind. Insgesamt sei die Evaluation auf einem sehr abstrakten Level.

Angeregt wird gleichwohl eine die Lehrveranstaltungen begleitende Evaluation anstelle der punktuellen. Es wäre nicht lesenswert, was schlecht war, weil das nicht mehr zu ändern wäre, sondern was als gut empfunden wurde und sich die Studierenden weiter wünschen.

„Also im Wesentlichen, oder sagen wir so, die Evaluation, wie sie bei uns im Hause gemacht wird, ist ja zu zwei Dritteln, oder nee drei Viertel eher oder vier Fünftel ist ja quantitativ. Das heißt der Student kreuzt irgendwas an im Sinne `fand ich gut, fand ich nicht gut', also auf einer Skalierung kann er das dann zum Ausdruck bringen. Ähm und es gibt am Ende der Evaluation freie Textfelder, wo letztendlich Text eingetragen werden kann. Und für mich sind eigentlich die freien Textäußerungen das Interessanteste, weil man da halt auch vieles von der Lehrveranstaltung wiederfindet. Ähm, ich gucke mir auch die Durchschnittsnoten an, die sind immer relativ einheitlich in den letzten Jahren immer gewesen. Aber ich würde sagen, dass die offenen Textfelder den höchsten Informationswert für mich haben.“ (Informant 8, Z. 229-237)

Die quantitativen Datenerhebungen würden Durchschnittsnoten zur Bewertung der eigenen Lehre liefern, welche über die vergangenen Semester betrachtet homogen ausfallen. Informationen liefern hingegen Einträge in den offenen Textfeldern, weil die Eintragungen auf die Lehrveranstaltungen bezogen sind.

Insgesamt muten diese Repliken zur Bedeutung des Fragebogens fast schon zu bejahend an, vielleicht spiegeln sie auch Interesselosigkeit oder Gleichgültigkeit der Lehrenden wider. Gemessen an den übrigen Schilderungen zur studentischen Lehrveranstaltungskritik, und hier insbesondere zur Verarbeitung der Ergebnisse, wäre es durchaus denkbar, dass einige Lehrende die Fragebögen und die darin gestellten Fragen im Detail vielleicht gar nicht kennen und es hier womöglich nicht zugeben wollten. Vielleicht spielte eine Rolle, dass hier vorgestellte Einschätzungen in fünf Fällen von Lehrenden stammen, die in Gremien im Zusammenhang mit der Lehrevaluation tätig sind. Es könnte eine Erwartungshaltung spürbar gewesen sein, das „eigene“ Instrument zur studentischen Lehrveranstaltungskritik als bedeutsam einschätzen zu müssen. Eine gewisse Parteilichkeit wäre nicht auszuschließen.

Die gänzlich andere Richtung in der Frage zur Relevanz des Fragebogens schlugen drei Frauen ein, die geradeheraus äußerten, dass sie die Fragebögen für ungeeignet halten, ihre Lehre abzubilden. Die Fragebögen bringen „unplausible Informationen“ hervor, anhand der Auswertungen könne gar nichts unternommen werden. Es sind überdies nicht alle Fragen bedeutsam, weil derselbe Fragebogen hochschulweit verwendet wird, also auch für die verschiedensten Fachrichtungen. Eigentlich kann mit den Fragen nicht viel angefangen werden, einige werden im Kollegenkreis als „sinnlos“ eingeschätzt, sodass sie gleich übersprungen werden können. Beispiele konnten nicht genannt werden, weil dazu noch einmal in die Fragebögen gesehen werden müsste.

#### 6.2.6.5 Effekte: Beispiele für Verbesserungen der Lehre

In den Fällen zeigen sich eine ganze Reihe verschiedener Wirkungen und Reaktionen, welche der Evaluation der Lehre nachklingen.

Lehrende schildern, wie sie insbesondere positive Anmerkungen in den Ergebnisdarstellungen für sich aufnehmen, weil solche beispielsweise motivieren. Es würde auch immer anspornen, möglichst wenige negative Äußerungen in den Auswertebögen lesen zu müssen. Obschon auch eingeschränkt wird, aus den negativen Äußerungen

mehr zu lernen als aus den positiven, insofern sie qualifiziert sind. Ein Lehrender habe einmal im Freitext über sich „war völlig ungeeignet“ lesen müssen, was so pauschal geäußert keine Vorlesungsreihe reflektieren könne.

Im empirischen Material werden zwei Effekte im Ergebnis der Lehrevaluation sichtbar. Lehrende zeigen förmliche Wege auf, die zur Verbesserung der Lehre beitragen sollen. Lehrende verarbeiten die Ergebnisse zudem auch individuell. Gemeinsam sind beiden Geschehnissen, dass sie nicht als unmittelbare Reaktion auf ein bestimmtes Evaluationsergebnis von Vorgesetzten veranlasst sind. Es wurde nämlich nicht eine Maßnahme geschildert, die für Lehrende wegen konkreter Ergebnisse in der Auswertung der Lehrevaluation initiiert wurde.

#### Förmliche Wege zur Verbesserung der Lehre

Die Lehrenden beschreiben eine Reihe von Maßnahmen, welche vonseiten der Hochschulen initiiert werden, um die Lehre an ihren Einrichtungen zu verbessern. Lehrende schilderten diese, manchmal unmittelbar, manche eher mittelbar, im Zusammenhang mit der Evaluation der Lehre. Gleichwohl ist kein Zusammenhang erkennbar zwischen konkreten Ergebnissen der Lehrevaluation und bestimmten Maßnahmen. Zusammenfassend werden förmliche Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen, typischerweise als Weiterbildungen, als Tagesveranstaltungen zur Lehre sowie in gezielten strukturellen Änderungen artikuliert.

Typisch ist, dass diese Maßnahmen lediglich punktuelle Besserungen darstellen. Von keinem Lehrenden werden Aktivitäten geschildert, die ihn in der Lehre begleiten.

„Aber dass ich jetzt irgendwie das Gefühl bekomme (2), ich hab so ´ne dauerhafte, begleitende Unterstützung in meiner Lehre würde ich sagen ist eher eher weniger.“ (Informant 10, Z. 479-481)

Der Tag der Lehre an einer Hochschule dient dazu, Anregungen für moderne Lehre zu geben. Die Resonanz darauf entwirft gleichwohl ein Bild des Lehrkörpers.

„Es gibt den Tag der Lehre (2) einmal im Jahr, der auch mehr schlecht als recht besucht wird. Auch so ein hochschulweites Phänomen, dass der Tag der Lehre (2) zwar mittlerweile eine feste Größe ist aber dann doch wieder widerspiegelt, wie, welchen Stellenwert Lehre hat, beziehungsweise von denen besucht wird, die sich sowie schon sehr intensive Gedanken um gute

Lehre machen. Ja, aber das ist sicher auch sowas, wo man Anregungen bekommen kann, wo interessante Vorträge präsentiert werden, äh, ja, zum Thema Hochschullehre im 21. Jahrhundert, im weitesten (2).“ (Informant 10, Z. 481-487)

Ein Tag, der besonders der Lehre gewidmet ist, wird offenbar von den meisten Lehrenden der Hochschule, mithin Lehrende aller Fachrichtungen, eher ignoriert. Die Veranstaltungen werden von solchen Lehrenden besucht, die sich ohnehin engagieren und sich Gedanken um die Lehre machen. Die Beweggründe der übrigen Lehrenden erscheinen fraglich, vielleicht treffen die dargebotenen Inhalte nicht deren Interessen, vielleicht liegt es an der Einladung bzw. an dem Aufruf an die Lehrenden. Möglicherweise entspricht auch die ganze Veranstaltung in ihrer Art nicht dem, was Lehrende bewegt oder diese für wichtig erachten. Oder könnten die Lehrenden grundsätzlich kein Interesse daran haben, Anregungen für ihre Lehrtätigkeit aufzunehmen, vielleicht auch nur nicht ungefragt von Dritten aufzunehmen? Es könnte nur darüber spekuliert werden, weshalb es den Organisatoren regelmäßig nicht gelingt, die Lehrenden für diesen Tag zu begeistern oder weswegen die Lehrenden, wie auch immer motiviert, es präferieren, sich die als interessant beschriebenen Vorträge gerade nicht anzuhören. Neben dem Tag der Lehre werden auch in diesem Fall Angebote für Weiterbildungen erwähnt, welche die Lehrenden bei der Verbesserung ihrer Lehre unterstützen sollen.

Viele der übrigen befragten Lehrenden erwähnen gleichsam im Zusammenhang mit Verbesserungen der Lehre das Angebot von Weiterbildungen, obschon die Fälle hier eine große Vielfalt offenbaren. Was, wie bereits eingangs erwähnt, gar nicht geschildert wurde, sind spezielle, also auf die einzelne Person bezogene Weiterbildungen. Denkbar wären individuelle Coachings sowie ergebnisbezogene Weiterbildungsinhalte als Ausfluss konkreter Resultate der studentischen Lehrveranstaltungskritik.

Gemeinsam sind Beschreibungen von Weiterbildungsangeboten zu verschiedenen Themen wie Didaktik, Multimedia in der Lehre und andere mehr, welche an verschiedenen Hochschulen, darunter auch an der eigenen, offeriert würden. Aus denen könne man „sich selber was raussuchen“. Beschrieben wird ein Verbund der Hochschulen, in dessen Weiterbildungsprogramm verschiedene Kurse angeboten werden. Obschon Kurse zur Hochschuldidaktik hervorgehoben und für wichtig erachtet werden, schätzen einige befragte Lehrende gleichsam selbstkritisch ein, dass sie selbst einen solchen noch nicht besucht haben. Ein Lehrender akzentuiert, dass für ihn diese Kurse nur ein „Einführungsniveau“ hätten. Wenn er einmal einen Kurs belegt hat, kann er in der wei-

teren Folge nur noch wenig für sich mitnehmen. Das Hauptproblem ist für ihn, dass „diese ganzen Lehrsachen“ eher auf einem allgemeinen Niveau liegen. Speziell für den technischen Bereich, in dem er lehrt, gibt es kaum Angebote für Weiterbildungen mit pädagogischen Inhalten. Was ihm wirklich fehle, seien Best Practice-Bibliotheken. Diese einzuführen würde in seiner Hochschule wiederkehrend diskutiert, auch weil es Derartiges zu wenig gebe.

Hinsichtlich der Weiterbildungsangebote zeigen sich deutliche Unterschiede im persönlichen Involvement. Eine Professorin zeigt sich sehr aktiv hinsichtlich hochschuldidaktischer Weiterbildungen, in denen sie sich auch persönlich engagiert. Fast schon begeistert schildert sie Workshops und Weiterbildungen zu aktivierender Lehre, zur didaktischen Reduktion und zu kompetenzorientierten Prüfungen. Ein anderer Professor, welcher an der Konzeption der Evaluation der Lehre an seiner Hochschule ehemals mitwirkte, erwähnt Weiterbildungen ungleich distanzierter. Es sei möglich, dass ihm per E-Mail Angebote offeriert würden, die ihn jedoch nicht interessierten. Jeder Lehrende hätte die Verantwortung, sich selbst darum zu kümmern. Er vermisst die Angebote an Weiterbildungen, welche als eine Säule der Lehrevaluation in der ursprünglichen Konzeption beschrieben sind. Diese seien längst nicht alle verwirklicht. Gänzlich anderes lässt ein dritter Professor durchblicken, ungefähr zwölf Jahre jünger als die beiden erstgenannten, denn er beschreibt Weiterbildungen, welche ihm mit seiner Berufung obligatorisch angetragen wurden.

„Also, ähm, es gibt sicherlich äh von der Hochschule die Bestrebung, die Lehre schon mal insofern zu verbessern, dass glaube ich alle, ich kann es gar nicht so genau sagen, ab wann das gilt, alle neu berufenen Professoren, also für mich galt das auch, gab es die Verpflichtung, für neue Professoren an dem Kurs Lehren lernen teilzunehmen. Also das ist von der Uni, von der X-Uni, das ist ein bundesweit gefördertes Projekt, an Seminaren teilzunehmen, die ähm, das waren also zehn Tage, wo es darum ging, die pädagogische Eignung zu verbessern. Ne, das hatte ich aber vorher schon gemacht, also ich kannte das schon, hatte interessehalber schon mal dran teilgenommen. Habe also wesentlich mehr als zehn Tage dran teilgenommen und mache das auch weiterhin und gehe zu diesen Lehren lernen – Veranstaltungen, wenn es sich zeitlich einrichten lässt. Arbeiten mit dem Flipchart, wie moderiere ich, Zeitplanung, wie reduziere ich Stoff, wie aktiviere ich Studenten, arbeiten mit online Learningplattformen, rechtliche Bedingungen des Onlinelearning, also es gibt verschiedene thematischen Schwerpunkte, an denen man teilnehmen kann. Und diese Kurse werden dann halt auch, kostet fünfzig Euro der Kurs pro Tag, die Kosten übernimmt die Hochschule.“ (Informant 8, Z. 211-225)

In dieser Hochschule sind demnach verpflichtende Kurse mit verschiedenen, frei wählbaren Schwerpunkten für alle neu berufenen Professoren üblich. Sie sind Teil eines bundesweiten Projekts und finden nicht an der eigenen Einrichtung statt. Dieser Professor hätte gleichwohl aus eigenem Interesse bereits vor seiner Berufung daran teilgenommen.

Eine weitere förmliche Möglichkeit zur Verbesserung der Lehre wird von Lehrenden beschrieben, die zugleich verantwortlich für ein Modul zeichnen und sich angehalten fühlen, die Ergebnisse der Lehrevaluation nicht nur als Lehrende, sondern auch als Modulverantwortliche zu betrachten. Die Ergebnisse der Lehrevaluation werden mithin als Basis für Entscheidungen in einer anderen Sache verwendet. So hat ein Lehrender den Anmerkungen in der Auswertung der studentischen Lehrveranstaltungskritik entnommen, dass der von ihm konzipierte stufige Aufbau von Lehrinhalten von den Studierenden zumindest in Teilen als ungünstig beschrieben wurde. Woraufhin der inhaltliche Aufbau eines Submoduls geändert wurde, was in der Folgeevaluation positiv bewertet worden ist.

Ein weiterer Lehrender beschreibt einen Einzelfall, in welchem die Ergebnisse der Lehrevaluation genutzt wurden, um eine vermeintliche Unzulänglichkeit zu prüfen.

„Typisches Beispiel vor zwei oder drei Semestern gab es eine große Diskussion um eine besondere Gruppe Studierender, und da wurde gesagt, die kommen in unserem Studium nicht gut zurecht, das Studium ist nicht für diese Gruppe ausgerichtet. Und da habe ich es mir gewünscht und so habe ich es dann auch gemacht, ob man das dann im Vergleich der Evaluationsergebnisse sehen kann. Es stellte sich dann heraus, dass das nicht durch harte Daten belegbar ist. Das heißt wir wären unter Umständen in einen Aktionismus verfallen und hätten irgendetwas gemacht für diese Gruppe, nur, weil jemand den Eindruck hatte, die kommen schlecht zurecht. Im Grunde stimmte das aber nicht. Weder an den Noten noch an den Beurteilungen der Lehrveranstaltungen war irgendwie ablesbar, dass hier in irgendeiner Weise Auffälligkeiten sind. Wenn, dann höchstens in eine ganz andere Richtung, die gar keiner erwartet hätte. Und das erwarte ich eben auch von einer Evaluation, dass wir daraus Rückschlüsse ziehen können. Nicht nur so schöne bunte Balken hat, sondern auch Rückschlüsse ziehen kann.“ (Informant 4, Z. 151-163)

Anhand der Ergebnisse der Studierendenbefragungen in Verbindung mit den Ergebnissen der Prüfungen wurde in diesem Fall versucht, eine vielleicht unbefriedigende Situation zu bestätigen oder, wie hier geschehen, schlussendlich zu entkräften. Hier haben unter anderem die Ergebnisse der Lehrevaluation dazu beigetragen, womöglich

falsche oder ungeeignete Maßnahmen zu ergreifen. Im Gegenteil, die Situation hat sich sogar gänzlich anders dargestellt.

In einem anderen Fall schildert eine Lehrende ein Beispiel, wonach die Ergebnisse der studentischen Lehrveranstaltungskritik im Rahmen des Qualitätsmanagements genutzt worden sind. Die Anzahl der Studierenden sei in einem Studiengang unbefriedigend gewesen, woraufhin mit den Studierenden gesprochen, zudem auch eine Studierendenbefragung initiiert worden ist. Die Ergebnisse der Evaluation seien mit den Leitungen des Fachbereiches und des Studienganges ausgewertet und als Konsequenzen Module verändert worden, welche schlecht bewertet worden sind. Auch Lehrende sind gewechselt worden.

#### Individuelle Wege zur Verbesserung der Lehre

Die Ausführungen im vorherigen Abschnitt haben Möglichkeiten zur Verbesserung der Lehre beschrieben, welche im empirischen Material als hochschulseitige Initiativen sichtbar werden. In den Interviews wurden die Lehrenden auch um die Schilderung von Beispielen gebeten, wonach sie Veränderungen aufgrund von Hinweisen aus den Ergebnissen der Lehrveranstaltungskritik abgeleitet und umgesetzt haben. Die Fälle ähneln sich, insofern offenbar in keiner Hochschule auf der Basis konkreter Ergebnisse der Studierendenbefragungen von den Lehrenden erwartet würde, Maßnahmen für vermeintliche Verbesserungen oder Veränderungen zu ergreifen. Es scheint den Lehrenden überlassen, wie sie die Auswertungen verarbeiten. Empirisch beobachtbar ist, dass viele Lehrende offenbar insbesondere aus den Anmerkungen in den freien Textfeldern Rückmeldungen zur eigenen Lehrveranstaltung entnehmen.

Eine Lehrkraft schildert, dass er den Ablauf seiner Lehrveranstaltungsreihe umgestaltet habe, welche zunächst die Vermittlung theoretischen Wissens beinhaltete und in einer großen Übung mündete. Hier wurde ihm zurückgemeldet, dass es günstiger wäre, die Anwendung des vermittelten Wissens mit kleineren Übungen zu verbinden, woraufhin er seine Lehrveranstaltungsreihe neu konzipiert hat. Nunmehr folgen den jeweiligen Themengebieten Teilübungen und schließen in einer großen Komplexübung.

Geschildert wurde auch mehrfach, dass Studierende formulierten, sie wünschten sich mehr praktische Beispiele und weniger theoretischen Input. Zudem ist wiederholt zu lesen, wie Studierende um ihre persönlichen Präferenzen hinsichtlich der Themen



werben, sich mit diesem Themenfeld gern tiefer beschäftigt und jenen Stoff gern auch „übersprungen“ hätten.

Abschließend noch ein typisches Beispiel für Rückmeldungen an die Lehrenden im Rahmen der studentischen Lehrveranstaltungskritik, welches nachfolgend zunächst uninterpretiert hintereinander wiedergegeben wird:

„Ja, es wurde mal geäußert, dass die Studierenden viel zu viele Kopien von mir hätten.“ (Informant 5, Z. 148)

„Einige versuchen dann, sich zu verbessern, wenn jemand sagt, was weiß ich, zu viele Folien, machen wir halt weniger @. Und im nächsten Semester heißt es dann, es sind zu wenig, und dann wundern die sich @. Wo die Lehre halt immer wieder neu bewertet wird durch die Studierenden und diese Interventionen einfach nicht zum Tragen kommen, also nicht fundiert sind.“ (Informant 9, Z. 191-195)

„Was ich aber nicht von hier nehme, sondern von den Evaluationen davor, sind zum Beispiel ich bin so ein Skripten-Junkie. Ich liebe es, alles zu verschriftlichen. (1) Und ich hab´ gemerkt, dass ich die Studenten damit teilweise überlade. Ja, also weniger ist mehr. Meine Skripten werden jetzt immer straffer und immer noch [ ] Das sind Anregungen, die ich durchaus von den Studenten dann auch übernehme oder dann ausprobieren, wie es ist.“ (Informant 12, Z. 196-201)

„Ähm es gab mal ´ne Zeit, als ich hier angefangen habe, da hatte ich sehr viele Folien, also Power-Point-Folien. Da stand drin in der Evaluation, äh ich hätte zu viele Folien. Dann habe ich die Folien zu fünfzig Prozent reduziert, in einige Veranstaltungen, und dann stand wieder drin, zu viele Folien. Dann habe ich ein Semester gemacht, habe ich komplett ohne Folien gemacht, habe an die Tafel geschrieben, habe erläutert, habe diskutiert, ähm, dann stand drin, nutzt zu wenig Medien @.“ (Informant 8, Z. 186-191)

Gemeinsam ist den Ausführungen, dass es sich um Anmerkungen der Studierenden handelt, welche sich auf Handreichungen oder Visualisierungen zur unterstützenden Begleitung von Präsenzlehrveranstaltungen beziehen. Augenscheinlich könnte die studentische Lehrveranstaltungskritik Antworten auf Fragen liefern, die so womöglich niemand gestellt hat. Es sei die Frage erlaubt, inwiefern wohl die Anzahl der Folien in einer PowerPoint-Präsentation oder der bloße Umfang eines Skripts zur Einschätzung der Güte einer Lehrveranstaltung beitragen mögen. Zumal in den Schilderungen mit-schwingt, dass die Studierenden anderer Semester die Einordnungen nicht vollauf teilen und abweichende Vorstellungen davon formulieren, was ihnen hilfreich ist. In Nuancen mögen solche Hinweise die Lehrenden vielleicht zum Nachdenken anregen und Lehrveranstaltungen für Studierende angenehmer machen. Als Ausbeute eines Eva-

lationsverfahrens, welches einen gewissen personellen Aufwand und nicht unbedeutende finanzielle Anstrengungen benötigt, erscheint es freilich diskutierbar.

#### 6.2.6.6 Kritik und Schranken

Im empirischen Material werden Konstellationen sichtbar, in denen Eingrenzungen der Evaluation der Lehre hervortreten und offenbar wird, dass sie möglicherweise nicht das erfüllt, wofür sie ursprünglich entwickelt worden ist. Sie werden nachfolgend dargelegt und diskutiert.

Die Fälle ähneln sich darin, dass die Fragebögen zur Studierendenbefragung Anlass für Unverständnis und Kritik geben.

„Es gibt sicherlich einige Dinge die man dran überarbeiten könnte im Laufe der Zeit. Von daher finde ich manchmal den Fragebogen etwas starr. Ähm was schwierig oder was problematisch ist, also, wenn man dieselben Studenten in mehreren Veranstaltungen hat und jedes Mal diesen Zettel austeilt dann schreiben sie ähnliche oder vergleichbare Dinge hin. Von daher ist es gar nicht so sinnvoll, alle Veranstaltungen zu evaluieren, sondern immer punktuell mal reinzugehen und eine mal zu evaluieren und das mal so zu übertragen auf die anderen.“ (Informant 8, Z. 71-77)

Der Fragebogen wird hier als starr beschrieben, was sich auf die Verwendung unveränderter Fragebögen im Zeitverlauf oder auch auf einen jeweils fest vorgegebenen Bestand an Fragestellungen beziehen könnte. Zumindest scheint der Lehrende keinen Einfluss auf die Fragen nehmen zu können. Andere Lehrende beschreiben den Fragebogen und die darin gestellten Fragen als sehr allgemein, weil er die Lehre hochschulweit, also aller Fachrichtungen, abbilden würde. Im empirischen Material offenbart sich, dass für die überwiegende Zahl der Lehrenden die Antworten wenig nützlich sind, weil sich darin kaum Aussagen zur eigenen Lehrveranstaltung finden. Möglicherweise ist zu überdenken, inwieweit die Fragebögen spezifiziert werden müssten. Es wird überdies der Sinn infrage gestellt, jede Lehrveranstaltungsreihe zu evaluieren. Im empirischen Material werden hierzu ambivalente Erfahrungen artikuliert. Von Studierenden, die im Verlauf ihres Studiums wiederholt zur Teilnahme an Studierendenbefragungen aufgefordert sind, werden stetig dieselben Einschätzungen zum Ausdruck gebracht und ergeben mithin für den Lehrenden kaum neue Erkenntnisse. Demgegenüber schildern Lehrende auch ihre Erfahrungen damit, dass Studierende verschiedener Semester

voneinander abweichende Präferenzen für Methoden, für die Anwendung bestimmter Medien usw. hegen.

Als Vorteil der Studierendenbefragungen per Fragebögen wird in der Literatur beständig die Wahrung der Anonymität der Studierenden angeführt, welche offene und zudem ehrliche Einschätzungen zur erlebten Lehre gewährleisten soll. Eine Lehrende schildert hierzu ihre ganz eigenen Erfahrungen.

„Es ist das Feedback, was man kriegt, das ist natürlich sehr subjektiv, nicht nur sehr subjektiv, sondern, ich meine wir haben so kleine und wenige Studenten, man kann ja drauf fasst schlussfolgern, wer das geschrieben hat, und das finde ich auch wieder nicht gut, bei den wenigen Studentenzahlen. Ein wichtiges Feedback. Es gibt aber aus meiner Sicht nicht unbedingt die Wahrheit wieder, weil einfach das zu sehr kontrolliert werden kann.“ (Informant 12, Z. 174-179)

Sobald es, wie in diesem Fall, eine überschaubare Anzahl Studierender gebe, könnten die Lehrenden anhand der Bewertungen und vielleicht auch Anmerkungen auf die Verfasser schließen. Dies wiederum wüssten die Studierenden, weshalb sie sich kontrolliert, also wohl auch überführt fühlen könnten und nicht bedenkenlos ihre Einschätzung wiedergeben. Fraglich erscheint gleichwohl, was die hier angesprochene *Wahrheit* sein könnte. Vielleicht unterstellt die Lehrende, dass Studierende auch strategisch handeln könnten. Es wurde ja auch darüber sinniert, dass Studierende mitunter mit entsprechenden Bewertungen beim Lehrenden positiv erscheinen, vielleicht sich einschmeicheln wollten. Für negative Äußerungen seien die Studierenden nicht selbstbewusst genug, weil sie möglicherweise an noch zu erbringende Prüfungsleistungen denken.

Lehrende, die dem Messen von Lehrleistungen kritisch, gleichwohl nicht grundsätzlich ablehnend gegenüberstehen, stellen die Frage, was eine Lehrevaluation eigentlich misst und wie weit die Möglichkeiten der Beeinflussung gehen.

„Natürlich muss man alles auch irgendwo kontrollieren. Das Problem ist natürlich, dass man immer einzelne Parameter kontrolliert und aber das, was man erreichen will, viel komplexer ist als dass man es in seiner Komplexität anhand einzelner Parameter auch nur annähernd abbilden könnte. Und, und daher führt das dazu, dass man einzelne kontrollierte Punkte entsprechend beeinflussen kann vom Ergebnis, äh was aber sozusagen aus Sicht des Lehrzieles, also was wollen wir den Studierenden mitgeben, nicht unbedingt das Optimum dargestellt. @ Ähm, ja, ich sage mal, was weiß ich, ´ne gute Benotung, ´ne gute Evaluation ist noch nicht ausreichend, ist natürlich ein Bestandteil, ist auch ganz klar, wir müssen das, ich will das jetzt nicht

schlechtreden, aber ich wollte nur ein paar kritische Punkte anfügen, dass das sozusagen ein Beitrag ist aber eben nicht das ganze Bild abgeliefert.“ (Informant 6, Z. 64-73)

Hier wird über die Lehre als ein komplexes Gebilde sinniert, welches transparent und nachprüfbar, vielleicht nachvollziehbar sein sollte. Gleichwohl ist die Lehre so umfangreich und vielschichtig, dass sie in Gänze kaum kontrollierbar und darstellbar ist. Der Versuch, lediglich ausgewählte Parameter zu messen, kann die Lehre als solche kaum porträtieren. Zudem würden einzeln herausgestellte Parameter beeinflussbar sein, ein Lehrender sei quasi in der Lage, selbst für ein gutes Evaluationsergebnis Sorge zu tragen, gewiss um den Preis, die eigenen Überzeugungen aufgeben zu müssen. Hier klingt auch eine Gefahr an, die im Streben nach Kennwerten liegt, weil Lehrende sich auf diese Werte konzentrieren würden. Dies könnte eben dazu führen, „dass der Lehrende versucht, die Studierenden auf irgendeiner Weise quasi da abzuholen, damit sie dem eine gute Evaluation geben.“ (Informant 6, Z. 294-295)

### **6.3 Explikation von Mustern des Umgangs mit Rückmeldungen**

Offenbar ist die Evaluation der Lehre in den Hochschulen weniger alltagsrelevant, als es deren offiziell manifestierter Stellenwert und gesetzliche Verankerung vermuten lassen. Empirisch sind Grundzüge des Evaluationsalltags beobachtbar. Beispielsweise schreiben Professoren ein Interesse an der Durchführung der Lehrevaluation eher ihren Hochschulleitungen zu, wobei sie dies lediglich anzunehmen scheinen und nicht an Beispielen für Rückkopplungen festmachen. In den Fällen zeigt sich, dass die Lehrevaluation gerade nicht aus den Wünschen der Lehrenden hervorgegangen ist, sondern getragen wird von einem synthetisch geschaffenen Gefüge. Überhaupt scheinen den Lehrenden spezielle Ausformungen im Zusammenhang mit der Evaluation der Lehre ungewiss, denn Beschreibungen hierzu sind oftmals oberflächlich. Zwar ist ein Gerüst erkennbar, gleichwohl entzieht es sich der Kontrolle der Lehrenden, auch klare Grenzen des gestaltenden Einflusses sind beobachtbar. Auffallend ist die Betonung des intrinsischen Aspekts der förmlichen Lehrevaluation, der als Haltung und Erwartung sowie durch Erfahrungen artikuliert wird. Resümierend offenbaren sich Abläufe von erlebten Evaluationsverfahren, die reich an Defiziten sind. Obgleich die hier charakterisierten Lehrenden keine Voreingenommenheit gegen die Lehrevaluation hegen, könnten die Umstände, wie die Lehrevaluation an den Hochschulen durchgeführt wird, Gleichgültigkeit, Resignation oder gar Widerstände fördern.

Die gewonnenen Daten wurden exemplarisch verdichtet, um der Beantwortung der Forschungsfrage näherzukommen. Dieses Kapitel soll überdies eine Analyse der Entwicklungen ermöglichen und könnte so vielleicht helfen, Ursachenbefunde zu eröffnen.

Nach der Verdichtung des empirischen Materials sind vier Muster für den Umgang mit Rückmeldungen der förmlichen Lehrevaluation erkennbar:

- Die Ernüchterten
- Die Alleingelassenen
- Die Pragmatischen
- Die Unauffälligen

Nachfolgend wird in eigenen Abschnitten auf alle Muster detailliert eingegangen. Hierzu werden die Muster mit ihren typischen Merkmalen beschrieben und in ausgesuchten<sup>19</sup> Fallportraits charakterisiert.

### 6.3.1 *Die Ernüchterten*

Typischerweise sind Lehrende nach diesem Muster

- Professoren,
- die sehr engagiert und vielseitig interessiert sind.
- Sie offenbaren ein hohes Aktivitätsniveau und zeigen sich hochmotiviert.
- Sie sind über die Professur hinaus in herausgehobenen Positionen ihrer Hochschule tätig.
- Sie sind in Gremien aktiv vertreten.
- Sie konnten sich mit ihren Ideen und Vorschlägen im Rahmen der Lehrevaluation nur zum Teil durchsetzen und haben Grenzen nachdrücklich erfahren.
- Sie geben sich hinsichtlich der Lehrevaluation resigniert. Es sind Hoffnungen und Erwartungen erkennbar, die enttäuscht wurden.
- Sie sind als sogenannte „Macher“ erkennbar, die im Kontext der Lehrevaluation Situationen der Machtlosigkeit und Hilflosigkeit erlebten.

---

<sup>19</sup> Die folgenden Fallportraits sollen den Umgang offenlegen und helfen, den Evaluationsalltag nachzuvollziehen sowie Auseinandersetzungen im Zusammenhang ermöglichen. Die Fallportraits fallen unterschiedlich lang aus, weil auf punktuell interessante Beschreibungen nicht verzichtet werden soll.

## Fallportrait Professorin – Informantin 11

Diese Professorin ist knapp fünfzig Jahre alt und war beruflich bisher ausschließlich in der Lehre tätig. Als Leiterin ihres Fachbereichs ist sie in vielen Gremien aktiv. Im Interview wirkte sie neugierig und aufgeschlossen, zeigte sich international orientiert und ist, wollte man es umgangssprachlich ausdrücken, auf vielen Bühnen zu Hause.

Gleich zu Beginn des Interviews offenbart sie ihre persönliche Haltung zur Lehre. Sie zeigt sich sehr auf die Studierenden fixiert, möchte diese begeistern, sie anregen, selbst Lösungen und Erklärungen zu finden. Es scheint so, als wollte sie die jungen Menschen nicht nur zu einem Studienabschluss begleiten und einen Beruf ermöglichen, sondern vor allem darin fördern, Fertigkeiten fürs Leben zu erwerben.

Hinsichtlich ihrer Ansprüche macht sie verschiedene Ambitionen aus unterschiedlichen Perspektiven auf. Sie positioniert sich deutlich hinsichtlich ihres eigenen Ehrgeizes, eng verbunden mit Anforderungen auch an ihre Studierenden. Hier scheint sie sich als Teil eines gemeinsamen Anspruchs zu sehen.

„Naja, mit Anspruch das ist schwierig, äh also zuerst den Anspruch an Studenten und dann Anspruch an mich selbst. Ähm ich habe schon Ansprüche an Studenten, dass Studenten sich vorher zur Vorlesung vorbereiten, sodass sie fähig sind, zu diskutieren.“ (Z. 55-57)

Erkennbar sind ganz konkrete Vorstellungen von ihrer Lehre und der Rolle der Studierenden. Sie beschreibt hieran anknüpfend, wie sie neue Lehrmethoden ausprobiert, vermutlich, um keine Abstriche von ihren Überzeugungen guter Lehre vornehmen zu müssen. Die Art, wie sie das „umgedrehte Klassenzimmer“ skizziert, könnte beiläufig ihren lockeren Umgang mit Nichtwissen offenbaren.

„Deshalb versuchte ich, immer, nicht nur jetzt, die Studenten zum sogenannten Flipped Classroom, @, also ich wusste damals gar nicht, dass es so heißt, also umgedrehtes Klassenzimmer, dass die sich erst vorbereiten und dann erst zur Vorlesung kommen, weil wir gemeinsam was diskutieren möchten. Deshalb mag ich nicht solche Bedienungsanleitungen in Vorlesungen vorzustellen, wie man es manchmal so von Vorlesungen wahrscheinlich erwartet oder klassische Vorlesungen.“ (Z. 63-68)

Sie zeigt sich offen für Neues und denkt ihre Lehre nicht starr, sondern vielmehr als eine Art Fortentwicklung. Ihre Lehre könnte gewagt sein, ja riskant, weil sie den Studierenden mit dem Angebot von Diskussionen aktive Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet. Die Professorin grenzt sich klar von Altbewährtem ab und von dem, was jedermann

wohl von einer Vorlesung erwarten würde. Gleichwohl zeigt sie sich in der Ausführung ihrer Ideen nicht unfehlbar und offenbart, dass Wunsch und Wirklichkeit sich bei ihr nicht immer angleichen.

„Ich hätte wahrscheinlich, jetzt zum Anspruch an mich selbst, ich hätte mir selbst gewünscht mehr Struktur in der Vorlesung, ähm habe es aber nie geschafft. Weil es ist, ich denke, es ist nicht interessant für junge Menschen, einfach diese Texte mitzuschreiben oder später mit PowerPoint oder mit Polylux irgendwie mitzusehen. Und deshalb ist mein Anspruch immer, ich muss die aktuellsten Themen drin haben, anhand dessen wir die (1) Phänomene, sagen wir mal so, besprechen.“ (Z. 71-76)

Sie gibt sich selbstkritisch, indem sie von sich aus die fehlende Struktur in ihren eigenen Vorlesungen anspricht. Bei diesem Bekenntnis wirkt sie sehr souverän im Umgang mit ihren Fehlbarkeiten. Vielleicht nimmt sie aber auch die fehlende Strukturierung ihrer Vorlesungen in Kauf, um ein Eigenleben in Form von Diskussionen entfalten zu können. Sie denkt, die jungen Leute hätten kein Interesse, Texte aus Präsentationen lediglich mitzuschreiben.

Wird sie ihren eigenen Ansprüchen immer gerecht? Meistens ja, so ihre Einschätzung, ihre fehle lediglich die Zeit, um immer die aktuellsten Themen aufbereiten und in ihren Lehrveranstaltungen besprechen zu können, worüber sie sich persönlich auch ärgere. Zudem sei die Zeit sehr schnelllebig, weil Aktualisierungen manchmal nach nur wenigen Monaten überholt seien.

Empirisch ist in diesem Fall beobachtbar, wie an ihrer Hochschule pädagogische Professionalität gefördert wird. Im Interview klingen nämlich Situationen an, in denen es Unterstützung für die Lehre und mithin für die Lehrenden brauchen würde. Diese Professorin schildert beispielsweise den Aufbau des E-Learning, den sie und ihre Kollegen schlussendlich allein bewältigt haben.

„Aber für Innovationen für neue Sachen, da muss man einfach die eigenen Kontakte an der eigenen Hochschule suchen. Mehr zur Unterstützung kann ich nicht sagen. Wir haben zum Beispiel den großen Bereich E-Learning, was ich auch aufgebaut habe, da haben wir eine Arbeitsgruppe an unserer Hochschule gegründet und uns dann gegenseitig unterstützt. Aber es gibt keine spezielle Unterstützung an Personal in dieser Richtung.“ (Z. 147-151)

Hier wird beschrieben, wie für Innovationen und neue Vorhaben selbst Kontakte aktiviert werden müssen, was auf einen Zusammenhalt unter den Lehrenden hinweisen

könnte. Die Formulierung „da muss man einfach“, lässt vermuten, dass ohne Initiativen von Lehrenden vielleicht gar keine Neuerungen möglich wären.

Die Lehrevaluation an ihrer Hochschule beschreibt sie als eine solche, in deren Rahmen alle Lehrveranstaltungen evaluiert werden, das heißt jeder Lehrende mit einem Modul mindestens einmal im Studienjahr. Die Erhebung erfolgt mittels standardisierter Fragebögen, welche über die Studierenden ausgereicht, wieder eingesammelt und an zentraler Stelle abgegeben werden. Dort werden sie ausgewertet und deren Ergebnisse bereits wenige Tage später in Form eines Auswertebogens an die betreffenden Lehrenden übersandt. Nach ihren Schilderungen habe sie selbst aus den Ergebnissen der förmlichen Lehrevaluation keine Verbesserungen für ihre Lehre ableiten können, worauf später noch eingegangen wird, beschreibt zugleich eine Reihe von Anstrengungen, die sie selbst unternimmt, um sich und ihre Lehre beständig weiterzuentwickeln. Neben den Ergebnissen ihrer eigenen Lehrveranstaltungskritiken erhält sie auch in ihrer Eigenschaft als Fachbereichsleiterin für die Lehrenden ihres Bereiches die Auswertungen. Zudem erhält der Präsident ihrer Hochschule die Evaluationsergebnisse.

„Ja, ähm diese Auswertungen bekommt auch der Präsident, macht sich dann Bild, weiß nicht was für Bild, aber er macht es sicherlich. Sie wissen, in Deutschland, im Rahmen akademischer Freiheit und Beamtung, gibt es wenig Möglichkeit, bei schlechteren Noten ähm irgendwelche Maßnahmen zu ergreifen. Man kann nur allgemein, also ein freundliches Gespräch mit ähm Kollegin und Kollege äh, aber wenn die auch meinen, `Dann haben die Studenten nicht verstanden, was ich meine. Oder: Ich bin dann sehr streng und das ist klar, dass die mich schlecht evaluieren, weil die nichts lernen. `Oder so was, ja? Da hat man keine Möglichkeiten, irgendwie die Situation umzudrehen, oder äh indirekt Weiterbildung anzubieten. Was ich auch hier versucht habe in meiner Zeit als Fachbereichsleiter, das ist aber äußerst schwierig, weil Didaktik wird von mehreren Lehrenden nicht so ernst genommen. Ich hatte zum Beispiel in meinem Uni-Studium eine Komponente Didaktik, aber viele kennen das nicht, zum Beispiel unsere Ingenieure, die erkennen deshalb nicht, wo sie nachhaken sollen, müssen. Deshalb, ja, manchmal diskutieren wir das auch in der Fachbereichsleiterrunde, weil wir bekommen natürlich auch diese Evaluierungen, ähm, ja ich kriege eigentlich nur um zur Kenntnis zu nehmen.“ (Z. 204-218)

Hier werden verschiedene Träger von Verantwortung in der Hochschule beschrieben, die in das Verfahren der Lehrevaluation involviert sind und hier eher als unbeteiligt und passiv etikettiert werden. Der Präsident würde die Ergebnisse erhalten, jedoch ist der Fachbereichsleiterin nicht bekannt, inwiefern ihm diese Möglichkeit für seine Beurteilung der Lehre dient. Ob fehlender sichtbarer Maßnahmen könnte hier wohl vermutet werden, dass der Präsident bisher keine Aktivitäten unter Einbeziehung der Ergebnisse



der Lehrveranstaltungskritiken unternommen hat. Die Professorin bekommt in ihrer Rolle als Fachbereichsleiterin die Evaluationsergebnisse der Lehrenden ihres Bereiches schlussendlich lediglich zur Kenntnisnahme, wie sie selbst hinzufügt und dabei fast schon resignierend wirkt. Sie richtet ihren Blick quasi aus der Leitungsebene und schildert, ihr blieben nur wenige Möglichkeiten, um bei schlechten Bewertungen Maßnahmen zu ergreifen. Sie könne nur „freundliche Gespräche“ mit den Lehrenden führen, in denen sie Antworten hören würde, die, wie die Beispiele vermuten lassen, wie Rechtfertigungen und Ausflüchte klingen. Sie möchte die Unvollkommenheiten vielleicht nicht nur bei den Studierenden sehen, auf welche die schlecht bewerteten Lehrenden offenkundig gern zeigen. Sie sei einfach nicht in der Lage, „die Situation umzudrehen“, was möglicherweise auf fehlende Interventionsmöglichkeiten einer Führungskraft hinweist. Die Professorin deutet überdies den für sie hohen Wert von didaktischen Fähigkeiten an, welche sie vermutlich gern in Weiterbildungen bei allen Lehrenden ausgebildet sehen würde. Bei ihr selbst war das Thema Didaktik Inhalt ihres Studiums, was für viele Lehrende nicht gelte, zudem würden einige Lehrende, insbesondere die Ingenieure, didaktische Grundkenntnisse auch gar nicht ernst nehmen, wohl für entbehrlich halten. Hinweise auf Defizite, die sich aus den Evaluationsergebnissen ergeben, hat sie auch in der Runde der Fachbereichsleiter angesprochen, ohne darauf Reaktionen zu erfahren. In diesen Schilderungen schimmern nicht nur Unzufriedenheit und Resignation durch, sondern auch ihre Vorstellungen davon, worauf diese unterschiedlichen Haltungen beruhen könnten. Und hier offenbart sie, dass in Deutschland wegen der akademischen Freiheit, also Freiheit der Lehre, und wegen des Berufsbeamtentums möglicherweise die Lehrenden nicht gewillt sein könnten, den Ergebnissen der Lehrevaluation entsprechend zu begegnen, so, wie sie es aufgrund ihrer internationalen Orientierung aus Hochschulen in anderen Ländern kennt und selbst auch lebt. Hier könnte eine große Diskrepanz ihren Ausdruck finden, weil dem Anschein nach ihre regen Bemühungen um Verbesserungen in der Lehre auch unter Zuhilfenahme formal erhobener Daten weder vom Präsidenten der Hochschule und ihren Fachbereichsleiterkollegen noch von den Lehrenden ihres Fachbereichs geteilt werden.

Als Professorin und zudem in ihrer Funktion als Leiterin des Fachbereiches habe sie „überall“ und „auf allen Ebenen“ ihr Unverständnis geäußert und beispielsweise versucht, auf die zeitlichen Festsetzungen Einfluss zu nehmen. Selbst ihre Stellung als Fachbereichsleiterin reichte nicht aus, um einen anderen Termin anstelle der viel zu frühen Befragungen der Studierenden herbeizuführen, an dem von den Evaluatoren aus „organisatorischen Gründen“ festgehalten wurde. So, wie die Studierendenbefra-

gung organisiert wäre, hätte sie „überhaupt keinen Zweck“. Hier klingt Missmut über die Evaluatoren und den starr geregelten organisatorischen Rahmen an, welcher beinahe unantastbar anmutet. Vielleicht auch darüber, dass sie Offenheit der Evaluatoren für Anregungen aus den Reihen der Lehrenden vermissen könnte.

Die Professorin lässt fortwährend anklingen, dass sie die Lehrevaluation als ein nützliches Instrument ansieht. Gleichwohl scheint sie sich mit dem formalisierten Verfahren, so wie es an deutschen Hochschulen angewendet wird, nicht verbunden zu fühlen.

„In Deutschland, manchmal, macht man es sehr formell. Wir haben QM, wir müssen Evaluierung machen, Zack, Schluss, Aus. So, ich kriege wahrscheinlich jetzt, Mitte November schon Evaluierungsbögen. Ich habe effektiv Mitte Oktober angefangen. Dazwischen waren noch so ein Feiertag und dies und jenes. Und jetzt müssen sie sogar noch Kreuzchen machen, ob äh Lehrveranstaltungen für Klausurvorbereitungen nützlich waren, so. Die kriegen das aus irgendeinem Grund, einem organisatorischen Grund, nicht anders und äh demzufolge, ich finde, das habe ich aber überall gesagt, auf allen möglichen Ebenen, aber sogar meine Stellung als Fachbereichsleiter reicht nicht aus, das zu ändern, dass es so, wie es organisiert ist, hat überhaupt keinen Zweck. Das ist eine absolut unplausible Information. Ich habe zuerst die Evaluierung in Amerika kennengelernt, wo jeder Lehrende selbst sogar Formulare entwickelt hat und hat einfach für das eigene Interesse Studenten abgefragt, was war gut, was war nicht und so weiter und so fort und äh diese Fragebögen waren entweder nach der Klausur oder kurz vor der Klausur beziehungsweise man kann nicht eine Klausur schreiben, bevor man die Fragebögen nicht ausgefüllt hat. Meine amerikanischen Erfahrungen mache ich bis heute, auch Holländer, also jedes Projekt ist auch ein Modul bei denen, machen solche Befragungen. Und da ist auch das sogenannte Co-Teaching, also ich habe mit ausländischen Hochschulen immer zwei oder drei Dozenten, wo wir zusammen unterrichten und dann kommunizieren wir, was machen wir nächste Mal besser. Äh, wie gesagt, in Deutschland, leider, kann ich diese Information weder für mich noch für den Fachbereich irgendwie anwenden. Also das ist eine reine Häkchenaufgabe, Alibi-Alibiaufgabe, die, also, äh gar nichts, äh keine Grundlage für irgendwelche Handlungen darstellt.“ (Z. 224-244)

Die Professorin wertet das deutsche formale System ab, indem sie unter anderem die Organisation beklagt, hier die für sie erkennbar unverständliche und unvernünftige Zeitplanung. Hier zeichnet sich ein Konflikt ab, indem die organisatorische Rahmung noch passend scheint, jedoch deren Ausgestaltung auch bei einer Fachbereichsleiterin das Gefühl von Macht- und Hilflosigkeit hinterlässt. Sie beschreibt nämlich ihren Versuch, Einfluss zu nehmen, infolgedessen sie hat erfahren müssen, dass sie selbst in ihrer Position keine Verwaltungsvorgaben aushebeln kann. Diese Schilderungen offen-

baren den Hinweis, dass sich nur etwas ändern könnte, insofern sich die Strukturen ändern. Als positive Beispiele hebt sie ihre Erfahrungen in amerikanischen und holländischen Hochschulen hervor, wo offenbar die Lehrenden in die Lehrevaluationen sehr involviert sind. Die Fragebögen in deutschen Hochschulen beschreibt sie als dekontextualisiert, sie seien nicht plausibel und wären keine Grundlage, irgendwelche Maßnahmen daraus ableiten zu können. Ihre Unzufriedenheit spitzt sich zu, indem sie die studentische Lehrveranstaltungskritik als „Häkchenaufgabe“ und „Alibiaufgabe“ charakterisiert. Die hiesige Lehrevaluation ist vielleicht nur ein Vorwand, wobei nur spekuliert werden könnte, wofür. Hier scheint ein Spannungsfeld seinen Ausdruck zu finden, in dem sich die Professorin befindet, nämlich zwischen dem von ihr erwarteten vorschriftsmäßigen Handeln und ihren persönlichen Anschauungen.

„Naja, wie ich schon gesagt habe, nach Abgabe der Fragebögen (2) äh, ich kann nicht sagen, dass ich irgendwas unternommen habe, nach diesen Ergebnissen, das hat äh. Also wie gesagt, für mich ist es nicht plausibel, nicht repräsentativ. Ne andere Sache, also wie gesagt, es geht um ein Konzept, wenn wir das Konzept nicht mitnehmen, kann ich schlecht was verbessern.“ (Z. 268-271)

Die Lösung für das Dilemma scheint die Professorin in der Konzeptionierung der Lehrevaluation zu sehen. Nur wenn Vorhaben und Zielsetzungen fortgeschrieben, die Starrheit aufgehoben und aktuelle Entwicklungen aufgenommen werden, dann könnte die Evaluation der Lehre auch zu Verbesserungen beitragen. Mithin könnte die Professorin hier auch auf den Wert von Erfahrungen verweisen, welche zur Gestaltung einer zukunftsfähigen Lehrevaluation essentiell sind.

### Fallportrait Professor – Informant 3

Der lebens- und lehrerfahrene Professor war in den sogenannten „Bolognaprozess“ seiner Hochschule involviert und hat ehemals an der Erarbeitung entsprechender Konzepte, auch zur Evaluation der Lehre, mitgewirkt.

Der Professor beschreibt, wie er in seinen Lehrveranstaltungen die Interaktion mit den Studierenden sucht, die interaktive Herstellung ist das von ihm gewünschte Seminarergebnis. Er spricht auch davon, dass er aktivieren möchte, er präferiert das forschende Lernen, auch das problemorientierte Lernen, weil das nachhaltig sei. In seinem Modul werden fachspezifische Probleme aus verschiedenen Perspektiven thema-

tisiert, wo anfängliche Probleme dazugehören und bewältigt werden müssen, Wissen engagiert zu erwerben ist und schließlich die Studierenden in diesem aktiven Prozess auch zu einem Ergebnis kommen. Der Professor schildert gleichsam auch, dass seine Vorstellungen in ein Gesamtgefüge passen müssen, davon sogar abhängig seien. Er hat versucht, zu diesem Gesamtgefüge beizutragen, indem er an der Konzeptionierung des Bachelorstudiengangs ehemals mitgearbeitet hat. Resignierend stellt er heute fest, dass der Weg zum Bachelor irgendwann nicht mehr wie geplant gegangen wurde und das Konzept bis heute in seiner Hochschule nicht vollumfänglich umgesetzt ist. Das Dilemma dieses Professors ist, dass er seine Lehre nach seinen Vorstellungen ausrichtet und damit in das bestehende Gesamtgefüge nicht zu passen scheint.

„Wenn das aber im Kontext oder wenn wieder sozusagen im Alltag gebüffelt werden muss, weil das Aktive keine Rolle spielt, weil man gar nicht aktiv sein kann, weil man nur sammelt, was ist für die Prüfung zu lernen, dann wird gebüffelt wie verrückt, dann entsteht eine enorme Belastung. Dann kommt wieder sozusagen etwas dazu, das ist ja das Wesentliche solcher Formate, weiß am Anfang nie einer wo geht es richtig hin, weil das ist ein Riesenproblem, das ist ein Aufwand, das ist Stress am Anfang aber anders geht es leider nicht. Nur wenn das im Kontext dieser gesamten Beanspruchung das sogenannte Bulimielernen erfordert, kann es unter Umständen zu Widerständen führen. `Nee, sag uns lieber was ist das Ziel, was sind die Ergebnisse, lass uns in Ruhe und das lernen wir dann auswendig. `“ (Z. 191-200)

Der Professor weiß um die Grenzen seines Modells, dass seine Vorstellungen vielleicht nicht nur denen der Studierenden nicht entsprechen, sie vermutlich sogar überfordern, sondern auch mit den übrigen Gepflogenheiten nicht übereinstimmen und bei den Studierenden zu Stress und Ablehnung führen können.

Er scheint sehr davon überzeugt, dass die Evaluation der Lehre ein gewinnbringendes Instrument zur Verbesserung der Lehre ist, und zeigt sich sehr in die Lehrevaluation involviert. Heute, also Jahre nach der Umsetzung später, wirkt er resigniert, bisweilen auch frustriert, weil ursprüngliche Ideen und Vorhaben inkonsequent umgesetzt sind und er sich mit seinen persönlichen Vorstellungen und auch seiner Lehre im Gesamtgefüge seiner Hochschule deplatziert fühlen könnte.

„Aber im Grunde genommen gibt es die Verantwortung dafür, sich um diese Dinge selbst zu kümmern. Ja, also Angebote, ehrlich gesagt will ich auch nicht haben, weil die Angebote, die ich strukturell belegt habe, die letztendlich auch hinter dieser Urkunde stehen, ja längst nicht alle von der Hochschule verwirklicht wurden. [ ] Was damals alles entwickelt wurde was Evaluation bedeutet mit den verschiedenen Säulen, die Konsequenzen, vor allen Dingen, das ist ja

auch ein Schwerpunkt. Diese Evaluation pro forma durchzuführen, das ist im Grunde genommen die Praxis, das ist ja sinnlos. Und wenn es darum ging, und zuweilen denke ich heute noch darum geht, mit den Evaluationsergebnissen wirklich konsequente Sachen zu machen und Schlussfolgerungen zu ziehen, gemeinsame Sachen zu besprechen, äh dann hapert es.“ (Z. 132-142)

Die Verwaltungslösung in seiner Hochschule könnte formal die Anforderungen an die Evaluation der Lehre erfüllen, gemessen an den Wirkungen, quasi den Wert, welchen sie für die Lehre und mithin die Lehrenden haben könnten, wird sie gleichwohl nur zum Schein durchgeführt. Hier könnte seine Hochschule eine praktische Lösung zur Umsetzung rechtlicher Vorgaben gefunden haben, auch wenn sie möglicherweise die Lehrenden nicht wirksam dabei unterstützt, ihre Lehre zu verbessern. Dieser Professor schildert, wie er eigene Wege geht und losgelöst von der Lehrevaluation versucht, seine Lehre zu vervollkommen, indem er Lehrgespräche mit Studierenden führt und Befragungen von Absolventen und studentische Forschungsprojekte zu beispielsweise Lehr-Lern-Situationen initiiert. Es mutet fast so an, dieser Professor könnte der Art, wie die Evaluation der Lehre an seiner Hochschule durchgeführt wird, ausweichen und die persönliche Enttäuschung darüber zu verarbeiten versuchen, wie Konzepte in der praktischen Umsetzung versiegen, gleichwohl offiziell der Anschein gewahrt bleibt.

Schlussendlich zieht er ein resignierendes Fazit nach vielen Jahren Evaluationspraxis.

„Meine Vorstellungen, aus heutiger Sicht muss ich sagen, waren ein bisschen naiv für die Verhältnisse und Möglichkeiten und die Einstellungen dieser Hochschule. Aber vom Prinzip her ist alles da. Man muss es nur, vor allen Dingen nicht nur einfach machen, die Zahlen haben und dann schön irgendwo hinschreiben, sondern mit diesen arbeiten. Das kommt zu kurz.“ (Z. 258-262)

Der Professor zählt gleich drei Einflüsse auf, welche er, und vermutlich auch seine ehemals mitwirkenden Kollegen, bei der Konzipierung der Lehrevaluation vielleicht verfehlt eingeschätzt haben könnten, nämlich zum einen, welche Verhältnisse an der Hochschule zu berücksichtigen wären. Hier könnten personelle Konstellationen, auch sich verändernde und deren Einstellung zur Lehrevaluation gemeint sein, möglicherweise sogar bis ins zuständige Ministerium hinein. Er sei zudem naiv, also vielleicht zu gutgläubig hinsichtlich der vorhandenen Möglichkeiten gewesen, was auf die Implementierung des Verfahrens in den Lehralltag, mithin der Erwartung an geordnete Abläufe hindeuten könnte, vielleicht auch hinsichtlich der Bereitstellung finanzieller Mittel, welche eine gehaltvolle Lehrevaluation braucht. Schließlich bezieht der Professor auch

die Einstellungen mit ein, und hier wahrscheinlich die aller an der Lehrevaluation Beteiligten, die er unterschätzt oder gar missdeutet haben könnte. Auffällig ist, dass er im Verlauf des Interviews sieben Mal das Wort *Konsequenz(en)* und drei Mal das Wort *konsequent* verwendet, insofern scheinen ihm Entschlossenheit und Zielbewusstsein wichtig zu sein.

### 6.3.2 *Die Alleingelassenen*

In diesem Musterbild offenbart sich der Typus

- nichtprofessorales Lehrpersonal,
- das sehr fleißig und engagiert in der Lehre tätig ist.
- Sie haben tendenziell prekäre Beschäftigungsverhältnisse inne, also wechselnde Stellen, auch in Stellenanteilen, sowie häufig zeitlich befristete Stellen, was eine Tätigkeit in der Lehre ermöglicht, aber nicht den eigentlichen Wünschen entspricht.
- Sie geben sich offen in ihrem Arbeitsfeld als Autodidakten zu erkennen, die sich Unterstützung suchen.
- Sie sind in Gremien eher nicht vertreten.
- Sie erleben ein Evaluationsverfahren mit Defiziten.
- Rückmeldungen gewinnen sie vorwiegend aus selbst initiierten mündlichen Feedbackrunden mit den Studierenden, die förmliche Lehrevaluation ist eher von untergeordneter Bedeutung.

#### Fallportrait wissenschaftliche Mitarbeiterin – Informantin 10

Die wissenschaftliche Mitarbeiterin befand sich zum Zeitpunkt des Interviews in ihren dreißiger Lebensjahren und blickt auf knapp zehn Jahre Lehrerschaft zurück. Daneben hat sie keine weitere Berufserfahrung außerhalb einer Hochschule.

Durch das gesamte Interview ziehen sich Schilderungen von Situationen, die konkrete Vorstellungen darüber erkennen lassen, was gute Lehre bedeuten könnte. Zudem scheint sie sehr ehrgeizig und offenbart hohe Ansprüche an sich selbst. Diese werden

bereits in den Schilderungen über ihr zunächst begonnenes Lehramtsstudium sichtbar, welches sie schließlich abbrach und sich neu orientierte.

„Ich fühlte mich nicht gut genug ausgebildet für den Bereich, also die Fächer als solches, die ich dann später unterrichten, äh sollte oder wollte, die wurden aus meiner Sicht mehr als genügend ausge- äh, also mehr als genügend angeboten und äh man musste an zahlreichen Lehrveranstaltungen teilnehmen. Aber das eigentliche Handwerkszeug was eine gute Lehrerin, einen guten Lehrer ausmacht, das wurde aus meiner Sicht zu wenig vermittelt. Deswegen habe ich mich dann irgendwann dazu entschieden, dieses Studium ähm erstmal soweit zu beenden und zu schauen, welche anderen pädagogischen Möglichkeiten, berufliche Möglichkeiten, ja, äh es gibt, die vielleicht weniger streng in so´n Schulkontext sind und ich hab mich dann für ein Studium der XY-Pädagogik entschieden an einer Hochschule.“ (Z. 31-40)

Sie zeigt genaue Vorstellungen, was einen guten Lehrer ausmacht und legt Wert auf den Erwerb spezifischen Wissens. Sie war nicht bereit, ihre Ansprüche aufzugeben und wechselte das Studienfach.

Die wissenschaftliche Mitarbeiterin spricht weiter über die Aufnahme ihrer ersten Lehrtätigkeit und über die vielen problematischen Erfahrungen ihrer Anfangszeit. Die Schilderung dieser Situation offenbart, welche Strukturen und Ressourcen Lehre braucht. Angesprochen werden auch verschiedene strukturelle Dilemmata.

„ ...als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl K gearbeitet. Und ich war im Bereich XY-Pädagogik. Genau, und da wurde ich, wenn es jetzt vorrangig um das Thema Lehre geht, vorrangig auch, ja nicht vorrangig, ja doch kann man schon sagen, ziemlich ins kalte Wasser geworfen. Das ist im Nachgang eigentlich sehr sträflich zu sehen und sehr kritisch zu sehen und äh eigentlich nicht gut zu heißen für niemanden, dass ich in der Zeit angestellt wurde, wo der Professor, der diese Professur innehatte, ins Forschungssemester gegangen ist und ich ähm gebeten wurde, doch einen gewissen Teil seiner Lehre zu übernehmen. Grundsätzlich ist das in gewisser Weise auch legitim, für den Bereich, für den man, für den ich auch angestellt wurde, aber ähm nicht für jegliche Themen, die er in seiner Verantwortung, in seinem Lehrgebiet hat und auch sicher nicht in der Fülle, ich sollte nämlich (3). Ich hatte angefangen und wenige Monate später im April ging das Sommersemester los und ich sollte ab April drei Lehrveranstaltungsreihen komplett übernehmen zu verschiedenen Themen, zum Teil pädagogischen, aber wirklich sehr breitgefächerte Themen, größere Themenvielfalt die ich weder sozusagen hochschuldidaktisch sofort stemmen konnte noch inhaltlich. Also ich musste sozusagen auf inhaltlicher Ebene als auch methodisch-didaktischer Ebene mir innerhalb kürzester Zeit das Rüstzeug wie auch immer Learning by Doing aneignen und abgesehen davon war es auch meine erste Stelle, und es war auch nur ´ne halbe Stelle. Insofern, ja, wurde ich da wirklich ins buchstäbliche kalte Wasser geworfen, hab mir zwar auch noch Unterstützung da sozusagen organisiert

und hab mich dem auch gestellt, (2) muss aber auch wirklich dazusagen, dass es mich äh auch zu Beginn dieser Tätigkeit gleich in so ´ne erste kleine Krise gestürzt hat, weil ich sozusagen so gar nicht angetreten bin, ähm in so ´nem Umfang gleich Lehre zu übernehmen, zu Themen, die nicht meine Themen sind. Sicherlich ist man als junger Wissenschaftler oder junger Berufstätige auch offen für neue Themen, aber wenn einfach zu viel neu ist, ähm abgesehen davon, dass es auch die erste Stelle ist, dann äh kann es auch schnell mal zu viel werden und da ich nicht nur bei der Lehre sondern insgesamt beruflich, sage ich jetzt mal so fürs Berufliche, hohe Ansprüche an mich stelle und das, was ich mache, auch gut machen möchte, äh hat mich das gleich in den ersten Monaten in so ´ne kleine Krise gestürzt, weil ich das Gefühl hatte, ohne dass mir das irgendjemand zurückgemeldet hätte, das Gefühl hatte, ich den Ansprüchen nicht gerecht werden kann. Wahrscheinlich hätte dem nie-, oder hätten die Wenigsten gerecht werden können aber ich hatte (2) ja ich hatte eben besonders das Gefühl, dass das nicht zu bewältigen ist in der Kürze der Zeit. Ähm, das führte dann dazu, dass ich nur einen Teil der Lehre übernommen habe, den anderen Teil jemand anderes. Aber das war sozusagen mein mein beruflicher Start, wobei die Lehre auch nur der eine Bereich war.“ (Z. 59-93)

Sie offenbart, sich als Lehrende gleich zu Beginn ihrer Tätigkeit als Ersatz für den im Forschungssemester abwesenden Professor überlastet gefühlt zu haben. Ohne Erfahrungen wurde ihr sogleich eine von ihr als schwierig empfundene Aufgabe übertragen. Die Überlastung könnte der Beschreibung nach einer Überforderung gleichkommen, für die mehrere Umstände artikuliert werden: Der bevorstehende Semesterbeginn hat vermutlich wenig Zeit für Vorbereitungen eingeräumt. Sie spricht von „einer Fülle an Themen“, die man ihr zur Vermittlung aufgetragen habe, konkret drei Lehrveranstaltungsreihen, derer sie sich weder inhaltlich noch hochschuldidaktisch gerüstet sah. Und sie könnte sich allein gelassen gefühlt haben, denn der Professor war absent, Unterstützung habe sie sich selbst organisieren müssen, was den Schluss nahelegt, dass ihr vermutlich von Seiten der Hochschule bzw. ihres Fachbereiches keine Hilfe angeboten wurde, zumindest nichts, was sie als hilfreich empfunden hätte. Diese Anstrengungen in der Kürze der Zeit und zudem als Inhaberin einer halben Stelle bewältigen zu müssen, hat sie als krisenhaft empfunden.

Es scheint gerade so, als sehe sie ihre anfänglichen Probleme in der vorhandenen Struktur begründet, die in dieser Form vermutlich üblich sind. Damit könnte sie den von ihr vorgefundenen Lehrbedingungen Normalität verleihen, indem sie die Umstände nicht auf ihre Person, sondern auf das in einem Lehrbetrieb Übliche abstellt. Sie generalisiert ihre Empfindungen und vergleicht sich mit anderen Lehrenden, die sie in einer ähnlichen Situation wähnt, weil auch diese „dem nie-, oder hätten die Wenigsten ge-



recht werden können“. Sie desavouiert die Bedingungen ihrer Anfangszeit, interpretiert diese Erfahrung jedoch als Teil ihres persönlichen Reifeprozesses.

„Auf der Seite habe ich natürlich auch die Chance gesehen, an der Hochschule tätig zu sein und dachte, dass das äh (3) ähm ein gutes Ende nehmen würde und sich wirklich gut entwickeln wird und vielleicht einfach der Start etwas unglücklich verlief, was aber dann und das hab ich dann auch etwas kritisch festgestellt, dass es weniger oder in keiner Form an meiner Person festzumachen war sondern an der Struktur. Was wohl auch, wie ich so mitbekommen habe, üblich ist, Mitarbeiter auch gerne so eingestellt werden, zu Zeitpunkten, wo es Lehre der Professorin oder des Professors übernehmen, damit er oder sie in Ruhe oder mehr in Ruhe ins Forschungssemester gehen können. Das es äh eigentlich genau so nicht sein sollte, sondern im Gegenteil vor allen Dingen derjenige in der Anfangszeit auch als gutes Vorbild nicht nur in der Lehre sondern insgesamt vor Ort sein sollte und das sicherlich zu einem späteren Zeitpunkt dann unproblematisch ist aber zu Beginn hat mir das schon ganz schön zugesetzt und das Thema Lehre (1) ganz schön, am Anfang ganz schön (2) naja Bauchschmerzen irgendwie auch bereitet. Aber gut. Nichtsdestotrotz ich wachse ja auch mit meinen Aufgaben und habe auch seit diesem Semester jedes Semester Lehre übernommen, obwohl ich unterschiedliche Stellen hatte, sowohl als wissenschaftlicher Mitarbeiter aber auch in Projekten tätig war.“ (Z. 100-115)

Trotz der anfänglichen Schwierigkeiten habe sie nie daran gezweifelt, dass Hochschullehre für sie genau die richtige Aufgabe sei. Möglicherweise rühren hiervon auch die an mehreren Stellen des Interviews beschriebenen hohen Ansprüche an sich selbst. Sie beschreibt im Verlauf des Interviews, wie sie überprüfe, ob sie ihren eigenen Ansprüchen gerecht wird. Sie würde eher indirekt darauf achten, nämlich auf Anmerkungen der Studierenden, in denen zum Ausdruck kommt, „dass sie Spuren hinterlassen“ habe, was beispielsweise Praktika oder Abschlussarbeiten in ihrem Fachgebiet sein können. Zudem leitet sie aus Prüfungsleistungen oder Hausarbeiten ab, ob sie in ihren Lehrveranstaltungen den Grundstein für gute Ergebnisse legen konnte.

„Ähm (2) werde ich meinen eigenen Ansprüchen gerecht? Ähm (3) bei einer gewissen Anzahl der Studierenden werde ich dem sicherlich gerecht, das wird mir zeitweise auch so zurückgemeldet. Ich überprüfe das nicht immer direkt aber indirekt, indem Studierende mir sagen: `Ich habe jetzt ein Praktikum begonnen in dem und dem Bereich. ` Oder `Ich schreibe meine Abschlussarbeit über Ihr Thema. ` Oder wenn andere sagen `Ihre Lehrveranstaltung zu XY hat mir bei der Bachelorarbeit noch mal geholfen. ` Oder, also solche direkten Rückmeldungen geben mir schon das Gefühl, ja ´nen Funken entzündet zu haben, zumindest da gewisse Spuren hinterlassen zu haben. Ansonsten was ich direkt prüfe waren natürlich die Lehrveranstaltungen, wo Prüfungsleistungen erforderlich waren, auch entsprechende Prüfungsergebnisse in Form der Hausarbeiten und so weiter. Und ähm zu ´nem überwiegenden Teil zum Beispiel beim

Thema XY war es schon so, dass ich da den Eindruck gewonnen hatte, dass ich da auf alle Fälle den meisten auch ein gewisses Rüstzeug mitgeben konnte, um Hausarbeiten zumindest auf ´nen guten Weg zu bringen. Erfordert natürlich Übung, habe ich ja vorhin schon gesagt, aber da hatte ich schon das Gefühl, dass ich da äh sie schlauer aus dem Seminar entlassen habe als sie reingekommen @ sind.“ (Z. 284-298)

Die Erfüllung ihrer eigenen Ansprüche würde auch von den zu lehrenden Fachgebieten abhängen, die sie als breit gefächert beschreibt. Gleichwohl lassen ihre Schilderungen vermuten, dass sie auch bei schwierigen oder vielleicht ihr nicht so gelegenen Themen ihren Ehrgeiz nicht zu reduzieren oder gänzlich aufzugeben vermag.

„Ob ich das jetzt immer so erfüllt habe, ich denke das hängt auch immer so von meinen Lehrgebieten ab, also das ist sicherlich nicht immer möglich gewesen, aber ganz grundsätzlich würde ich den Anspruch schon verfolgen.“ (Z. 164-166)

Hinsichtlich ihres Verständnisses von Lehre offenbart sie gleichermaßen konkrete Vorstellungen, obgleich sie hier Unterschiede in den Fachdisziplinen ausmacht.

„Eigentlich, so versteh ich es zumindest, soll natürlich die Lehre vor Ort, in ´nem Studium, an ´ner Hochschule, an ´ner Uni natürlich die Themen sozusagen vermitteln und Auseinandersetzungen ermöglichen, kritische Auseinandersetzungen, intensiv auch darüber nachzudenken, aber letztendlich geht es ja auch darum Impulse zu setzen und sich selber ja auch intensiv mit Themen auseinanderzusetzen. Sich dafür Zeit zu nehmen, wo auch immer, das muss ja nicht in der Bibliothek sein, aber, ja da so Welten zu eröffnen, das ist vielleicht auch nicht bei jedem Fach möglich, es gibt sicherlich Fächer wo, für die kann ich ja nur bedingt sprechen, wo es sicherlich auch darum geht, Wissen als solches zu vermitteln, äh Formeln zu vermitteln oder gerade so in den naturwissenschaftlichen technischen Fächern da geht es sicherlich auch weniger darum äh sich kritisch mit den Inhalten auseinanderzusetzen, wobei das da auch einen Stellenwert haben soll, sollte, aber da geht es sicherlich um andere Schwerpunkte, aber in geisteswissenschaftlichen Studiengängen ist es auch so aus meiner Sicht zentral einfach da Welten zu eröffnen und sich kritisch auch mit den Inhalten auseinanderzusetzen und (2) verschiedene Perspektiven kennenzulernen, verschiedene Theorien kennenzulernen und (1) ja in ´nen Diskurs zu treten. Und dafür Anregungen zu schaffen und Impulse zu geben und für Fragen zur Verfügung zu stehen das denke ich, ist so eine (1) eine wesentliche Aufgabe der Lehre, also.“ (Informant 10, Z. 147-164)

Eine außergewöhnliche kritische Situation ergab sich in einer Lehrveranstaltung, die die wissenschaftliche Mitarbeiterin gemeinsam mit einem Professor durchführte. Sie erlebte vor den Augen der etwas 50 Studierenden einen Augenblick, den sie als den schrecklichsten Moment ihrer Lehrtätigkeit bezeichnet.

„Da fällt mir eine Situation ein. Ich glaube das war auch die kritischste Situation überhaupt. Und zwar, was ich noch nie leiden konnte, weil das immer etwas unangenehm ist, gemeinsam mit einem Professor, einer Professorin eine Lehrveranstaltung zu gestalten, vor allen Dingen, wenn man ähm das Gefühl hat, dass (2) man hauptverantwortlich für die Lehrveranstaltung ist, derjenige oder diejenige dennoch sozusagen vor Ort ist. Also auf der einen Seite sozusagen die Verantwortung übertragen bekommen hat, durch die Hierarchie, die aber doch irgendwie vorhanden ist, ich mich aber trotzdem nicht in meiner vollen Verantwortung gefühlt habe, mir sie dann nicht zuteil wurde. Da gab's dann so 'n Moment, der hatte eigentlich 'ne negative und 'ne positive Seite, äh das war 'ne Diskussionsrunde mit den Studierenden und ich hab nicht sofort auf eine Frage geantwortet, weil ich noch kurz drüber nachgedacht hatte und denn (2) äh hat der Professor etwas unwirsch reagiert, völlig überzogen, also im Nachgang hätte ich sofort etwas gesagt, es war aber glaube ich relativ kurz, ich glaube im zweiten Semester nachdem ich an der Hochschule angefangen hatte, ähm, drei, vier, was wollte ich jetzt sagen, genau, völlig überzogen äh reagiert, sehr lautstark, ich schlotterte am ganzen Leib, weil ich gar nicht wusste, wie mir geschieht. Und dann ist etwas total Schönes passiert, womit ich überhaupt nicht gerechnet hätte, nämlich, dass die Studierenden für mich Partei ergriffen haben und den Professor nicht verurteilt haben, aber durchaus kritisiert haben, dass es völlig übertrieben wäre und sie auch gar nicht nachvollziehen können, warum er das jetzt so sagt, äh sie auch gar keine Erklärung dafür hätten. So also die haben ihn da wirklich zur Rede gestellt und ihn da so ein bisschen zurechtgerückt, dass er, ja äh, ja relativ schnell dann auch nichts weiter dazu gesagt hat. Aber das war trotzdem ein sehr prägender Moment, weil ich mich auf der einen Seite so vorgeführt gefühlt habe, äh in 'ner Situation, wo ich überhaupt nicht damit gerechnet hätte, abgesehen davon wäre es nie in Ordnung gewesen, und dann aber gleichzeitig war es auch wiederum ein schöner Moment, weil ich das Gefühl bekommen habe, dass sie, die Studierenden, und das waren echt viele, bestimmt 50 Studierenden, also irgendwie war es echt krass, die dann so geschlossen hinter mir standen und für mich Partei ergriffen haben. Das fand ich, fand ich doch sehr schön, das war eigentlich so der schrecklichste, der schrecklichste Moment in einer Lehrveranstaltung, die ich jemals so erlebt habe. Ja, alles andere ist vielleicht äh ist eher Kleinkram.“ (Informant 10, Z. 304-333)

Sie schildert diese Situation als „einen sehr prägenden Moment“, also für sie und ihre Entwicklung von außerordentlicher Bedeutung, nämlich so bedeutend, dass übrige Probleme in der Lehre im Vergleich dazu nur noch „Kleinkram“, also Bagatellen darstellen. Die wissenschaftliche Mitarbeiterin führt eingangs aus, „was ich noch nie leiden konnte, weil das immer etwas unangenehm ist“, mithin eine Lehrveranstaltung gemeinsam mit einem Professor zu gestalten, was ihren innewohnenden Argwohn und Ungewissheit mit Kollegen und Hierarchien in Lehrveranstaltungen andeuten könnte. Hier vermag eine einseitige Kollegialität zum Ausdruck kommen, denn sie spricht von sich

als Hauptverantwortliche für die Lehrveranstaltung und beschreibt doch eine ambivalente Verantwortung, nämlich eine, „die sie übertragen bekommen hat, durch die Hierarchie, die aber doch irgendwie vorhanden ist, ich mich aber trotzdem nicht in meiner vollen Verantwortung gefühlt habe, mir sie dann nicht zuteil wurde.“ In dieser Situation findet gar eine Herabsetzung statt, denn der wissenschaftlichen Mitarbeiterin wurde vom Professor das Sprachrecht entzogen, weil ja ursprünglich sie gefragt worden ist. Der Professor nimmt sich das Recht, eine junge wissenschaftliche Mitarbeiterin vor den Studierenden in die Schranken zu weisen. Welchen förderlichen Einfluss hier Alter, Geschlecht und der Status hatten, darüber könnte nur spekuliert werden. Nichtsdestoweniger sie das Agieren des Professors als furchtbaren Moment beschreibt, erlebt sie zeitgleich eine hilfreiche solidarische Intervention der Studierenden.

Im Lehralltag beschreibt sie den Zusammenhalt unter Kollegen als hilfreich. Sie sind ihr Ratgeber in der Alltäglichkeit wie auch in besonderen Situationen. Sie weist gleichsam auf Einschränkungen hin, welche die Unterstützung durch Kollegen erfahren könnte.

„In der Lehre unterstützt mich direkt niemand. Also indirekt indem wir im Kollegenkreis uns äh verständigen, sicherlich an der einen oder anderen Stelle wo wir vielleicht auch Vorträgen oder Lehrveranstaltungen anderer beiwohnen. Mache ich das eigentlich? Naja, zum Teil fand das schon statt, dass man sich da Anregungen, oder dass ich mir da Anregungen hole. Aber ansonsten, so ´ne direkte ganz konkrete Unterstützung von anderen (3) nee, also das ist teilweise eher dem Zufall geschuldet, dass man vielleicht auf das Thema kommt `Ach ja, wie machst Du das? Ich mache das so. ` Das man sich darüber verständigt. Aber ganz bewusst und konkret äh (2) findet das nicht statt, also habe ich. Habe ich da jemals nachgefragt? Nun ja, gerade in den ersten Semestern habe ich sicherlich ganz konkret auch bei anderen nachgefragt und habe sicherlich auch mal, das stimmt, wenn ich mich da zurückerinnere, oft Skripte von anderen bekommen, die schon länger in der Lehre tätig waren oder die haben mir einfach über ihre Erfahrungen berichtet. So das fand sicherlich schon statt aber das hat dann mit der Zeit auch abgenommen.“ (Z. 351-363)

Den Austausch mit den Kollegen hat sie insbesondere zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit gesucht, wo sie viel Unterstützung durch die Teilhabe an Erfahrungen und dem Überlassen von Lehrmaterialien erfahren hat. Später habe sie solche Gedankenaustausche nicht mehr bewusst gesucht, sie hätten sich eher zufällig ergeben, wenn sich ein gemeinsames Thema offenbart hätte. Sie beschreibt dessen ungeachtet noch eine besondere Form der Teilhabe, nämlich, dass sie und ihre Kollegen den Lehrveranstaltungen des jeweils anderen beiwohnen und sich nachher über ihre Eindrücke austauschen und aus den Lehrveranstaltungen anderer auch Anregungen für die eigene Leh-

re mitnehmen. Gleichwohl überlegt sie während ihrer Schilderungen das Ausmaß der gegenseitigen Besuche von Lehrveranstaltungen unter Kollegen. Die Beschreibung der Hospitationen wirkt gerade so, als wenn diese Form des Austauschs mehr Wunsch als Wirklichkeit sein könnte. Von einer völlig anderen Seite erfährt diese Lehrende eine besondere Form der Hilfeleistung, nämlich Angebote zur technischen Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen. Die Hochschule fördert Multimedia in der Lehre, weshalb ein Team bereit stünde, die Lehrenden in der Erarbeitung von Onlinevorlesungen oder bei der Anwendung diverser Medien in den verschiedenen Lehrformaten zu unterstützen. Die Beschreibung lässt eigene Erfahrungen vermissen, was distanziert anmutet und den Schluss nahelegt, dass diese Lehrende selbst wohl noch nicht das Angebot angenommen und ihre Lehrveranstaltungen multimedial ergänzt haben könnte.

Resümierend hinterlässt diese wissenschaftliche Mitarbeiterin einen sehr reflektierten und selbstkritischen Eindruck. Der förmlichen Lehrevaluation steht sie nicht ablehnend, doch merklich distanziert gegenüber.

„Es ist sicherlich eines dieser Instrumente, die im Zuge von Bachelor und Master als eines dieser Steuerungsinstrumente eingeführt wurden. Das ist tendenziell wie so vieles, was Veränderung bedeutet, hm, sehr kritisch aufgenommen wurde und sicherlich auch intensiv diskutiert wurde und ähm vielleicht auch als per se Kritik aufgefasst wurde oder Kontrollinstanz und weniger als etwas, was auch dazu beiträgt, auch zur Verbesserung dienlich zu sein. Ich habe das so im Hinterkopf oder kann mir das einfach gut vorstellen, dass auch dieses Thema eher sehr kritisch diskutiert wurde, weil alles, was irgendwie die Autonomie von Lehre und Forschung oder zumindest in einer gewissen Statusgruppe in irgendeiner Form berührt, dass das immer mit so 'nem Abwehrmechanismus behandelt wird, berechtigt oder unberechtigt.“ (Z. 434-443)

Sie zeigt sich in die Lehrevaluation nicht wirklich involviert, deutet später auch ihren Eindruck an, wonach die förmliche Evaluation an Bedeutung verloren hätte. Sie vermag nachfolgend auch keine Beispiele zu artikulieren, die ihr geholfen hätten, ihre Lehre einzuschätzen. Stattdessen erläutert sie ihr Verständnis von Evaluation, wonach sie bewusst in ihren Lehrveranstaltungen die Rückmeldung der Studierenden sucht, sie spricht sogar von „einfordert“. Konkrete Anhaltspunkte gewinnt sie aus den förmlichen Ergebnissen der Studierendenbefragungen nicht, gleichwohl empfindet sie von ihrer Hochschule, also offiziell veranlasste Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre, nämlich den Tag der Lehre und Weiterbildungen, als interessant und gewinnbringend. Dennoch scheinen diese nur eine punktuelle Förderung, vielleicht eine Momentauf-

nahme zu sein. Bei dieser Lehrenden scheint der Wunsch anzuklingen, eher eine beständige Unterstützung zu wissen, von der sie sich in ihrem Lehralltag begleitet fühlt.

Sie lässt auch an ihren Überlegungen teilhaben, welche Kompetenzen Hochschullehrende benötigen würden und ob sie diese möglicherweise in verpflichtenden Kursen erwerben sollten.

„Was aus meiner Sicht ganz dringend notwendig ist, ohne dass jetzt als Kritik zu formulieren, dass ähm in jedem anderen Lehramtsberuf im Studium Voraussetzung ist, nur bei denen die Hochschullehre im tertiären Bereich also im Hochschulbereich machen, ich nehme mich da gar nicht aus, um Gottes willen, das ist auch lauter Selbstkritik, dass da nicht auch nur ein Kurs verpflichtend ist. Also (2), vielleicht muss es ja auch nicht sein. Ich äh würde mir aber gut vorstellen können, dass es durchaus äh zu mehr guter Lehre führen könnte, wenn das auch in irgendeiner Form bei Berufungen zum Beispiel oder wenn man an ´ner Hochschule ist, in irgendeiner Form verpflichtend ist, sich in diesem Bereich auch weiterzubilden, weil (1) sicherlich gibt's welche die das auch gut können, ohne dass sie sich in irgendeiner Form jetzt so fortgebildet haben, ich gehe auch davon aus, dass es Kompetenzen sind, die man sich auch aneignen kann und die nicht vom Himmel fallen. Ja, warum soll das Professorinnen und Professoren nicht auch so gehen.“ (Z. 608-619)

Sie zieht hier den Vergleich zwischen Lehrern an Schulen und Lehrenden in Hochschulen und sinniert darüber, dass Wissen und Fähigkeiten, die dem Lehrerberuf immanent sind, für Hochschullehrende gerade nicht verpflichtend sind. Sie bezieht diesen Aspekt auch selbstkritisch auf sich und spricht auch eigene Versäumnisse an. Sie zeigt sich überzeugt, dass verpflichtende Weiterbildungen auch für Hochschullehrende zu mehr guter Lehre führen könnten.

#### Fallportrait Lehrkraft für besondere Aufgaben – Informantin 9

Einen Kontrast zu allen bisherigen Portraits stellt eine Lehrkraft für besondere Aufgaben dar, die auf fast 20 Jahre Berufserfahrung, davon zehn Jahre Lehrerfahrung, zurückblickt. Sie ist Ende ihrer dreißiger Lebensjahre. Sie wirkt im Interview sehr reflektiert und selbstbewusst. Im Vorgespräch lässt sie anklingen, dass sie auf eine halbe Stelle zurückgestuft wurde, worüber sie nicht glücklich sei.

Der Kontrast liegt im Anlass, der zur Abwertung der von ihr erlebten Lehrevaluation führte. Die auf starke Konfrontation anmutende Haltung hat sich nämlich erst durch ihre

persönlichen Erfahrungen herausgebildet und könnte sich eher als Verärgerung über Unzulänglichkeiten in der Evaluationspraxis ihrer Hochschule erweisen. Erst im Verlauf des Interviews ergibt sich allmählich das Bild, wie sie bzw. ihre Lehrveranstaltungen in den regelmäßigen Evaluationsrunden beharrlich ignoriert werden, ihre spätere Intervention auch nicht zur Berücksichtigung führt und sie sich schließlich resigniert, ja fast schon trotzig, zurückzieht.

Das Interview beginnt mit der unumwundenen Schilderung, dass sie von der förmlichen Lehrevaluation gar nichts hält, bezeichnet die förmliche Evaluation gar als „Lachnummer“. Diese messe zwar, dass Studierende unzufrieden sein könnten, jedoch nicht die Beweggründe oder Gedankengänge hierfür. Es gebe viele Anstöße, die nicht in der Verantwortung des Lehrenden liegen, beispielsweise Prüfungsdruck der Studierenden, und hier würde sie die Antworten nicht per se auf sich beziehen wollen. In den Ergebnissen der förmlichen Lehrevaluation sehe sie keine Ansatzpunkte für Verbesserungen ihrer Lehre. Gleichwohl lehnt sie Evaluationen von Lehrveranstaltungen nicht grundsätzlich ab und schildert, dass Evaluationen für sie persönlich die Weiterentwicklung ihrer Lehre bedeuten, indem sie sich unmittelbar mit den Studierenden austauscht, im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen Feedbackrunden initiiert, um die Rückmeldungen der Studierenden im direkten Gespräch unmittelbar aufzunehmen.

Die förmliche Evaluation der Lehre wird in ihrer Hochschule zentral durch einen Qualitätsbeauftragten durchgeführt. Es sei in ihrer Hochschule geregelt, dass jeder Lehrende einmal im Semester mit einem Seminar evaluiert werden soll. Diese Lehrkraft wurde entgegen der Bestimmungen noch gar nicht, zumindest nicht offiziell, evaluiert.

„Nun kenne ich Kollegen, die sind auch noch nie evaluiert. Ich auch noch nicht @, offiziell von der Hochschule noch nicht, also. Ich verstehe das System nicht und habe auch noch nicht die Notwendigkeit gesehen, mich irgendwo zu melden und mich zu integrieren, weil diese Fragebogen, da kann ich auch gut drauf verzichten.“ (Z 216-219)

Die Lehrkraft beschreibt, dass es zwar an ihrer Hochschule förmliche Lehrevaluationen geben würde, an deren Mitwirkung sie auch verpflichtet sei, sie selbst und auch Kollegen von ihr jedoch noch nie in einem ordentlichen Verfahren evaluiert wurden. Sie fügt dem gleich hinzu, dass sie das gesamte Verfahren nicht verstehen würde und auch nicht die Notwendigkeit sehe, sich zu melden und zu integrieren. Als Grund nennt sie den Fragebogen, vermutlich dessen Aussagekraft, auf den sie gut verzichten könne. An einer anderen Stelle im Interview beschreibt sie, dass die Fragen in den Evalua-

tionsbögen nicht zu ihrer Lehre passen würden und sie deshalb auch nichts mit den Antworten anfangen könne. Jedoch aus den Antworten im Freitext würde sie viele Anregungen aufnehmen.

Später im Interview griff die Lehrkraft nochmals auf, dass sie bzw. ihre Lehrveranstaltungen zu keiner Zeit Gegenstand einer förmlichen Lehrevaluation waren. Dem schloss sich die Frage an, ob sie die Gründe für die Auswahl der evaluierten Lehrveranstaltungen und mithin für ihre Nichtberücksichtigung kenne. Allerdings klingen hier ihre Schilderungen etwas anders.

„Nö. Ich habe mal im Dekanat nachgefragt und da hieß es ja, ja, ja. Da wird, pro Lehrenden werden Evaluationsbögen ausgegeben und es wird ausgewertet. Aber bisher war ich da nie (1) integriert. Irgendwie bin ich da durchgeschlüpft. @ Mein Kollege auch.“ (Z. 260-262)

Aus diesen Schilderungen spricht viel Resignation und Unverständnis, indem sie offenbart, dass sie schon im Dekanat nachgefragt habe, warum sie nicht berücksichtigt würde, und hier schlicht getröstet worden ist. Sie beschreibt, dass sie bisher „nicht integriert“ war und durchgeschlüpft sei, was vermuten lässt, dass sie sich ausgeschlossen fühlen könnte, möglicherweise schimmert hier ein Anerkennungsdefizit durch. Eigentlich vom Willen getragen, sich beteiligen zu wollen, könnte sie sich vom Dekanat hingehalten, vielleicht ignoriert fühlen. Ohne für sie nachvollziehbare Gründe für ihre Nichtberücksichtigung ist das Prozedere für sie vermutlich undurchsichtig geblieben, was ein Beweggrund für ihre spätere unerbittliche und ablehnende Haltung gegenüber der förmlichen Lehrevaluation sein könnte, die sich offenbar erst mit der Zeit entwickelt hat. Vielleicht könnte gar eine nachlässig durchgeführte studentische Lehrveranstaltungskritik zur Verdrossenheit dieser Lehrenden geführt haben. Sie beschreibt gleichsam, auch an mehreren Stellen des Interviews, dass es Kollegen ähnlich wie ihr ergehen würde. Es scheint gerade so, als sei es sogar üblich, entgegen den offiziellen Bestimmungen, die Lehrevaluation regelmäßig nicht wie konzeptioniert und nicht in vollem Umfang durchzuführen.

Gleichwohl hat sie Erfahrungen aus einer Lehrevaluation, welche sie angelehnt an das Verfahren der förmlichen Lehrevaluation selbst initiiert und durchgeführt hat, was ihr grundsätzliches Interesse an Lehrevaluationen offenbart.

„Die schon länger her ist, die haben wir selber mit unserem Projekt evaluiert. Das heißt, wir haben angelehnt an diesen EvaSys-Fragebogen hier für Hochschulen haben wir unseren eigenen Fragebogen entwickelt für das Projekt. Weil da haben wir x-spezifische Fragen eingefügt,



ob das Thema X gesteigert werden sollte in der Lehrveranstaltung. Das haben wir noch mal zugefügt, ja. Und da haben wir die eigene Evaluierung aller Lehrveranstaltungen gemacht, und das waren echt viel. Ich habe im Semester ca. 24 Semesterwochenstunden gehalten teilweise und da kamen eine ganze Menge Sachen zusammen, auf deren Grundlage ich auch versucht habe, die Lehre zu verbessern. Wobei man auch schon relativ gut sehen konnte, das hat seine Grenzen.“ (Z. 222-230)

Obgleich sie mit ihren Lehrveranstaltungen nicht Teil des offiziellen Verfahrens ist, habe sie aus eigenem Interesse gemeinsam mit einem Kollegen ihr eigenes Projekt, welches praktisch wie ein Modul angelegt war, evaluiert, indem sie einen spezifischen Fragebogen entworfen haben. Die Fragen hätten sich speziell auf ihre Lehrveranstaltungen bezogen und waren auch Grundlage für den Versuch, ihre Lehre zu verbessern. Die Schilderungen deuten an, dass es sich hier vielleicht um ein Experiment gehandelt hat, welches in dieser Form nicht die erhofften Aufschlüsse ermöglichte.

Diese Lehrkraft artikulierte sich sehr selbstkritisch und ließ verschiedene Anstrengungen erkennen, sich und ihre Lehre weiterzuentwickeln und zu verbessern. Infolgedessen ergab sich die Frage, welche Möglichkeiten zur Verbesserung der Lehre vonseiten der Hochschule angeboten werden und ob sie diese für sich in Anspruch nimmt.

„Es gibt offiziell hier an der Hochschule verschiedene Projekte zur Verbesserung von Lehre und Lernen. Einerseits Angebote im Bereich Didaktik, die man freiwillig wahrnehmen konnte, und damit man eine Verbesserung erzielt. Aber ehrlich gesagt, diese ganzen Projekte leben halt in ihrem eigenen Himmelchen in der Hochschule, keiner nimmt sie so wirklich richtig wahr und alle sind so mit sich selbst beschäftigt und es gibt ja auch keinen Zwang und es kocht jeder so sein eigenes Süppchen. Eigentlich sind das eher so Personalbeschaffungsmaßnahmen. Anders finanzierte Stellen wo noch weitere Arbeit abgeladen werden kann, Projektstellen, weil teilweise sind die fernab der Lehrrealität, weil die Projektmitarbeiter an sich nicht in der Lehre integriert sind. Also da Maßnahmen ergreifen und Workshops machen haben keine Relevanz für einen von uns, ja also, hm, ganz süß aber, wir haben da noch ein paar andere Sachen zu tun, für so 'ne Spielerei haben wir Zeit.“ (Z. 236-246)

An ihrer Hochschule gibt es verschiedene Angebote, die jeder Lehrende aus eigenem Antrieb annehmen könnte. Gleichwohl äußert sie sich bald abwertend, weil die Projekte vermutlich nicht das einbeziehen, was dieser Lehrenden bedeutsam erscheint.

#### Fallportrait Lehrkraft für besondere Aufgaben – Informant 7

Dieser Hochschullehrende befindet sich in seinen dreißiger Lebensjahren, hat zunächst eine Berufsausbildung mit Abitur abgeschlossen und in dieser Fachrichtung studiert.

Er schildert, wie unsicher seine ersten Gehversuche in der Lehre waren, seinerzeit noch als wissenschaftlicher Mitarbeiter. Ihm habe die enge Zusammenarbeit mit dem Professor geholfen, in dessen Fachbereich er lehrt. Er spricht von gegenseitiger Unterstützung und wie er von dessen langjähriger Lehrerfahrung sehr profitieren würde, ohne hier freilich konkret zu werden.

„... weil, in meiner Anfangszeit war ich mehr damit beschäftigt, irgendwie über die Runden zu kommen, eine Lehrveranstaltung irgendwie halten zu können.“ (Z. 256-258)

Die Formulierungen lassen darauf schließen, dass er die Lehrveranstaltungen selbst allein bestritten und sich vermutlich auch in dieser konkreten Situation allein gelassen gefühlt haben könnte. Die Wortwahl „irgendwie“ lässt den Schluss zu, dass wohl niemand zugegen war, sich verantwortlich für den jungen Kollegen fühlte, um vielleicht in den Lehrsituationen korrigierend oder unterstützend zur Seite zu stehen. Gleichwohl wird beschrieben, wie er sich selbst Hilfe suchte, beispielsweise in Gesprächen mit Kollegen, um an deren Lehrerfahrungen teilhaben zu können, vermutlich in der Hoffnung, fehlende eigene Erfahrungen ausgleichen zu können.

Er kommt immer wieder auf Fähigkeiten und Fertigkeiten zu sprechen, welche er in seiner Berufsausbildung gelernt und die er benötigt habe, um Dinge herzustellen. Hier zieht er Parallelen zu seinem Dasein als Lehrender, wo er auch bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen würde, um Studenten auszubilden. Sein Weg führte ihn beginnend in der Beratung und in der Forschung zu einer Anstellung als wissenschaftlicher Mitarbeiter, in der er sukzessive „immer ein bisschen mehr in die Lehre eingestiegen“ sei. Im Interview spricht er fortgesetzt und fast schon rechtfertigend davon, keine pädagogische Ausbildung zu haben. Ob des Fehlens pädagogischer Grundkenntnisse vermag er in seiner Person keinen althergebrachten Lehrenden zu erkennen. Er offenbart eine außerordentlich devote Haltung gegenüber pädagogischen Fähigkeiten.

„Was ich auch gemerkt habe, ich habe Erfahrungen gesammelt, und diese Erfahrungen kann ich weitergeben. Jetzt ist es gerade im Bereich X ein bisschen schwierig, weil eigentlich, das ist meinem Verständnis, sollte dieses Wissen im Bereich X auch von den Personen weitergegeben werden, die auch selber praktische Erfahrungen haben. Das habe ich nicht. Aber ich habe

durch diesen Forschungsbereich, den ich begleitet habe, viele Erfahrungen gesammelt, ähm ich habe X-Projekte beraten und betreut, und habe hier Erfahrungen gesammelt, und irgendwann entstand die Idee, oder der Fakt, dass man diese Erfahrung eben auch weitergeben kann, als Lehrender. Das war mein Einstieg in diese Lehrtätigkeit. Ähm im Laufe der Zeit kamen dann noch andere Lehrveranstaltungen mit dazu, und diese Lehrveranstaltungen da war ich glücklicherweise auch so frei und in der Lage, dass ich mir aussuchen konnte, was ich tun wollte beziehungsweise war der Bedarf da an einer Lehrveranstaltung Z. Durch meine Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter habe ich natürlich auch vielfältig Erfahrung sammeln können. (2) Ähm und da war auch schon das Ziel, dass diese Erfahrungen an die Studenten weitergegeben werden. Also ich sehe mich jetzt nicht so als Lehrender, weil ich keine pädagogische Ausbildung habe. Das hat man ja an den Hochschulen meistens, dass die pädagogische Ausbildung fehlt, sondern das da eher im Mittelpunkt steht, dass man Erfahrungen hat, dass man diese Erfahrungen an die Studenten weitergibt.“ (Z. 25-42)

Der Lehrkraft spricht viel von Erfahrung, wobei er hier wahrscheinlich auf eigene praktische Erlebnisse und daraus gewonnene Vertrautheiten abstellt. Er hadert mit seinem Fachwissen, welches er als erfolgreich im Studium erworben beschreibt, es gleichwohl als schwierig zu vermitteln empfindet, weil er in diesem Berufsfeld nie gearbeitet hat und hier offenbar angewandte Kenntnisse vermisst. Er könnte seine Fachkenntnisse als reines theoretisches Wissen erleben und daraus eine gewisse Unsicherheit spüren. Deshalb, so seine Idee, könnte er die in Projekten, in der Beratung, in der Forschung und als wissenschaftlicher Mitarbeiter erlangten Erfahrungen gemeinsam mit dem akademischen Wissen als Lehrender weitergeben. Angespornt durch den Umstand, dass er sich aus einem Fundus an zu vermittelnden Themen offenbar die Lehrveranstaltungsreihen aussuchen konnte, die er gern übernehmen wollte, sei dann im Lauf der Zeit sein Anteil in der Lehre stetig angewachsen. Aber, er empfindet sich eben nicht als Lehrender, weil ihm dafür die pädagogische Ausbildung fehle, was in dieser Form an den Hochschulen üblich sei. Er sieht sich und seine Situation nicht etwa als Ausnahme, sondern erlebt es als in den Hochschulen verbreitet und gebräuchlich. Deshalb stehe ja auch im Mittelpunkt, „dass man“, also der Lehrende, Erfahrungen hat.

„Als Lehrender braucht man auch bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen zu vermitteln und die Menschen zu begeistern. (3) Und das Problem ist, als Lehrkraft an der Hochschule, dass man eben keine pädagogische Ausbildung hat, wo man das vermittelt bekommt. Wobei ich auch durchaus glaube, dass man das vielleicht nicht immer in einer pädagogischen Ausbildung erfährt, sondern einfach das auch selber im Laufe der, äh des Berufslebens mitbekommen kann oder muss, welche Konzepte am erfolgversprechendsten sind und welche nicht.“ (Z.63-69)

Die sich wiederholenden Schilderungen des Lehrenden lassen erahnen, wie sehr ihn beschäftigt, dass ihm fundierte pädagogische Kenntnisse fehlen. Er scheint das auch als Problem anzusehen, dass „man“ derartige Kenntnisse nicht vermittelt bekommt. Möglicherweise fühlt er sich auch von Seiten der Hochschule allein gelassen und hätte auf mehr Unterstützung und Angebote gehofft. Wobei die Formulierung „man“ implizieren könnte, dass er meint, hier nicht als Einzelner betroffen zu sein, also die offenbar fehlende Unterstützung nicht auf sich persönlich bezieht, sondern er scheint hier eher generalisierend zu denken. Der Lehrkraft besinnt sich sogleich wieder auf den Wert von praktischen Anwendungen, die er im Verlauf der Lehre erleben würde, indem er für sich „mitbekommt“, also vermutlich reflektiert und daraus ableitet, ob er seine Lehrveranstaltungen erfolgreich gestaltet hat oder vielleicht auch nicht. An die Stelle von erlernten pädagogischen Fähigkeiten scheint offenkundig das sogenannte Learning by Doing zu treten.

Die Lehrkraft für besondere Aufgaben würde gern pädagogische Fähigkeiten durch eine entsprechende Weiterbildung erwerben. Es fehle nicht an Angeboten, jedoch sei es für ihn bisher nicht möglich gewesen, sie zeitlich mit seinen Lehraufträgen zu vereinbaren.

„Weiterbildungsveranstaltungen. Das wird ab und zu mal per E-Mail, per Hausverteiler rumgeschickt, wenn noch freie Plätze verfügbar sind in diversen Seminaren. Ähm, tja, habe ich prinzipiell Interesse dran, weil ich keine pädagogische Ausbildung habe würde ich das schon als sinnvoll erachten, mich näher damit zu beschäftigen. Das Problem ist, dass man halt im Alltag keine Zeit dafür hat und ich wüsste jetzt nicht, wo ich die Zeit dafür hernehmen sollte. .... Das hat zeitlich irgendwie noch nie gepasst. Und jetzt die aktuellen Veranstaltungen kamen jetzt zu Semesterbeginn. Ein denkbar ungünstiger Zeitpunkt, weil gerade zu Semesterbeginn ist so viel los. In der vorlesungsfreien Zeit ähm @ wüsste ich jetzt nicht, dass solche Veranstaltungen angeboten werden.“ (Informant 9, Z. 365-375)

Er schildert sein grundsätzliches Interesse daran, die ihm fehlende pädagogische Ausbildung zu kompensieren und entsprechende Weiterbildungen zu besuchen. Schränkt dieses jedoch sofort wieder ein, weil ihm im Lehralltag die Zeit hierfür fehle. Seine Schilderungen offenbaren, dass ihn kurzfristige Planungen und eher ungünstig im arbeitsintensiven Semesterbeginn liegende Weiterbildungsveranstaltungen an deren Teilnahme hindern würden. Außerhalb der Lehrveranstaltungszeiten, also in den Semesterferien, seien ihm keine Angebote bekannt. Was in seinen Schilderungen fehlt, sind Beschreibungen davon, wie er sich selbst um Weiterbildungen zum Erwerb päda-

gogischer Befähigungen bemüht, wie er sich vielleicht umhört oder informiert. Zwar scheint er mit sich selbst ob seiner Schwächen unzufrieden, gleichwohl sind keine Eigeninitiativen zu dessen Aufhebung erkennbar.

Zur Evaluation der Lehre offenbart er eine gleichgültige Haltung. Er könne mit den Ergebnissen nichts anfangen, weil es nur ein Stück Papier sei. Er sucht die Rückmeldung der Studierenden und erhofft sich hier im direkten Austausch Hinweise für seine Lehre. Besonders akzentuiert er eine fast schon zurückweisende Haltung gegenüber den Evaluatoren, weil die nicht wüssten, wie Lehre überhaupt funktioniert und was er als Lehrender leistet. Er schätzt fachkundige Lehrevaluationen höher ein. Als Beispiel nennt er Gespräche mit einem pensionierten Lehrerehepaar, die ihm wertvolle Ratgeber seien.

### 6.3.3 *Die Pragmatischen*

Typischerweise sind es

- Lehrpersonen aller Statusgruppen,
- die sich regelkonform verhalten.
- Sie arbeiten auf unbefristeten Vollzeitstellen.
- Sie sind engagiert und gern in der Lehre tätig.
- Sie nehmen eine eher pragmatische Haltung zur Evaluation der Lehre ein.
- Sie zeigen sich nicht in die förmliche Lehrevaluation persönlich involviert.

#### Fallportrait Professorin – Informantin 13

Es handelt sich hierbei um eine Professorin, die sich, wie der Volksmund sagen würde, in den besten Lebensjahren befindet. Sie blickt auf fast drei Jahrzehnte Berufserfahrungen in ihrem Fachgebiet zurück, knapp die Hälfte davon ist sie in der Lehre tätig.

„Äh, was bedeutet Lehre für mich? Na, äh, ich sage manchmal auch, dass ich einen komfortablen Lehrerjob habe. Also natürlich bedeutet Lehre, den Studenten etwas beizubringen, also ein Fachgebiet nahezubringen, das sie eben, die meisten zumindest nicht kennen, und äh sie möglichst für das Fachgebiet auch zu begeistern. ... Und für mich bedeutet Lehre auch, als Beispiel, also als Vorbild quasi, ja für die Studenten da zu sein. Also ich bilde mir ein, man hat

Vorbildwirkung und wenn man sich als Lehrender danebenbenimmt dann darf man sich sicherlich nicht erwarten, dass es die Studierenden besser machen.“ (Informant 13, Z. 46-54)

Die Einleitung mit der Formulierung „ich sage manchmal auch“, wirkt gerade so, als kokettiere sie gern gegenüber Dritten damit, Professorin zu sein. Hier zeigt sie viel Selbstironie und spielt mit den üblichen Klischees, die gemeinhin Lehrenden zugeschrieben werden. Ihren Lehrauftrag verbindet sie mit dem Ansinnen, den Studierenden aus ihrem Fachgebiet etwas beizubringen, weil dieses der überwiegenden Zahl der Studierenden gänzlich unbekannt sei. Gleichwohl scheint es ihr Anspruch zu sein, nicht nur reines Fachwissen weiterzugeben, sondern darüber hinaus auch ihre Freude an ihrem Fachgebiet zu teilen. Sie spricht davon, beispielgebend sein zu wollen und von einer Vorbildwirkung, die sie spüre. Anderenfalls dürfe sie gar nicht erwarten, dass es die Studierenden „besser machen“, was vermutlich bedeutet, dass sich alle Beteiligten gehalten fühlen, Regeln und gesellschaftliche Normen zu achten. Und hier könnte sie als Lehrende, als die Erfahrene in einem Gefüge von ansonsten jungen Menschen, zudem als Professorin, eine Vorbildrolle, vielleicht sogar die Vorreiterrolle erfüllen wollen.

Sie artikuliert ihren Ehrgeiz, sich auf jede Lehrveranstaltung gut vorzubereiten und die nächste Vorlesung an die vorherige anzuknüpfen. Zudem setze sie viel daran, die Studierenden bis zum Ende des Semesters zu begeistern und in ihren Vorlesungen zu halten. Ein Hörsaal mit spärlich gefüllten Rängen scheint ihr eine schlimme Vorstellung zu sein.

„Ich habe grundsätzlich den Anspruch, gut vorbereitet zu sein, also ich möchte immer gerne wissen, ähm, wobei mir das nicht immer leichtfällt, muss ich sagen, wo habe ich das letzte Mal aufgehört, was müssten wir noch mal wiederholen oder welche Fragen sind vielleicht offengeblieben, ähm, (2). Und ich hätte gerne, dass ich die Studenten von Anfang bis zum Ende des Semesters für die Lehrveranstaltung begeistern kann, also äh ich habe den Anspruch, dass die Studentenzahlen nicht nur am Anfang hoch sind, sondern dass sie bis zum Ende der Veranstaltung zahlreich erscheinen. Ich weiß von Kollegen, dass zu Beginn der Vorlesung [ ] zunächst mal viele da sind und zum Ende hin manchmal nur noch 10, 15 Leute sitzen. Das habe ich so bei mir noch nicht erlebt und daran arbeite ich aber auch, dass die selber sich nicht langweilen und mitmachen, auch Fragen aufwerfen bei den Studenten selber, dass die sich auch trauen, die zu stellen.“ (Z. 106-116)

Ansporn ist ihr, zu verhindern, dass sich die Studierenden langweilen könnten, was vielleicht ein Beweggrund für das Fernbleiben der Studierenden von Vorlesungen sein

könnte. Wird sie ihren Ansprüchen immer gerecht? Selbstkritisch schätzt sie ein, dass sie dem nicht immer gerecht werde, wobei, so ihr Fazit hierzu, das eher die Ausnahmen seien. Sie gibt sich sehr reflektiert, wobei sie das mit sich selbst ausmacht. Sie bitte die Studierenden nicht regelmäßig um Rückmeldungen, entnimmt gleichwohl Kritik von Studierenden den Ergebnissen der förmlichen Lehrevaluation.

„Also, meinen eigenen Ansprüchen werde ich nicht immer gerecht. Ich habe gute Tage und habe schlechte Tage. Und an manchen Tagen denke ich mir, dass war es heute nicht, das machst du beim nächsten Mal besser. Ähm, was weiß ich, weil ich im Vorlesungsstoff zu schnell durchgeritten bin oder, weil ich das Gefühl hatte, es hat sich die Hälfte gelangweilt, weil ich was wiederholt habe. Solche Sachen gefallen mir immer nicht so gut. Äh, ähm und, ja also, ... Wie überprüfe ich das? Gar nicht. Überprüfen? Also ich frage ja keinen. Ich frage ja nicht selber nach einem Feedback. Also das ist etwas, was ich dann ja auch über die Evaluation dann rauskriege. Wenn sich das also häufen würde, so innerhalb des Semesters, dann würde sich das ganz sicher schlecht niederschlagen in der Evaluation, aber ich äh, bilde mir ein, hoffe, dass das eher die Ausnahmen sind, wo ich selber meinen eigenen Ansprüchen nicht gerecht werde.“ (Z.127-139)

Für sie bedeutet die Evaluation der Lehre eine qualitative Einschätzung ihrer Lehre, also inwiefern die Studierenden diese in Ordnung und fair fänden und inwieweit die Studierenden aus ihren Lehrveranstaltungen etwas mitnehmen können. Schön fände sie, schildert sie später, wenn die Lehrevaluation quasi in der Rückschau erfassen könnte, ob das Fach und ihre Lehre für die spätere berufliche Praxis sinnvoll waren. Das wäre, so schränkt sie selbst ein, gleichwohl im ersten Semester von den Studierenden gar nicht einschätzbar. Zu Fragen der Durchführung und Verantwortung der Lehrevaluation gibt sie unumwunden zu, dass sie hierzu gar nichts wisse und nicht sagen könne, wie das funktionieren würde. Sie stellt sodann einige Mutmaßungen an, die freilich das Verfahren nur andeutungsweise erfassen. Die mit einem Softwareprogramm ausgewerteten Ergebnisse der Studierendenbefragungen erhalte sie schließlich schriftlich per Hauspost zurück.

„Da konnte ich jetzt nicht so ganz viel mit anfangen. Ähm, ja ich habe die Evaluierungsbögen immer ausgeteilt, weil man das eben gern so wollte und weil ich einfach auch nicht kneifen wollte. Ich wollte das ja, am Anfang hat mich das interessiert, aber so nach drei Jahren habe ich gedacht, ja, okay.“ (Informant 13, Z. 262-265)

Ihre Beschreibung darüber, wie sie sich an der Lehrevaluation beteiligt, deutet ein stillschweigendes, ja, Mitschwimmen an. Hier könnte sich ein scheinbares Eintreten für rechtlich-organisatorische Vorgaben in ihrer Rolle als Professorin offenbaren, welches

lediglich in der Abgeschlossenheit des eigenen Büros unterlaufen wird. Nach außen hin könnte gleichwohl ein als gewünscht empfundener Eindruck gewahrt bleiben, indem formale Vorgaben weiterhin erfüllt werden. Die Professorin scheint nicht grundsätzlich desinteressiert zu sein, schilderte ja auch, dass sie die Auswertungen der Lehrevaluation anfangs interessiert hätten. Gleichwohl führten ca. dreijährige Evaluationserfahrungen offenbar zur Überzeugung, dass ihr deren Ergebnisse nicht weiterhelfen.

In den Fragebögen der studentischen Lehrveranstaltungskritik trafen auch nicht alle Fragen auf sie zu, denn es gibt Besonderheiten in den verschiedenen Fachrichtungen.

„Das sind ja Evaluationsbögen, die ja hochschulweit benutzt werden, und da haben die Sozialwissenschaftler dieselben wie wir in der technischen Fachrichtung unterwegs sind. Und da unser Unterricht ja weniger auf Gruppendynamik und sowas Wert legt, weil das schwierig ist, also man kann nicht über technische Dinge diskutieren, sondern ähm, die muss man erst mal beibringen. Also bei uns glaube ich ist der Frontalunterricht weniger vermeidbar als bei den Sozialwissenschaftlern zum Beispiel.“ (Informant 13, Z. 364-369)

Ihr Verständnis als Lehrende in einer technischen Fachrichtung ist weniger die Diskussion oder die Ermöglichung dieser, weil sich über technische Dinge nicht konferieren lasse. Sie präferiert die Vermittlung im Frontalunterricht, indem sie technisches Wissen eher „beibringt“. Auf „Gruppendynamik und sowas“ legt sie in ihren Lehrveranstaltungen keinen Wert, vermutlich sieht sie die Basis, um Derartiges zu ermöglichen, für ihr Fachgebiet nicht gegeben.

„Also der Unterricht, der an einer Hochschule oder an einer Universität angeboten wird ist ja von Hause aus schon sehr verschieden. Und wo meiner Ansicht nach viel zu wenige Unterschiede gemacht werden, ist eben bei der Hörerzahl. Wenn ich mich mit 80 Leuten im ersten Semester auseinandersetze, da kann man von mir denke ich nicht erwarten, dass ich da immerzu Murmelgruppen einrichte und was da alle für tolle Ideen haben, um diesen Frontalunterricht ähm ein bisschen zu verdrängen. Das funktioniert mit so vielen Hörern nicht so einfach und mit technisch ausgerichteten Studenten auch weniger als noch in den Sozialwissenschaften, wo man 20 Mann im Raum hat. Wissen Sie? Das ist auch so ein echtes Thema bei uns. Weil, wir werden ja auch nicht danach bezahlt, wie viele Studenten hier sitzen, sondern wir werden danach bezahlt, wie viele Stunden wir geben. Und da macht es natürlich einen Unterschied, ob man 16 Stunden hat wo man immer eine Auslastung hat von 50 Mann in der, ähm im Raum hat oder ob es grundsätzlich so kleine Gruppen sind. Das finde ich persönlich schwierig, also ich selber merke den Unterschied sehr, weil ich habe Vorlesungen vor 60, 70, 80, ich hatte auch schon vor über 200 Leuten Vorlesung, und parallel dazu, also zur selben Zeit hatte ich dann auch ähm Praktika vor 12 Leuten. Und ähm die Praktika machen mir natürlich sehr viel mehr



Spaß, weil, das ist auch einfacher zu händeln, weil man mit 12 Leuten ganz anders und auch interaktiv arbeiten kann.“ (Informant 13, Z. 381-398)

Lehrveranstaltungen seien naturgegeben schon sehr verschieden. Sie orientiert dies an der Anzahl Studierender, die das Beibehalten des Frontalunterrichts im Rahmen von Vorlesungen verlangten. Für die Geisteswissenschaften „mit 20 Mann im Raum“ ließen sich eher „tolle Ideen“ umsetzen, sie spricht gar verächtlich von „Murmelgruppen“. Wobei offen bleibt, woher sie dieses Fremdbild nimmt. Gleichwohl schildert sie aus eigener Erfahrung, dass sich kleinere Gruppen besser handhaben ließen. Hier schimmern auch persönliche Erlebnisse mit alternativen Lehrmethoden durch, weil sie ja mit zwölf Studierenden „ganz anders und auch interaktiv“ arbeiten könne. Ergänzend zu den Hörerzahlen spricht sie auch den Unterschied zwischen ihren technisch ausgerichteten Studenten und denen der Sozialwissenschaften an. Die Abkehr vom Frontalunterricht und die Verwirklichung anderer „toller Ideen“ könnte von ihr als Lehrende nicht nur nicht erwartet werden, sondern es würde vermutlich mit ihren Studierenden auch gar nicht funktionieren. Es scheint gerade so, als versuche die Professorin ihren Frontalunterricht zu legitimieren. Sie könnte auch Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen unterstellen, differenzierte und sich deutlich unterscheidende Erwartungen an die Lernangebote zu haben. Ausdruck ihrer Haltung scheint auch die Wortwahl zu sein, indem sie die Methoden der Sozialwissenschaften nicht etwa beim Namen nennt, sondern sie fortwährend abstrahiert.

Die Professorin schildert schließlich einen Weg, der ihr geholfen habe, sich selbst, ja auch kennenzulernen und zu verbessern. Sie nahm die Hilfe des Zentrums für Hochschuldidaktik, „oder wie die auch heißen“, aus eigenem Antrieb in Anspruch.

„Wir haben ja ein Zentrum für Hochschuldidaktik, und die habe ich auch schon in Anspruch genommen. Nicht, weil ich selber das Gefühl hatte, ich muss das jetzt machen, sondern weil es eben angeboten wurde und angepriesen wurde und ähm ich der Meinung war, okay, dann probierst du es mal. Ich konnte ja nur schlauer werden und das war auch so. Das war sehr gut. Die haben sich auch in die Vorlesung gesetzt und es gab hinterher ein Feedback, die haben also hinterher beschrieben ganz genau wie die Vorlesung aus ihrer Sicht so abgelaufen ist und was man da dran verbessern könnte und so weiter.“ (Z. 205-211)

Sie erzählt, wie sie in der Auswertung einer Lehrevaluation habe lesen müssen, dass sie bei den Studierenden sehr unfreundlich ankäme, was sie gar nicht verstehen konnte, da sie von sich dachte, „die Freundlichkeit in Person“ zu sein. (Hier sei angemerkt, dass diese Professorin im Interview einen sehr fröhlichen Eindruck hinterließ.) Nach-

vollziehen konnte sie die Beurteilung der Studierenden erst in der Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Hochschuldidaktik.

„Das hat aber meine, ja was ich vorhin erzählt habe, dass ich mir vom Zentrum für Didaktik, dass ich mir von denen habe helfen lassen und eine Professorin hat meinen Unterricht mal mitgeschnitten sozusagen und da war Teil dieser Geschichte, dass man vor der Kamera irgendwas erzählt hat. Und äh also irgendwie ein Referat zu halten hatte und hinterher hat man die eigene Aufnahme angeguckt. Und da habe ich gesehen, warum die Studenten sagen, dass man unfreundlich überkommt, weil ich mich auf meinen Inhalt, also mein gesprochenes Wort habe so sehr konzentriert und kam extrem muffelig rüber. Also die Mundwinkel gehen runter, man sieht einfach nur sehr konzentriert aus und mit Freundlichkeit hatte es so dann mal gar nichts zu tun. Naja, und ab und zu denke ich da dran, gucke dann mal extra freundlich, mache eine Pause und rattere meinen Unterricht nicht so durch. Also diese Hinweise, die ich über das Zentrum für Hochschuldidaktik, die heißen irgendwie anders, fällt mir jetzt nicht ein, aber diese Hinweise, die ich da gekriegt habe, die habe ich schon umgesetzt und die befolge ich immer wieder, also da arbeite ich an mir, dass es besser wird. Dass man nicht so ohne Punkt und Komma spricht, also ein paar Sachen die habe ich verinnerlicht.“ (Z. 272-286)

Die Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Hochschuldidaktik habe ihr geholfen, ihren Ansprüchen an sich als Lehrende und mithin an ihre Lehrveranstaltungen gerecht zu werden. Ihre Bereitschaft, in ein solches Coaching Zeit zu investieren und Kritik und Ratschläge anzunehmen, deutet an, dass der Person des Lehrenden eine enorme Bedeutung für das Gelingen von Lehre beigemessen wird. Sie schildert ja, weder die Studierenden langweilen noch vor halbleeren Rängen dozieren zu wollen und scheint folgerichtig aufgeschlossen dafür, sich als Persönlichkeit und die eigenen didaktischen Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

Schließlich wägt die Professorin während des Interviews den Wert pädagogischer Fähigkeiten ab.

„Und was ich eigentlich auch finde, jetzt, wo wir drüber reden, da habe ich noch gar nicht drüber nachgedacht, ich habe ja erst gesagt, ähm, dazu kann ich keinen verdonnern, diese Hinweise anzunehmen, aber die Lehrer, der Lehrerberuf ähm, am Gymnasium, an der Grundschule oder wo auch immer, die müssen sich auch gefallen lassen, dass sie hospitiert werden von Fachkollegen und die gucken dann hin, ob man alle Schüler einbezogen hat, in den Unterricht und, und, und. Und ich finde, dadurch dass wir ja in diesen Job reinrutschen, ohne pädagogischen Hintergrund, wäre es vielleicht doch gut, darüber nachzudenken, ob man solche Sachen zwangsweise mit aufnimmt, da kann man sich ja in Zukunft, wenn man Professor wird, direkt drauf einstellen, dass kann einem zu Beginn der Laufbahn als Professor ja gesagt werden, dass man regelmäßig hospitiert wird, um eben, ja, solche Sachen mehr im Fluss zu halten, um eben äh

den Kollegen, die da Hemmungen haben und sich freiwillig das nicht antun, ähm vorzubeugen. Und nimmt man denen die Entscheidung ab, dann muss man da eben durch. Vielleicht ist das 'ne Überlegung wert.“ (Informant 13, Z. 347-360)

Sie denkt darüber nach, wie Lehrer an Grundschulen und Gymnasien gehalten sind, ihre pädagogischen Fähigkeiten messen zu lassen. Sie und ihre Kollegen Professoren würden hingegen in ihre Aufgaben „reinrutschen“, diese also gänzlich ohne jegliche pädagogischen Grundlagen übernehmen. Sie beschreibt gleichwohl, dass einige ihrer Kollegen Hemmungen haben und sich aus eigenem Antrieb eher nicht beobachten lassen würden. Vielleicht, so ihre Überlegungen, sollte man, hier ist wahrscheinlich die Hochschulleitung gemeint, diesen Kollegen die Entscheidung einfach abnehmen und bereits bei der Vergabe von Professuren verbindlich festlegen, wie pädagogische Fähigkeiten möglichenfalls obligatorisch erworben und nachgewiesen werden sollen. Die Professorin hat zudem genaue Vorstellungen über die Bedingungen, welche förderlich sein könnten, um durch Maßnahmen die Lehrleistungen zu verbessern. Aktivitäten aufzudrängen gehört nicht dazu.

„Ich weiß auch nicht, ob das so geschickt wäre. Es gibt ja durchaus Kandidaten, also da muss man natürlich drüber reden, ob es sich dann um Fehlbesetzungen, aber das ist dann ja noch mal ein anderes Thema, wenn man unfreiwillig dann noch jemanden zum Hospitieren da reinsetzt, und kriegt von demjenigen dann noch 'nen Tipp, was er machen soll, um besser zu werden, ich weiß nicht, ob er die dann annimmt. Man muss auch bereit sein, für Kritik, und muss selber konstruktiv dem gegenüberstehen, ansonsten ist das schwierig. (Z. 325-331)

Zu verpflichtenden Weiterbildungen oder Hospitationen wird eine klar ablehnende Haltung eingenommen. Zwar scheint sie an ihrer Hochschule schlechte Lehrleistungen wahrzunehmen, gleichwohl vermutet sie bei Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre nur dann Erfolg, wenn der betreffende Lehrende bereit sei, Kritik anzunehmen und an den Maßnahmen teilzunehmen.

#### Fallportrait Fachlehrerin – Informantin 5

Die Fachlehrerin hat Erziehungswissenschaften mit den Schwerpunkten Methodik und Didaktik studiert, heute vergleichbar mit einem Lehramtsstudium, einen Abschluss als Diplom-Lehrerin erworben und ihren Berufsweg als Lehrerin begonnen. Seit vielen Jahren lehrt sie an der Hochschule, zu einem geringen Stundenanteil in ihrem studierten Fachgebiet. Sie stand zum Zeitpunkt des Interviews unmittelbar vor ihrer Pensionie-

rung. Die Informantin bestand auch auf der Bezeichnung „Fachlehrerin“ in der Erhebung soziodemografischer Daten.

In ihren Schilderungen ist ihr methodisch-didaktischer Anspruch erkennbar, sie spricht beispielweise eingehend über den Verlauf einer Lehrveranstaltung mit einer Zielorientierung am Beginn, wie sie sich ihr schrittweises Vorgehen überlegt, geeignete Methoden durchdenkt, Übungen initiiert und auch den Lernfortschritt kontrolliert. Zum Schluss einer Lehrveranstaltungsstunde würde sie schließlich ihre Ziele noch einmal aufgreifen und reflektieren, ob sie diese erreicht habe und dabei schon in Gedanken die darauf folgende Lehrveranstaltungsstunde vorbereiten. Sie scheint sich mit ihrer Lehrtätigkeit sehr zu identifizieren.

Gleichwohl sie über ein fundiertes methodisch-didaktisches Wissen verfügt, nimmt sie an Weiterbildungen teil und unterstreicht sogleich ihre persönliche Einstellung hierzu, indem sie denkt, dass Weiterbildungen für die Lehre wichtig seien. Die Fachlehrerin erzählt von Kursen für die Lehrenden, die an ihrer Hochschule angeboten werden und erinnerte ihre Weiterbildung zur methodischen Aufbereitung und Reduktion. Spezielle Angebote an die Lehrenden zum Coaching würde es hingegen nicht geben.

Diese Lehrende wirkt in ihren Schilderungen fast schon bilderbuchmäßig, also muster-gültig in der Anwendung ihres Wissens als Diplom-Lehrerin. Befragt zur studentischen Lehrveranstaltungskritik im Rahmen der förmlichen Lehrevaluation zeigt sie sich empört über einige Fragen, die ihr pädagogisches Vermögen in Frage stellen.

„Ich fand das unmöglich, wie will denn jemand einschätzen ob ich pädagogisch geeignet bin oder nicht? Und das würde ich mir auch heute verbitten und sagen, also das glaube ich nicht. Aber wenn es eine sachgerechte Kritik ist, da bin ich immer für zu haben.“ (Z. 128-131)

Hier scheint ein Status manifestiert, ihre pädagogische Eignung könnte und womöglich auch dürfe nur einschätzen, wer ihr ebenbürtig ist, also auch über ihre Qualifikationen verfügt. Und das spricht sie den Studierenden geradewegs ab. Die Pädagogik und mit-hin ihre pädagogischen Fähigkeiten sind ja ihr ureigenes Terrain, weshalb die fehlende Neigung anklingen könnte, Kritik an ihrer Fachlichkeit von Unkundigen hinzunehmen. Vielleicht klingt da auch ein bisschen Stolz mit, über das Erreichte, nachgewiesen durch erfolgreiche Abschlüsse, die sie zudem aktuell hält. Einschätzungen über sich durch Dritte, hier Studierende, weist sie nicht pauschal von sich, sondern sie unterscheidet sachgerechte Kritik von Kritik an ihren pädagogischen Fähigkeiten. Vermutlich stehen für sie ihre pädagogischen Fähigkeiten außerhalb jeder Kritik, weil sie diese als

Anwendung von wissenschaftlich nachgewiesenen und bewährten Wegen und Verfahren ansehen könnte und über die Menschen, die keine studierten Pädagogen sind und mithin keine fundierten methodisch-didaktischen Fachkenntnisse haben, auch nichts wissen können. Als Beispiel für eine sachgerechte Kritik, die sie gern angenommen habe, schildert sie, dass sie teilweise zu viel zusätzliche Materialien, die als ergänzender Leitfaden zum Wissenserwerb gedacht waren, ausgereicht und damit die Studierenden eher überlastet habe. Nach dem Gespräch mit den Studierenden habe sie ihre Vorgehensweise überdacht und korrigiert.

#### 6.3.4 *Die Unauffälligen*

Typisch für dieses Muster sind

- Professoren,
- die geräuschlos und zurückhaltend agieren.
- Sie sind häufig in Gremien vertreten.
- Sie beurteilen ihre Lehre eher anhand eigener Beobachtungen und Wahrnehmungen und weniger aus Rückmeldungen Dritter.
- Sie haben konkrete Vorstellungen von ihrem Tun und davon, was richtig oder falsch sein könnte.
- Zur Lehrevaluation artikulieren sie eine zustimmende Haltung, obgleich Strategien des Unterlaufens sichtbar werden.

#### Fallportrait Professor – Informant 4

Der Professor, der zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor seiner Pensionierung stand, hat konkrete Vorstellungen von seiner Lehre und seinen Studierenden. Er beschreibt ausführlich seine typische Vorgehensweise in seinen Lehrveranstaltungen, die zumeist als Vorlesungen stattfinden, wie er den Verlauf gestaltet, wie er seine Ausführungen durch PowerPoint-Präsentationen unterstützt und weist dabei den Studierenden in seinen Lehrveranstaltungen eine Rolle zu, die wohl der eines typischen Konsumenten entsprechen könnte. An einer Stelle schildert er ein Beispiel für seine Abläufe.

„So stelle ich mir den Studierenden vor, der kann immer wieder gucken vorne an der Folie, was steht denn da und kann dann wieder den Zugang finden.“ (Informant 4, Z. 63-64)

Diese Einschätzung basiert nicht auf Rückmeldungen, sondern der Professor entwickelt seine eigene Vorstellung über die Studierenden. Seine Beweggründe hierfür beschreibt er später so:

„Ich stehe zwar auch auf dem Standpunkt, dass das die Studierenden nicht so gut entscheiden können, was so für sie von Bedeutung ist, da müssen sie auch ein bisschen Vertrauen darin haben, in dem, was wir lehren.“ (Informant 4, Z. 189-191)

Studierende wüssten demnach nicht, was für sie von Bedeutung ist und sollten daher Vertrauen in die Lehre und die Lehrenden haben. Er sieht die Studierenden eher als Zuhörer, passive Lernende, die sich auf den Lehrenden verlassen sollen, vielleicht einfach abnehmen, wozu der Lehrende zu befähigen versucht. Dieser Professor erwartet von den Studierenden offenbar kein aktives Zutun.

Befragt zur Evaluation der Lehre antwortet er zunächst prompt, dass die Lehrevaluation „etwas ganz Wichtiges“ sei. Im Verlauf seiner Schilderungen schimmert gleichwohl durch, dass es eigentlich eine recht mühelose Methode sein könnte, weil sie ihm Informationen quasi liefert und er sich nicht mehr selbst mit den Studierenden auseinandersetzen muss. Hier scheint der Professor möglicherweise die Vorzüge der Lehrevaluation im Vergleich zu den Mühen der Anfänge seiner Lehrtätigkeit für sich persönlich zu erkennen und gern und zudem clever für sich zu nutzen.

„Da man eben noch keine anderen Informationsquellen hatte hat man sich schon mal mit einem Kollegen darüber unterhalten: `Was hältst du jetzt von den Leuten, oder der Gruppe oder es läuft schlecht die haben ja keine Ahnung von diesem oder jenem was machst du jetzt mit denen in der Lehrveranstaltung`? Das findet jetzt nicht mehr so statt. Vermute ich mal, dass man jetzt ja diese quasi objektiven Evaluationsergebnisse hat. Die sind so ein bisschen Killer für Kommunikation. Man muss das ja nicht mehr tun, sondern man hat ja handfeste Daten.“ (Z. 238-244)

Der Professor beschreibt eine Entwicklung hin zu plausiblen Daten, die ihm die Lehrevaluation bieten würden. Daher müsse er sich nicht mehr wie ehemals mit seinen Kollegen über für ihn unerklärliche Studierende oder Beschwerlichkeiten in Lehrveranstaltungen unterhalten. Bloß, was sind „quasi objektive Evaluationsergebnisse“? Hier könnte angedeutet werden, dass er den Evaluationsergebnissen vielleicht doch nicht traut, ihm jedoch den persönlichen Vorteil bieten, Gespräche mit Fachkollegen nicht mehr führen zu müssen, was er wohl nicht gern macht und an anderen Stellen des

Interviews auch mehrfach erkennen ließ. Vorstellbar wäre auch, die Lehrevaluation als Alibi zu nutzen, sich dahinter zu verstecken und nach außen reflektiert zu geben. Er lässt gleichwohl deutlich erkennen, welche Schlüsse er aus den Evaluationsergebnissen wirklich zieht:

„Evaluation ist bei uns noch nicht so weit gediehen, dass jeder mit den Ergebnissen der Evaluation was anfangen kann. Es gibt immer noch die Vorstellung, es reiche aus, einen Zettel mit bunten Balken zu bekommen und zu sehen, es ist doch alles schön. Ja, äh ich frage mich dann immer, wie die Kolleginnen und Kollegen mit diesen Evaluationsergebnissen, die wir zurzeit produzieren, was sie überhaupt damit anfangen können. Also ich mache immer zusätzliche Auswertungen zu meinen Evaluationen, weil mit diesen Bögen da kann ich nichts mit anfangen. Der Balken ist so hoch, der Balken ist so hoch, da kann ich nichts mit anfangen, das sagt mir erstmal nix. Das ist für mich eine schwierige Sache. Ich glaube, wir sind da auf ´nem guten Weg die Sensibilität und auch die Kraft von Evaluationsergebnissen den einzelnen Lehrkräften deutlich zu machen, dass man das gut für sich nutzen kann. Das ist eine gute und auch eine bequeme Methode, man kriecht nämlich die Daten geliefert, man muss da nicht stundenlang sich mit irgendwelchen Leuten auseinandersetzen. Das gab’s früher auch, da gab’s dann Konferenzen wo man Studierende des Abschlussstudiums eingeladen hat und mit denen darüber philosophiert hat, sage ich jetzt mal, ob denen das so gefällt, das Studium. Das kann man jetzt anders erledigen, [ ]“ (Z. 282-297)

Die gelobten „objektiven Evaluationsergebnisse“, welche Gespräche unter den lehrenden Kollegen entbehrlich machen, erweisen sich als „Zettel mit bunten Balken“, mit denen der Professor selbst und nach seinem Dafürhalten auch seine Kollegen nichts anfangen könnten. Um die Ergebnisse nutzen zu können würde er diese für sich noch weiter auswerten, was eher als Versuch anmutet, die Ergebnisse zumindest nach außen noch irgendwie schönzureden. Schließlich wird noch die „Sensibilität und die Kraft von Evaluationsergebnissen“ beschworen, ohne näher darauf einzugehen, woran er hier konkret denkt. Die Vorzüge der Lehrevaluation scheinen dann doch eher in der „guten und bequemen Methode“ zu liegen, die Ergebnisse liefert und es ihm erspart, „sich stundenlang mit irgendwelchen Leuten auseinanderzusetzen“. Hier hat es den Anschein, als könnte die Evaluation der Lehre als eine Art Schutzmauer dienen, hinter der zwar Einschätzungen zur Güte der eigenen Lehrveranstaltungen nicht unbedingt gefördert werden, die gleichwohl bisher offenkundig widerstrebende Abläufe zu vermeiden hilft, so wie in diesem Fall ungerne geführte Gespräche.

Im Verlauf des Interviews wirft der Professor auch die Frage auf, wer die Qualität der Lehre überhaupt beurteilen kann. Er lässt erkennen, dass er seine Hochschulleitung

nicht für sachverständig hält, Lehrveranstaltungen und den Lehrbereich einzuschätzen und aus den Ergebnissen notwendige Schlüsse zu ziehen, weil die Vertreter der Hochschulleitung keine Lehrqualifikationen und Lehrerfahrungen hätten. Gleichwohl er ihnen nicht die Eignung abspricht, eine Hochschule zu führen, sieht er Defizite, konkret die Lehre beurteilen zu können.

„Unsere Fachhochschulleitung ist leider nicht in der Lage, und das ist jetzt gar nicht bewertend gemeint, äh nicht in der Lage, Lehrveranstaltungen, die Qualität von Lehrveranstaltungen, notwendige Veränderungen zu beurteilen, weil sie nicht aus dem Lehrbereich kommen. Sie kommen ja aus ganz anderen Themenbereichen. Sie haben vielleicht auch mal ein Seminar gemacht, aber in dem Sinne von Lehrtätigkeit verstehen sie eigentlich nichts und von daher brauche ich da [ ]. Es gibt aber genügend Möglichkeiten struktureller Art, aber es gibt keine expliziten Hilfestellungen.“ (Informant 4, Z. 172-179)

Der Professor spricht an Stelle der Hochschulleitung „genügend Möglichkeiten struktureller Art“ an, was Gremien sein könnten, in denen regelmäßig Fragestellungen, Probleme und gegebenenfalls notwendige Veränderungen besprochen und beschlossen werden. Hier scheint er förderliche Hilfestellungen für die Lehrenden zu finden.

#### Fallportrait Professor – Informant 6

Dieser berufserfahrene Professor steht der Evaluation der Lehre offen gegenüber, scheint gleichwohl mit deren Ausformung in seiner Hochschule zu hadern, weshalb sich eine gewisse Distanz zum Evaluationsgeschehen offenbart.

„Also Evaluation halte ich insgesamt für sinnvoll, allerdings sehe ich das Ziel auch ein bisschen anders, nämlich dahingehend, dass vor allem der Evaluierte selber beginnt, sich selbst aktiv zu betrachten in seiner Lehre. Und nicht so sehr, dass andere ihn betrachten und sagen, ´Ich habe gesehen hier an der Stelle, da machen Sie bitte mal noch was.´ Ich denke, dass hier auch eher so ´ne Selbstmotivation in Gang gesetzt werden sollte. Dass die Evaluation nicht unbedingt in großen Zielen breitgetreten werden sollte, sondern viel mehr, dass der Evaluierte sich das selbst sozusagen mal zu Herzen nimmt und selber mal seine eigene Lehre kritisch durchleuchtet und hinterfragt. Das, denke ich, sollte eine Evaluation hauptsächlich leisten, insofern sehe ich die Hauptmotivation in der eigenen Reflektion bei so ´ner Evaluation.“ (Z. 73-82)

Hier offenbart sich eine Haltung, die eine Abstimmung der Lehrevaluation insbesondere auf die Bedürfnisse der Lehrenden vermissen lässt. Denn Lehrende wüssten selbst am besten, wo ihre Defizite lägen, auch würden die Auswertungen der Lehrevaluation



nicht wirklich überraschen und lediglich Erkenntnisse unterstreichen, die er ohnehin schon gewonnen hätte. Der Professor fordert an anderer Stelle zur Rolle der Evaluatoren ein, dass sie sich mit Ratschlägen zurückhalten mögen. Hier könnte der Zweck der Lehrevaluation darin gesehen werden, die Lehrenden in der Selbstreflexion zu fördern und dabei zu unterstützen. Allerdings nicht von außen gewissermaßen aufgezungen, sondern auf Initiative des Lehrenden selbst, was ein Hinweis auf die Selbstbestimmung, auch die Souveränität des Lehrenden sein könnte, auf welche er nicht nur hinzuweisen vermag, sondern sie zu respektieren sogar einzufordern scheint.

### Fallportrait Professor – Informant 8

Der Professor, Anfang der vierziger Lebensjahre, offenbart eine Haltung zur Evaluation der Lehre, die eigentlich gar nicht richtig zu fassen ist. Obgleich sich der Professor im zustimmenden Etikettieren der Lehrevaluation versucht, scheint er sich hier durchzulavieren, offenbar vom Gedanken getragen, nicht aufzufallen, nicht anzuecken und die eigene Skepsis, die durchaus anklingt, nicht anmerken zu lassen.

„Also Evaluation der Lehre sehe ich erstmal als äh offiziellen Pflichtbestandteil an. Es gab auch schon mal ein Semester, wo ich nicht evaluiert habe, wo sich das zeitlich nicht ergeben hat. Also ich sehe es einmal als wichtige Pflicht an, das zu machen. Um das System zu tragen und umso mehr das machen, umso besser ist es ja dann auch. Ich sehe das als wichtiges Feedbackinstrument.“ (Z. 179-183)

Die Lehrevaluation wird quasi als Verpflichtung beschrieben, die formal geregelt einem jeden Lehrenden obliegt. Ein vermeintlicher Pflichtverstoß wird sogleich rechtfertigend offenbart, nicht der Professor selbst, sondern terminliche Kollisionen hätten hier die Pflichterfüllung verhindert. Die Studierendenbefragungen erscheinen im Kontext der Schilderungen als ein Rad im Gefüge des Systems Lehrevaluation, wobei sich die Beteiligung in der weiteren Folge eher als ein stilles Ausharren entlarvt. Hierzu geführt haben könnten Erfahrungen mit Auswertungen von Lehrevaluationen, weil Anmerkungen in einem Semester nicht unbedingt die Präferenzen der Studierenden im Folgese-mester darstellten. Früher habe er sich mehr mit den Ergebnissen beschäftigt, sich auch „Dinge zu Herzen genommen“, heute frage er sich, ob er die Anmerkungen beachten und Veränderungen herbeiführen müsse. Es scheint gerade so, als wäre dieses stille Hinnehmen der Studierendenbefragungen weniger aus einer ablehnenden oder

gleichgültigen Haltung heraus entstanden, sondern vielmehr eine schleichende Auswirkung von ungunen oder vielleicht eher unnützen Erfahrungen im Evaluationsalltag.

#### Fallportrait Professorin – Informantin 12

Die lebens- und berufserfahre Professorin blickt auf eine lange Lehrerfahrung zurück und bezeichnet sich selbst als flexibel und entwicklungsfähig. Sie würde beständig ihre Lehre überdenken und sei in verschiedenen Netzwerken organisiert. Um ihre Studierenden bei der Erreichung des Lernerfolgs zu unterstützen, lässt sie zum Beispiel auch Probeklausuren schreiben und sucht direkt das Gespräch mit den Studierenden, welche nicht gut abgeschnitten hätten. Diese würden dann „an die Hand genommen“, beispielsweise durch von ihr veranlasster Nachhilfe von Studierenden höherer Semester.

Die Professorin schwärmt zunächst geradezu von der Evaluation der Lehre. Sie fände diese „persönlich sehr wichtig“ und unterstreicht die Bedeutung, indem sie diese im Zusammenhang mit der Reakkreditierung des Studiengangs erwähnt. Sodann folgen Schilderungen, die schwerlich einzuschätzen vermögen, welche Haltung zur Evaluation der Lehre hier eingenommen wird. Versuchte Skizzierungen von Abläufen offenbaren ihre Unkenntnis derer. Ähnlich zeigen sich die Schilderungen dessen, wie die Auswertungen der Studierendenbefragungen von ihr verarbeitet werden, die in wenig nachvollziehbaren Allgemeinplätzen münden. Hier könnte ein Versuch der Professorin vermutet werden, in Übereinstimmung mit den Erwartungen an ihre Rolle als Professorin im Evaluationsalltag irgendwie durchzukommen. Vermutlich versucht sie ein erkennbares Desinteresse, vielleicht auch eine Gleichgültigkeit gegenüber der Lehrevaluation zu verbergen.

### **6.4 Paradoxien und Spannungsfelder im Lehralltag**

Professionellem Handeln, mithin auch dem Lehrerhandeln, wohnen irritierende Problemkomplexe inne, mit denen sich die Professionellen fortwährend auseinandersetzen müssen und denen sie sich nicht entziehen können (s. auch Kapitel 4.3.). Hernach würden miteinander im Kern unvereinbare Anforderungen aufeinanderprallen, denen die professionell Handelnden irgendwie gleichzeitig gerecht werden müssen (vgl. Schütze et al. 1996: 333). Hierzu seien die Lehrenden auf Erwartungen und Prognosen künftiger Fallentwicklungen angewiesen, obschon die Kenntnis der konkreten Fallin-

formation oftmals lückenhaft und die Kenntnis der allgemeinen Prozessmechanismen und ihrer konkreten Wirkbedingungen eingeschränkt sei.

Diese Forschungsarbeit hat nicht vordringlich zum Ziel, die von Schütze et al. in 1996 formulierten Überlegungen zu Verlaufskurvenparadoxie, Routineparadoxie, Organisationsparadoxie, Arbeitsteilungsparadoxie, Hoheitsstaatlichkeitsparadoxie und Unbefantheits- und Natürlichkeitsparadoxie im Kontext von Hochschullehre weiterzudenken. Vielmehr erscheint es interessant, die Gedanken von im Kern unvereinbaren Anforderungen, unkonkreten Fallinformationen und fraglichen Kenntnissen von Wirkbedingungen, welche auch in Hochschulen anzutreffen sein könnten, in diese Arbeit aufzunehmen. Denn in der Literatur vielfach beschworenes sogenanntes Ringen um gute Lehre, Verbesserungen der Lehre und andere ehrgeizig formulierte Ziele, die im Zusammenhang mit der Lehrevaluation regelmäßig akzentuiert werden, könnten angesichts existierender, jedoch vermutlich gar nicht offen sichtbarer Widersprüche und Spannungsfelder dennoch Einflüsse erfahren. Auch Hochschullehrende müssten sich schließlich, wie von Schütze beschrieben, mit Widersprüchen und Spannungsfeldern „auseinandersetzen“ und dem „irgendwie gerecht werden“.

Spannend erscheint dies hinsichtlich der Frage, wie in diesen Kontext die Evaluatoren und weitere an der Lehrevaluation Beteiligte einzuordnen wären? Diese Einblicke in die Lehre bleiben ihnen als Außenstehende – so lassen jedenfalls die Schilderungen der Hochschullehrenden vermuten - vorenthalten. Der Gedanke erscheint faszinierend, dass dieser Teil des Lehralltags, der ja auch professionelles Handeln ausmacht, so nicht beobachtbar ist.

Im empirischen Material zeigen sich Ausprägungen der von Schütze et al. formulierten Widersprüche, zum Teil sind Spannungsfelder wahrnehmbar. Empirisch beobachtbar sind insbesondere Anhaltspunkte der Routineparadoxie und Organisationsparadoxie, zu denen in eigenen Abschnitten ausführlicher ausgeführt wird, sowie in Ansätzen Fälle der in Verlaufskurvenparadoxien beschriebenen Lernprozesse der Studierenden. Die von Schütze et al. beschriebenen Lern- und Wandlungsprozesse der Schüler werden auch im empirischen Material sichtbar, verschiedene Ausprägungen lassen derartige Prozesse auch bei den Studierenden vermuten. Aufsässiges und störendes Verhalten der Studierenden im Widerspruch zu den geltenden Regeln des Hochschulalltags, welche zudem rätselhaft und unübersehbar erscheinen, werden in zwei verschiedenen Mustern offenkundig, nämlich in der Motivation der Studierenden und im Einfluss neuer Medien (s. auch Kapitel 6.2.3). Sichtbar werden auch Bewältigungsstrategien, bei-

spielsweise Lehrende, die ihr Handeln nach den Studierenden ausrichten. Könnten diese Bewältigungsstrategien fehlerhafte Anpassungsstrategien im Sinne Schützes sein, weil Lehrende beispielsweise eigene Überzeugungen aufgeben? Und welche Rolle nimmt dabei die Evaluation der Lehre sein? Beispielhaft sei der Professor erwähnt, der ein Belohnungssystem für die Teilnahme an Übungen einführte, um die Studierenden überhaupt zum Mitmachen zu motivieren, und an anderer Stelle des Interviews schildert, dass er auch in dem Wissen handelt, von den Studierenden bewertet zu werden. Wobei diese Bewertung freilich im Setting der Lehrevaluation stattfindet, welches der betreffende Lehrende in dieser Form nicht von sich aus suchte.

Nachfolgend wird auf die sich offenbarenden Konstellationen der Routineparadoxie und Organisationsparadoxie näher eingegangen. In den Beispielen zeigt sich zudem, welche Bearbeitungsstrategien die Lehrenden hierzu für sich entwickelt haben. Darüber hinaus zeigen sich weitere Spannungsfelder, in denen sich Lehre in den Hochschulen und mithin die Hochschullehrenden aktuell bewegen.

#### *6.4.1 Routineparadoxie*

Nach Schütze et al. tragen Routinen in der Lehre zur Entlastung bei (s. auch Kapitel 4.3.2). Eine Lehrstoffvermittlung in mehreren Durchläufen führe unter anderem dazu, dass sich die Lehrenden auf geordnete Schemata der Unterrichtsgestaltung einschließlich bestimmter Interaktionsritualisierungen verlassen können. Andererseits birgt die schematische Anwendung von Routinen in emergenten Handlungssituationen auch Gefahren, die in fehlerhaften Anpassungsstrategien oder das Greifen zu Vorbereitungskonserven münden könnten.

Wie nun zeigen sich Routinen im empirischen Material? Zusammenfassend und den nachfolgenden Ausführungen vorgreifend konstituiert sich Routine in den Mustern Erfahrung und Wiederholung. Zentrale Befunde sind:

- Am häufigsten verbinden Lehrende Routinen mit Erfahrungen, die wiederum in unterschiedlichen Ausprägungen zur Anwendung gelangen.
- Routinen zeigen sich in den semesterweisen Wiederholungen der Curricula, obschon sich die wiederkehrenden Lehrveranstaltungen in der Lehrpraxis nicht als bloße Wiederholungen zeigen.

- Routinen wird entgegengewirkt, wenn Lehrende Gewohnheiten vermeiden.
- Das Fehlen von Routinen am Anfang einer Lehrtätigkeit kann zu Zuständen der Überforderung führen.
- Junge Lehrende partizipieren wegen fehlender eigener Erfahrungen an der Erfahrung von Kollegen.
- Die Evaluation der Lehre fördert fehlerhafte Anpassungsstrategien.

Typischerweise wird auf den Wert von Lebenserfahrungen verwiesen, die auf verschiedene Arten eingebracht wird. Gemeinsam ist nämlich den Lehrpersonen, dass sie vor ihrer Lehrtätigkeit viele Jahre Berufserfahrungen auf ihrem Fachgebiet außerhalb der Lehre gesammelt haben. Erfahrungswissen wird im Zusammenhang mit dem Wissensgebiet gedacht, welches vermittelt wird. Hier wird vermutlich auf vertraute Kenntnisse auf dem eigenen Fachgebiet abgestellt. Im Kontext der Akzentuierung des großen Erfahrungswissens gibt auch die zeitliche Komponente Orientierung, weil für die schildernden Lehrenden eine große Rolle spielte, bereits eine lange Zeit tätig zu sein.

Für einen heute als Lehrkraft für besondere Aufgaben arbeitenden Lehrenden ist es ein zentrales Anliegen, Erfahrungen weiterzugeben, die im Verlauf der beruflichen Entwicklung in verschiedenen Verwendungen gesammelt wurden.

„Durch meine Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter habe ich natürlich auch vielfältig Erfahrung sammeln können. (2) Ähm und da war auch schon das Ziel, dass diese Erfahrungen an die Studenten weitergegeben werden. Also ich sehe mich jetzt nicht so als Lehrender, weil ich keine pädagogische Ausbildung habe. Das hat man ja an den Hochschulen meistens, dass die pädagogische Ausbildung fehlt, sondern das da eher im Mittelpunkt steht, dass man Erfahrungen hat, dass man diese Erfahrungen an die Studenten weitergibt.“ (Informant 7, Z. 36-42)

Erfahrungen werden nicht konkret benannt, welche hier eingebracht werden sollen. Interessant erscheint jedoch die Betonung der Erfahrungen als wissenschaftlicher Mitarbeiter, also den Anfängen in der Lehre, auf die explizit verwiesen wird. Zudem wird die fehlende pädagogische Ausbildung hervorgehoben, die nicht zu haben offenbar bedauert wird. Hier wird vermutlich weniger auf breites fachliches oder hochschuldidaktisches Wissen als Erfahrungen abgestellt als vielmehr auf rein praktische Erfahrungen, die im Verlauf der Lehrtätigkeit erworben wurden und die vermutlich Lücken wie die fehlende pädagogische Ausbildung kompensieren soll.

Erfahrung könnte auch einen Wert im Zusammenhang mit erlebter Ausdauer darstellen, indem Widrigkeiten zu Beginn der Lehrtätigkeit durchgestanden und als positive Erfahrung für den weiteren Werdegang mitgenommen werden.

„Den positiven Aspekt hatte sicherlich, dass ich mich dem trotzdem gestellt habe und nicht aufgegeben habe, wobei ich da schon an der einen oder anderen Stelle mal gedacht habe, ob das jetzt sozusagen das Feld ist, in dem ich mich bewegen möchte. Auf der Seite habe ich natürlich auch die Chance gesehen, an der Hochschule tätig zu sein und dachte, dass das äh (3) ähm ein gutes Ende nehmen würde und sich wirklich gut entwickeln wird und vielleicht einfach der Start etwas unglücklich verlief.“ (Informant 10, Z. 97-102)

Gerade positive Erfahrungen, wie eben in schwierigen Situationen nicht aufgegeben zu haben, scheinen hier im Sinne von Erfolgserlebnissen oder Mutmachern in zukünftige Aufgaben einzufließen. Erfahrungen könnten hier ihren Wert in einer erlebten Erinnerungskultur haben, mithin motivierender Teil aktueller Bewältigungsstrategien in vielleicht konflikträchtigen oder krisenhaften Situationen geworden sein.

Typischerweise wird die Lehrstoffvermittlung in mehreren Durchläufen angesprochen, wobei den Schilderungen gemeinsam ist, dass es sich nicht etwa um bloße, sich ständig wiederholende Curricula handelt. Hier schwingen vielmehr verborgene Beziehungen mit, die sich den außerhalb der Lehre stehenden Personen möglicherweise gar nicht erschließen.

Der Wert regelmäßiger Durchläufe offenbart sich darin, dass Lehrende infolgedessen mittlerweile „sehr entspannt“ in Lehrveranstaltungen gehen können.

„Am Anfang, wie gesagt, das wusste ich auch selber, waren meine Lehrveranstaltungen keine guten Lehrveranstaltungen, weil ich mir nicht sicher bin, auf dem Wissensgebiet. Mittlerweile ist es so, da könnte ich eine Lehrveranstaltung ganz spontan halten, weil ich habe dieses Wissen, dieses Hintergrundwissen und weiß, wie ich damit umgehe. Ich kenne die Studenten, ich kenne die Reaktionen der Studenten. Auch wenn es andere Studenten sind, es sind immer dieselben Fragen und Probleme, die auftauchen. Ich kann also ganz entspannt in die Veranstaltungen reingehen.“ (Informant 7, Z. 126-132).

Hier wird der Unterschied zu den Anfängen der Lehrtätigkeit herausgestellt, wo Unsicherheit nicht nur durch karges Fachwissen, sondern sogar vorrangig durch fehlendes Hintergrundwissen auftrat. Denkbar wäre, dass Hintergrundwissen auf das Setting einer Lehrveranstaltung abstellt, wie beispielsweise die Interaktion mit den Studierenden

oder das Zeitgefühl für eine Lehrveranstaltungsstunde. Erst durch die Erfahrung mehrerer Durchläufe versteht und meistert ein Lehrender die Lehrveranstaltungen, die Studierenden und ihre Reaktionen, selbst deren Fragen und Probleme würden sich wiederholen und seien vorhersehbar. Erfahrungen bedeuten nunmehr vertraute Abläufe, mithin sich in seinem Handeln sicher zu fühlen

Regelmäßige Durchläufe könnten Interaktionsritualisierungen der Lehrenden bewirken. Hier verweisen Lehrende jedoch typischerweise auf wechselnde Studierende als Adressaten ihrer Lehre. Lehrende müssten immer wieder dazulernen, weil zwar die gleichen Lehrinhalte, jedoch vor einer wechselnden Zuhörerschaft vermitteln werden. Dies erfordere gar Durchhaltevermögen hinsichtlich der sich ständig wiederholenden Wiedergaben. Doch obschon das Setting der Lehrveranstaltungen fortbesteht, treffen Lehrende auf immer andere Studierende. Betont wird das Erfordernis, sich auf eine Besonderheit in der Lehrsituation, nämlich auf jüngere Altersgruppen, ja fremde, entrückte Geburtsjahrgänge einzulassen.

„Besonderheit Einfühlungsvermögen, insbesondere hinsichtlich anderer Personengruppen als man selber ist. Also beispielsweise es sind ja jüngere Menschen, in die man sich hineinversetzen muss, andere Generationen, mit denen man sich beschäftigen muss.“ (Informant 4, Z. 14-17)

Empirisch beobachtbar ist, dass die wechselnden Studierenden der bloßen Wiederholung von Themen und mithin möglichen Gewohnheiten entgegenwirken. Der Lehrende wird älter, fachkundiger, ist durch seine Biografie geprägt. Seine Studierenden verbleiben gleichwohl in derselben Altersgruppe, also immer gleich jung, entstammen jedoch neuen Generationen mit sich verändernden Wertvorstellungen. Mithin wird der Altersabstand zwischen Lehrendem und Studierenden immer größer. Ein Professor sieht dies gar als Besonderheit der Lehrtätigkeit und schlussfolgert:

„Also letztendlich ähm hat man mit sehr vielen Menschen zu tun, in kaum einem anderen Beruf hat man mit so vielen jungen, immer wieder neuen Menschen zu tun.“ (Informant 8, Z. 34-36)

Ein weiterer Aspekt, welcher der bloßen Wiederholung der Lehrinhalte entgegensteht, offenbart sich im Anspruch nach Aktualität. Lehrende zeigen sich ambitioniert, die sich wiederholenden Lehrveranstaltungsinhalte mit aktuellen Beispielen und Statistiken zu füllen. Gleichwohl schätzen Lehrende selbstkritisch ein, dass zuweilen die Zeit fehlen würde, um hier den eigenen Ansprüchen gerecht zu werden.

Es erscheint fraglich und wohl nicht genau zu bestimmen, ab welchem Zeitpunkt von Routine gesprochen werden kann, oder wieviel Jahre Lehrtätigkeit es brauchen könnte, um von Erfahrung zu sprechen. Hinsichtlich des Kompensierens fehlender Lehrerfahrung zeigen Fälle von jüngeren Lehrenden, wie sie gerade zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit an den Erfahrungen von Kollegen partizipierten. Rückblickend auf den Beginn der Lehrtätigkeit sind gerade die ersten circa drei Semester gerade nicht als Routine empfunden worden. Gespräche mit Kollegen hätten geholfen, weil diese substanziell über ihre Erfahrungen in der Lehre berichteten. Skripte haben junge Lehrende von langjährig lehrenden Kollegen bekommen. Aufregung und Unsicherheit in den Anfängen hätten gar zu schlaflosen Nächten vor dem nächsten Seminar geführt. Die Anfangszeit war auch davon gekennzeichnet, dass inhaltlich viel mehr vorbereitet und sich über die Methoden intensiver Gedanken gemacht wurde.

Im empirischen Material offenbaren sich Versuche von Lehrenden, dem Greifen von Gewohnheiten entgegenzuwirken. Angewohnheiten im hier gemeinten Sinn wären der Lehre, die sich Lehrende vorstellen, eher hinderlich.

Eine Lehrkraft glaubt, dass sie durch ihre langjährige Lehrtätigkeit das Einfühlungsvermögen hinsichtlich der geeigneten Vermittlung ihrer Lehrinhalte verloren haben könnte. Vermutlich versucht sie der sprichwörtlichen Betriebsblindheit entgegenzuwirken, indem sie sich der Kritik der Studierenden stellt.

„...zum Beispiel bestimmte fachliche Themen. Wenn die sehr schwer sind, das merkt man als Lehrkraft manchmal nicht mehr, weil man sich schon zu lange mit seinem Thema beschäftigt hat. Ich schaue da schon blind drauf.“ (Informant 9, Z. 266-268)

Ein Professor versucht das Verfallen in Gewohnheiten zu vermeiden, indem er sich offen für Neues zeigt. Obgleich er auf eine fast zwanzigjährige Lehrerfahrung zurückblickt, hofft er sogar, in seinen eigenen Lehrveranstaltungen für sich neues Wissen und Denkanstöße durch Äußerungen von Studierenden generieren zu können.

„Und was noch eine gute Lehrveranstaltung auszeichnet ist, wenn der Dozent auch immer mit etwas rausgeht wo er sagt, das habe ich heute gelernt. Von den Studierenden kann man ja auch lernen, durch Beispiele oder aktuelle Anmerkungen, sodass man denkt, `Mensch das wusste ich auch noch nicht. ` Oder `So habe ich das noch gar nicht gesehen. ` Sodass man



durch eine Frage angeregt wird, Dinge noch einmal selbst zu überdenken.“ (Informant 8, Z. 54-59)

Als weiteres Beispiel für das Durchbrechen von Routine wird akzentuiert, dass Lehrveranstaltungen in sich verändernden Settings gestaltet werden. Hier werden bewusst neue Herausforderungen gesucht, teils in Zusammenarbeit mit Kollegen, die auch anderen Statusgruppen angehören können. Dieses episodische Zusammenarbeiten würde zu Freude und Anerkennung führen.

Die Evaluation der Lehre könnte zu fehlerhaften Anpassungsstrategien geführt haben, was nachfolgend an einem konkreten Evaluationsergebnis diskutiert werden soll. Im Kapitel 6.2.5.5 werden auch individuelle Wege zur Verbesserung der Lehre beschrieben. Die Hochschullehrenden wurden in den Interviews gebeten, Beispiele für Veränderungen oder Verbesserungen zu schildern, welche sie aus den Ergebnissen der studentischen Lehrveranstaltungskritik abgeleitet haben. Typisch waren Beispiele, die sich auf Handreichungen und Visualisierungen zur unterstützenden Begleitung der Lehrveranstaltungen beziehen, also auf Skripte und Folien in einer PowerPoint-Präsentation. Die Anmerkungen der Studierenden bezogen sich etwa auf zu umfangreiche Skripte und zu viele Folien in der Präsentation. Einige Lehrende schildern, dass sie auf diese Anmerkungen hin Anpassungen vornahmen, nämlich Skripte kürzten und weniger Folien einsetzten. Was sie nicht wiedergaben sind Situationen, in denen sie sich mit den Anmerkungen auseinandersetzten, also darüber nachdachten oder mit den Studierenden sprachen. Gerade eine Lehrende beschreibt in diesem Zusammenhang Gespräche mit den Studierenden. Zumeist ist hier offenbar ein unreflektiertes Anpassen der Erkenntnisse aus dem vorherigen in den nächsten Jahrgang erfolgt, obgleich die Situation im nächsten Semester ob der wechselnden Studierenden zu einer gänzlich neuen Handlungssituation wurde. Im neuen Semester mussten die Lehrenden freilich wieder lesen, dass die Studierenden hinsichtlich ihres Skripts oder ihrer Folien anderes präferieren. Mithin folgten die Lehrenden offenbar solange den Anmerkungen der Studierenden, bis eine Art Sättigung eingetreten ist, die Anmerkungen der Studierenden fortan quasi sprichwörtlich im Sande verliefen. Diese Erkenntnis wird beispielsweise so artikuliert:

„Es gibt mal negative Dinge, wo ich mich dann auch frage, ähm muss man die unbedingt ändern. Also ich sehe das heute differenzierter.“ (Informant 8, Z. 193-194)

Resümierend geben Hochschullehrende zu erkennen, dass sie schematische Verarbeitungen von Evaluationsergebnissen in wiederkehrenden Situationen heute eher vermeiden.

#### 6.4.2 *Organisationsparadoxie*

Das Lehrerhandeln ist im Vergleich zu allen anderen Professionen am intensivsten in organisatorische Kontexte eingebunden (vgl. Schütze et. al 1996: 352). Die Organisationsverflochtenheit des Lehrerhandelns hat zwei analytisch unterscheidbare Quellen, die auch in Hochschulen erkennbar sind, nämlich die betriebliche Selbstorganisation als Hochschule zum Zwecke eines geregelten, ordentlichen Unterrichts für eine große Zahl Studierender und die staatliche Kontrolle und Standardisierung des Lehrbetriebs. Aufgaben, die ohne Organisation nicht erfüllt werden können, sind unter anderem die Vorhaltung, Aushandlung und Betreibung von kollegialen Auseinandersetzungsarenen wie Konferenzen. Schütze sieht ein Problem der Balance zwischen Profession und Organisation, wenn Lehrerhandeln im Rahmen von Schule organisiert ist (vgl. ebd.: 353). Im empirischen Material sind Einflussnahmen der Lehrevaluation auf diese Balance erkennbar. Könnte also diese Art von Qualitätsmanagement gar neue Paradoxien begründen?

Die Struktur der Lehrevaluation scheint eher nicht zum Lehralltag zu passen, wie zwei Beispiele offenbaren. Eine Professorin moniert, dass die Studierenden zur Bewertung von Lehrformaten aufgefordert werden, die so gar nicht stattfanden.

„Nein. Nein. Und sogar, ich kann noch was sagen, äh, da steht zum Beispiel Qualität von Vorlesung, Semi-, Praktika und Übungen. Und die Studenten kreuzen alles an, aber ich habe weder Praktika noch Übungen. Ich habe nur Lehrveranstaltungen im Klassenzimmer, wir haben kein Geländepraktikum, wir haben keine, was weiß ich, so chemische Praktikum und wir haben das auch schon mehrmals angesprochen aber die Hochschule schafft es nicht zu spezifizieren.“  
(Informant 11, Z. 300-305)

Hier klingt Unverständnis darüber an, dass Hinweise der Lehrenden an die Evaluatoren nicht aufgenommen werden, ihr bleiben mithin Möglichkeiten der Mitgestaltung verwehrt. Auch das Zutun der Studierenden wird missbilligend artikuliert, weil sie diese Unzulänglichkeit auch noch mitmachen. Wie distanziert das Verhältnis zwischen Lehrenden und Evaluatoren ist, lässt ein anderer Lehrender anklingen.

„Weil, wenn ich mir vorstelle, dass mich jemand beobachtet, gibt mir Empfehlungen, `Das und das ist schlecht gelaufen, da musst du was tun.`, äh (2), dann klingt das belehrend. Wenn ich jetzt hier an unsere Stabsstelle Qualitätssicherung denke und mir überlege, was geben die denn für Lehrveranstaltungen. Stehen die vor den Studenten? Können die überhaupt einschätzen, was ich als Lehrkraft leisten muss? Und viele Dinge weiß ich selber, was nicht optimal gelaufen ist. Da kommt jemand daher, der keine Lehrerfahrung hat, und sagt mir noch, `Du musst das und das besser machen`. Ja das weiß ich doch auch. Aber wie soll ich es denn besser machen?“ (Informant 7, Z. 320-328)

Die erlebte Ahnungslosigkeit der Evaluatoren wird hier offen artikuliert, überdies werden die Evaluatoren offenbar als solche empfunden, die etwas beibringen oder die Lehrenden anleiten wollen. Hier offenbart sich ein Spannungsverhältnis infolge der Schaffung einer künstlichen Auseinandersetzungsarena, die nicht den Ideen der Lehrenden oder Studierenden entstammt. Die unterschiedlichen Reaktionen auf das Spannungsverhältnis Organisation – Profession wurden ausführlich im Kapitel 6.3 beschrieben, nämlich in den vier Mustern im Umgang mit den Rückmeldungen der Lehrevaluation, die im empirischen Material beobachtbar sind.

Die Bewältigungsstrategien der Lehrenden werden im Abflachen der Kommunikation, auch in der Reduzierung der Kontakte zwischen Lehrenden und Evaluatoren sichtbar. Schütze et. al beschrieben einst als Folge einer fehlenden Balance zwischen Profession und Organisation, dass sich die betroffenen Lehrer selbst zu autoritätshörigen Befehlsempfängern degradieren (vgl. ebd.: 354). Diese Folge ist im empirischen Material vielfach als Fassade erkennbar, hinter der die Lehrenden beispielsweise die Verarbeitung ihrer Ergebnisse maskieren und ihre Passivität oder ihr Desinteresse verbergen. Offenbar läuft die Art und Weise, wie Lehrevaluation durchgeführt wird, dem ursprünglichen Ansinnen zuwider und führt gerade nicht zu einer gesteigerten Reflexivität.

Es erscheint ungewiss, wie Lehrende mit einer Organisation umgehen können, die unvermeidbar ist. Die organisatorische Anbindung ist nicht aufhebbar. Vorstellbar ist, die Lehrevaluation in andere Hände zu legen und vielleicht außerhalb der Profession Expertise zu schaffen.

#### *6.4.3 Aktuelle Spannungsfelder*

Im empirischen Material werden von den Lehrenden aktuelle Antagonismen im Hochschulalltag skizziert, auf die nachfolgend im Einzelnen eingegangen wird. Die sich hier

anschließenden Ausführungen sind Fragestellungen und Unbestimmtheiten, die sich aus den Schilderungen der Lehrenden ergeben haben, wobei diese Forschungsarbeit nicht den Anspruch erhebt, diese Problemkonstellationen abschließend zu denken. Vielmehr sollen sie ergänzend zu den bisherigen Ausführungen helfen, zu erhellen, wie Lehrende den Lehralltag denken.

### Lehre und oder Forschung?

Im Verlauf der Befragungen drängte sich schon ob der Forschungsfrage ein Grundgedanke auf: Wie ist Lehre in den Hochschulen angesehen? Von sieben Professoren sprachen sechs auch über ihre Forschungsarbeiten. Wenngleich bei allen heraushörbar war, dass der Schwerpunkt ihres Wirkens in der Lehre liegt, lag gleichwohl beim Thema Forschung doch ein anderer Glanz in den Augen. Inwiefern kommt nun der Lehre der ihr gebührende Stellenwert zu, weil sie ja nach übereinstimmenden Ausführungen bestimmend ist? Oder steht Lehre im Ansehen der Forschung möglicherweise zurück? Im Ergebnis kann diese Fragestellung nicht mit einem klaren Ja oder Nein beantwortet werden. Nun wäre es möglich, zu argumentieren, diese Frage könnte für den Lehrbetrieb einer Hochschule nicht überlebensnotwendig sein, solange die Lehre ihrem Auftrag entsprechend durchgeführt wird. Gleichwohl ist diese Frage von Interesse, weil sich die Einstellung der Lehrenden hierzu auch auf ihre Lehrtätigkeit auswirken könnte.

Aufschluss geben könnte die Sichtweise einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin, die quasi nah am Geschehen ist, dennoch als nicht professorales Lehrpersonal, also gewissermaßen als Außenstehende, wohl relativ unbeteiligt auf diese Frage blickt. Sie beschreibt nämlich, dass die Kombination aus Lehre und Forschung eine Hochschule ausmachen würde, wenngleich sie die Lehre als den bedeutsameren Bereich etikettiert und ihr gar den Status des „Herzstücks“ einer Hochschule zuschreibt. Forschungsvorhaben seien nach ihrer Wahrnehmung für Hochschulen weniger charakteristisch.

„Ähm Lehre bedeutet für mich ähm den Kern neben der Forschung, was an Hochschulen vielleicht etwas weniger ausgeprägt ist, aber trotzdem seinen Stellenwert hat, ist es letztendlich das Herzstück einer Hochschule.“ (Informant 10, Z. 138-140)

Über das Gelten von Lehre und Forschung sinniert die wissenschaftliche Mitarbeiterin, Forschungsvorhaben würden das Ansehen eines Hochschullehrenden dominieren.

Lehre würde eher ein „Schattendasein“ führen, quasi der Forschung nachstehen, insofern gerade nicht die Bedeutung erfahren, welche sie der Lehre eigentlich beimisst.

„... dass Lehre eben nicht so 'n (2) Schattendasein eben manchmal führt, ja, sondern Lehre einfach als etwas, was einfach wichtig ist, ein Herzstück letztendlich darstellt an der Hochschule, ja also. Oder dass die Kombination von Forschung und Lehre ja letztendlich ja das ist, was eine Hochschule auch ausmacht, und dass sich aber in der Bedeutung, die man den beiden Bereichen beimisst, auch widerspiegelt.“ (Informant 10, Z. Z. 602-606)

Fraglich ist natürlich, wer ist „man“, der den beiden Bereichen Lehre und Forschung nicht die ihnen gebührende Bedeutung beimisst? Dahinter können sich durchaus unterschiedliche Interessengruppen verbergen.

Wandel der Lernkultur in sich wandelnden Rahmenbedingungen?

In den Schilderungen der Lehrenden spiegeln sich auch Auswirkungen des Wandels der Lernkultur sowie Auswirkungen der Studienreform wider. Die Lehrenden beschreiben das Hervorgehen neuer Lehrformate, wie sie neue Methoden für sich entwickelt haben und diese von aktivierenden und onlinebasierten Maßnahmen flankieren. Gleichwohl ist sichtbar, wie Grenzen und Widerstände den Lehralltag mitbestimmen.

Ein lebensälterer Professor mit viel Lehrerfahrung, der in verschiedenen Gremien aktiv ist und auch in den sogenannten Bolognaprozess in seiner Hochschule involviert war, zieht ein resigniertes Fazit zur Umsetzung der Reformen, die nach seiner Einschätzung bis heute nicht vollständig erfolgt sei.

„Also das ist auch eine gewisse Resignation, muss man auch sagen, auf das Gesamtsystem zu setzen, denn wie gesagt, das Gesamtsystem ist bis jetzt auch nicht umgesetzt worden.“ (Informant 3, Z. 143-145)

Der Professor sieht die Studienreform als ein Gesamtgefüge mit all seinen Maßnahmen, Zielen und organisatorischen Veränderungen, die herbeigeführt werden sollten. Er beschreibt, wie er – nun wieder in seiner Rolle als Lehrender – im Zuge der Studienreform seine Lehrformate umgestellt, sich konzeptionell neu aufgestellt und sich als Lehrender weiterentwickelt habe. Nun stellt er frustriert fest, er könnte in das Gebilde Hochschule, so wie es vermutlich auf halber Strecke stehengeblieben ist, nicht reinpassen, weil er sich an einer Hochschule orientiert, welche im Rahmen der Studienreform eigentlich erschaffen werden sollte.

„Durch meine Aktivitäten im Rahmen der Studienreform bin ich natürlich voll und ganz in den Paradigmenwechsel eingestiegen und das durchzieht im Grunde genommen alles, was ich mache und hat entsprechende Formate zur Folge, die aber nur funktionieren, wenn das insgesamt zueinander passt. Und da ist ein erhebliches Frustrationspotenzial. Ehrlicherweise muss ich sagen, äh anfängliche sehr starke Bemühungen in den Arbeitsbereichen und darüber hinaus an Problemen zu feilen haben sich stark, äh sind eher schwach ausgeprägt. Das ist auch eine Erfahrung, dass man das eher mit sich selbst ausmacht. Also es gibt kein richtiges Leben im Falschen, selbst wenn aktive Formate angewendet werden, können die im großen Kontext, wo mehr das Büffeln gefordert wird, nicht automatisch erfolgreich sein. Sie können sogar zu Widerständen führen. Das ist frustrierend.“ (Informant 3, Z. 62-71)

Zu Beginn der Studienreform habe es entschlossene Bemühungen in verschiedenen Arbeitsbereichen gegeben, die jedoch nachgelassen hätten. Seine Desillusionierung, seine Enttäuschung verarbeitet er offenbar allein, vielleicht kann er, vielleicht möchte er mit niemanden darüber sprechen. Was ihn auch zu bedrücken scheint, ist eine möglicherweise verbreitete Meinung, dass neue Formate selbstredend erfolgreich sein könnten. Er denkt gleichwohl in Beziehungen und Gefügen, spricht „den großen Kontext“ an, in dem neue, aktive Lehrformate angewendet würden, jedoch auch Frontalunterricht und Auswendiglernen nicht abgelegt seien, was im Ergebnis zu Irritationen, sogar zu Widerständen bei den Lernenden führe. Nicht zuletzt vermutlich auch, weil die Art der Lernzielkontrollen in das Gesamtgefüge eingepasst werden müssten.

Wie sehr diesen Professor das Thema beschäftigt zeigt sich, als er es später von sich aus noch einmal aufgreift. Hier schildert er ergänzend, dass auch sogenannte Konzessionen mit dem Paradigmenwechsel verbunden seien. Zu Zugeständnissen und entschlossenen Veränderungen scheinen wohl – außer dem Professor – nicht viele Protagonisten an dieser Hochschule bereit zu sein.

„Oder, muss man auch sagen, pragmatisch so anzupassen, dass diese im Gesamtkonzept oder im Gesamtcurriculum wie es tatsächlich ist, auch noch besser funktionieren können. Es sind ja auch ein paar Konzessionen damit verbunden, wenn man mal daran denkt, dass vieles von dem, was abgeschafft sein sollte durch den Paradigmenwechsel, nämlich das Büffeln, Büffeln, Büffeln, wofür systematische, bestimmte Formate hätten sichergestellt, das ist aber nicht so.“ (Informant 3, Z. 176-181)

Gemeinsam ist den Schilderungen weiterer Lehrender, dass den Wandel in der Lernkultur nicht immer zweckentsprechende Rahmenbedingungen begleiten. Die Errei-

chung von Lernzielen, hier die Vermittlung von Kompetenzen, könnte wegen zu hoher Anzahlen an Studierenden gefährdet sein. So wird die Unzweckmäßigkeit von Vorlesungen geschildert, mit denen zwar mit vielen Studierenden gleichzeitig gearbeitet werden kann, jedoch ist dieses Lehrformat nicht der Vermittlung von Kompetenzen dienlich. So schildert eine Professorin, dass ihre Entscheidung für eine Methode nicht ausschließlich auf fachlichen und didaktischen Überlegungen basiere, sondern sie sich an der Anzahl der Lernenden orientieren müsse.

„Ich mag Frontalunterricht nicht, nur manchmal lässt sich das nicht vermeiden bei größeren Gruppen.“ (Informant 11, Z.57-58)

Der Wandel der Lernkultur bedingt auch eine veränderte Rolle der Lehrenden. Gemeinsamkeiten in den Beschreibungen der Lehrenden beziehen sich auch auf eine aktivere Rolle, die sie im Lehr- und Lernalltag übernehmen. Diese Rolle fördert gleichwohl Abhängigkeiten des Lehrenden vom Lernenden. Sichtbar wird dies in aktivierenden Lehrformaten. In gemeinsamen Projekten mit privatwirtschaftlichen Unternehmen werden beispielsweise Aufgabenstellungen an Studierende vergeben. Eine Professorin beschreibt, wie die Anstrengungen und das Auftreten der Studierenden auf sie zurückfallen, auch und gerade wenn diese vielleicht nicht Willens oder überfordert mit der Aufgabe sind.

„Studenten schaffen das Projekt einfach nicht und geben es nicht ab, und das Projekt ist aber von den Unternehmen gegeben. Ich stehe dann natürlich ungünstig da, weil, das ist mein eigenes Image.“ (Informant 11, Z. 109-111)

Unzulänglichkeiten der Studierenden führen zu zusätzlichem persönlichem Aufwand, in deren Rahmen sie zum Beispiel die Studierenden zu sich bittet, um sie auf dem Weg zum erfolgreichen Abschluss des Projektauftrages zu unterstützen.

#### Lehrziele vs. Lernziele

Empirisch ist beobachtbar, dass Lehrziele und Lernziele divergieren können. Die Lehrenden schildern, welche hohen Ansprüche sie an ihre eigene Lehre haben, wie sie aus einem Fundus an Methoden die möglichst geeignete wählen, neue Wege durch die Möglichkeiten des E-Learning gehen und ihre Lehre hinterfragen. Strittig und gewiss

ein Ansatz für weitergehende Forschungen könnte sein, wie diese Bemühungen von den Studierenden aufgenommen werden und inwiefern sich Präferenzen und Ziele von Lehrenden und Studierenden entsprechen.

Im empirischen Material offenbart sich ein Beispiel, wie Lehrende geneigt sein könnten, Anpassungsstrategien gegebenenfalls auch zu Lasten der Studierenden zu entwickeln.

„... ich entwickle die Lehre ja immer weiter, ich passe mich vor allem immer an die Gegebenheiten an, an die Rahmenbedingungen. Wir hatten letztes Semester 21 Blöcke für den gleichen Stoff und jetzt haben wir 16 Blöcke für den gleichen Stoff. Da kann ich nicht sagen, wenn ein Student sagt: `Mir ist ein Thema zu kurz gekommen.`, na, dann machen wir noch mal das Thema. Ich find´ einmal die Rahmen ganz wichtig, damit die Studenten seriös vorbereitet werden, die Rahmen haben mich dazu gebracht, dass ich jetzt mit dem E-Learning anfangen, dass ich viel auslagere, das Classroom-Modell, das umgekehrte Klassenraum-Modell, dass die viel vorbereiten und wir das zusammen in die Lehre holen ...“ (Informant 12, Z. 292-300)

Die Professorin beschreibt sich gut darin, sich Rahmen und Gegebenheiten grundsätzlich anpassen zu können. Aktuell versuchte sie, den gleichen Lehrinhalt in einem geringeren zeitlichen Rahmen, konkret in zehn Lehrveranstaltungsstunden weniger, zu vermitteln. Lehrinhalte werden auf die E-Learning – Plattform ausgelagert, mithin aus der Präsenzlehrveranstaltung in die Freizeit der Studierenden. Auch die Methode des sogenannten umgedrehten Klassenzimmers lässt in dem hier geschilderten Zusammenhang die Erwartung erahnen, dass sich die Studierenden in Vorbereitung auf die kommende Lehrveranstaltung schon einmal „viel“ selbst mit dem Thema beschäftigen sollen, sich quasi einen Teil des Lehrstoffs, für dessen Vermittlung nunmehr die Zeit fehlt, selbständig zu erschließen. Antrieb zur Auswahl der Methode scheinen allein zeitliche Rahmenbedingungen zu sein. Was in diesen Schilderungen fehlt, sind Orientierungen an den Bedürfnissen der Studierenden. Die Rahmen sind „ganz wichtig“, deren Einhaltung lediglich Überlegungen beinhalten, den Lehrstoff im Umfang für ursprünglich 21 Blöcke irgendwie in Gänze beizubehalten, jedoch nicht, inwiefern Inhalte angesichts der neu zur Verfügung stehenden Zeit von 16 Blöcken vielleicht eingeschränkt werden könnten oder gar müssten. Diese einseitige, sich einzig am organisatorischen Rahmen orientierende Vorgehensweise könnte bei den Studierenden Widerstände und Missmut, vielleicht auch Anzeichen der Überforderung provozieren.

Geschildert wird noch ein weiterer Aspekt, insoweit favorisierte Methoden zur Vermittlung der Lehrinhalte bisweilen im Gegensatz zu von Studierenden gewünschten Me-



thoden stehen. Hier stellt sich nämlich die Frage, wie praxisorientiert Lehre an einer Hochschule sein sollte, denn Studierende würden eher auf Theorien verzichten wollen.

„... aber auch sehr praxisorientiert, die wollen ja also `Theorie interessiert mich nicht`, also kein Studium. `Tja`, sage ich, `dann gehen Sie in die Ausbildung. Sie können ja in die Ausbildung. Hier sind Sie im Studium, das haben Sie frei gewählt. ‘ “ (Informant 12, Z. 145-147)

Ähnlich beharrlich denkt eine wissenschaftliche Mitarbeiterin, die sich weigert, den Wünschen ihrer Studierenden nach einer vorzugsweise praktischen Vermittlung der Lehrinhalte nachzukommen.

„Wir sind zwar an ´ner Hochschule und Praxisorientierung steht da im Mittelpunkt, aber nichtsdestotrotz sind wir ´ne Hochschule und ich vertrete (2) einfach den Standpunkt, dass eine Praxis ohne die entsprechende Theorie nicht möglich ist. Theorie oder Theorien und die Auseinandersetzung damit auch durchaus anstrengend sein können, aber, und ´nen Studium anstrengend sein kann und manches auch Zweifel und Unverständnis vielleicht hervorruft oder Fragen und manchmal auch, also nicht nur als Lehrender, sondern auch als Studierender und das manchmal auch Frustration auslöst und so weiter und das aber durchaus dazugehört und das äh (3) schwierig ist, diesem Wunsch nach mehr Praxis in allen Seminaren von Beginn an sofort immer nachzukommen. So das ist auf alle Fälle was, wo ich den Wunsch auf der einen Seite verstehe, aber auf der anderen Seite dem auch zum Teil gar nicht nachkommen möchte, weil das aus meiner Sicht der zweite vor dem ersten Schritt ist. So das ist, was häufig als Impuls kommt, noch mehr Praxis, noch mehr Praxis, noch mehr Praxis, wo ich aber etwas distanziert dem gegenüberstehe.“ (Informant 10, Z. 538-550)

Beschrieben wird das Ansinnen, Theorien zu vermitteln und die Auseinandersetzung damit als Voraussetzung dafür zu fördern, sich den Themen fachlich zu nähern. Im Anschluss daran könnten die Studenten in praktischen Beispielen und Projekten die Lehrinhalte studieren. Der Lehrenden ist bewusst, dass die Auseinandersetzung mit Theorien für Studierende anstrengend ist und Frustrationen auslösen kann. Obgleich Studierende die Wissensvermittlung an Beispielen aus der Praxis bevorzugen und einer Hochschule die Praxisorientierung innewohnt, wird der wissenschaftliche Anspruch einer Hochschule betont. Lehrende scheinen hier unbeirrt ihrer Überzeugung zu folgen, nötigenfalls auch gegen den Willen der Studierenden.

## Methoden brauchen Technik

Lehrende und ihr Lehrerfolg scheinen durch den technischen Fortschritt, und hier vor allem infolge der Implementierung neuer Lehrformate, abhängig von Technik und insbesondere von funktionierender Technik. Alle Lehrenden beschreiben, wenngleich auch in unterschiedlichem Ausmaß, wie technische Anwendungen, z.B. PowerPoint-Präsentationen und Lehrvideos, ihre Lehrveranstaltungen unterstützen, wie sie lernförderliche Arrangements schaffen, aktivierende Lehre durchführen und wie sie ihre Lehrveranstaltungsinhalte ergänzend online auf Lernplattformen bereitstellen. Auch die Korrespondenz per E-Mail mit Studierenden, Kollegen und Partnern gehört mittlerweile zum Lehralltag. Aus den Interviews lässt sich schlussfolgern, dass es en vogue ist und als Teil der Lehrkompetenz angesehen wird, sich mit diversen Medien auszukennen und diese zu beherrschen. Empirisch ist beobachtbar, dass Lehrende viel Zeit verwenden und persönliche Anstrengungen unternehmen, technische Anwendungen zu erlernen und auszuprobieren. Hierzu scheint es gleichwohl eine Kehrseite zu geben: Im Gegensatz zu den Zeiten, in denen Tafel und Kreide oder Medienkoffer mit einer Auswahl an Papier und Stiften verlässlich vorhanden und praktisch immer instand waren, wird heute eine funktionierende Struktur an IT-Technik und unterstützenden IT-Serviceleistungen benötigt. Denn jedwede Idee und Vorbereitung wird schlagartig unnütz, wenn Beamer, Internet usw. nicht funktionieren.

Im empirischen Material offenbaren Lehrende anschaulich den Einfluss der Technik auf die Lehrtätigkeit. Eine Lehrkraft für besondere Aufgaben lehrt eine technische Fachrichtung, die Bedienung von technischen Geräten verschiedener Art gehört bei ihm praktisch zum Lehrinhalt. Er ist in der theoretischen Auseinandersetzung und entsprechenden Übungen hierzu auf funktionierende technische Geräte einschließlich Computer angewiesen.

„Also technisch gesehen ist es natürlich die Verwaltung, die mir die Arbeitsmittel zur Verfügung stellt, die von mir auch immer angesprochen werden, wenn technische Komponenten nicht funktionieren, weil wir vom Ausstattungsgrad sehr hoch mit technischen Geräten ausgestattet sind.“ (Informant 2, Z. 59-62)

Die Lehrkraft schildert, dass der eigene Lehrbereich einen hohen technischen Ausstattungsgrad hat, für dessen Bereitstellung in seiner Hochschule ein Servicebereich in der Verwaltung zuständig ist. Bedeutsam erscheint die Schilderung der Reihenfolge, weil „die von mir angesprochen werden, wenn technische Komponenten nicht funktionie-

ren.“ Die Mitarbeiter des IT-Service verstehen ihre Rolle also nicht dahingehend, dass sie für die Bereitstellung funktionierender und verlässlicher Technik zuständig sind, mithin im Vorgriff auf kommende Lehrveranstaltungen regelmäßig kontrollieren und warten. Sondern der Lehrende nutzt die bereit gestellte Technik, und wenn etwas nicht funktioniert, dann veranlasst der Lehrende eine Instandsetzung. Das könnte dazu führen, dass Lehrveranstaltungen gestört werden oder Vorbereitungen der Lehrenden nicht greifen, weil die Technik nicht funktioniert.

Diesen Fall, dass nämlich technische Probleme in ihrer Lehrveranstaltung auftreten könnten, beschreibt eine wissenschaftliche Mitarbeiterin. Sie schildert ihre Ängste und umfangreiche Bemühungen, um in solchen Fällen gewappnet zu sein.

„Das, wenn nicht der Beamer funktioniert, ich in Panik verfallen musste, nur, weil das Seminar jetzt gleich losgeht. Also das war das, was ich mir auch bis heute so beibehalten habe, dass ich vor Veranstaltungen, vor Vorträgen immer genügend Zeit mitbringe, ja, um alle möglichen Eventualitäten dann noch klären zu können.“ (Informant 10, Z. 197-201)

Sie schildert, wie dominant der Gedanke in ihr verfestigt ist, dass der von ihr geplante Ablauf gestört werden könnte, weil etwas Unvorhergesehenes eintritt. Dazu gehört zum Beispiel, dass Präsentationen nicht aufrufbar sind. Den Ängsten wird begegnet, indem Lehrveranstaltungsorte so rechtzeitig aufgesucht werden, um alles auszuprobieren, und zwar so rechtzeitig, dass der IT-Service noch gerufen werden könnte. Wenn möglich, wird sogar noch am Tag zuvor das Funktionieren notwendiger Bestandteile geprüft. Mit zunehmender Lehrererfahrung ist diese Lehrende zwar gefasster geworden, gleichwohl sei ihr die Gewissheit eines reibungslosen Ablaufs wichtig geblieben.

#### Stellenwert der Lehrenden vs. Stellenwert der Studierenden

Insbesondere weibliche Lehrende ziehen einen Vergleich zwischen dem Stellenwert der Lehrenden und dem der Studierenden und nehmen hier infolge persönlicher Erfahrungen eine eher kritische Haltung ein.

Eine Lehrkraft für besondere Aufgaben schildert ihre Erfahrungen mit Studierenden und erinnert Situationen, in denen sie kontroverse Diskussionen mit Studierenden über die Vergabe von Arbeitsaufträgen oder die Bewertungen von erbrachten Leistungen geführt hat. Die Lehrende hatte erwartet, dass ihre Entscheidungen respektiert werden,

stattdessen probierten die Studierenden in vielen Fällen zunächst sie umzustimmen. Sodann versuchten sie noch an ihr vorbei ihre Interessen beim Dekan durchzusetzen.

„..., weil, die Studenten ganz gerne auch mit dem Joker, dann gehe ich halt zum Dekan, denken. So `Wenn Sie nicht einlenken, und das hier nicht geht, dann gucken wir mal, was hier noch geht. ` Das ist dieser veränderte Student, da gibt es keinen Respekt groß oder man kommt ganz schlecht in die Kommunikation, dass es so nicht geht. Die haben gewisse Abwehrhaltungen und gehen den Weg des geringsten Widerstandes. Dann gucken die halt was der Dekan sagt, und die sind sehr studentenorientiert, und dann hat sich das für die. Also das finde ich schwieriger. Ja, also da habe ich schon Situationen erlebt wo ich dachte, das hätte jetzt nicht sein müssen, ja.“ (Informant 9, Z. 161-168)

Hier wird ein Spannungsverhältnis beschrieben, in dem Studierende klärende Gespräche mit einer Lehrkraft ablehnen und in der weiteren Folge der Dekan im Sinne der Studierenden entscheidet, was die Lehrkraft vermutlich als respektlosen Umgang mit ihr empfindet. Sie beschreibt diese Konstellation als „Joker“, quasi eine Art Freilos, welches die Studierenden griffbereit hielten, insofern sie mit der Entscheidung eines Lehrenden nicht einverstanden sind. Das Auftreten vieler Studierenden, welches sich nach ihrem Eindruck in den letzten Jahren gewandelt hätte und nunmehr von Abwehrhaltungen und Bequemlichkeit geprägt sei, beschreibt sie als „Weg des geringsten Widerstandes“, der vom Dekan geebnet werde.

Ähnlich denkt eine Professorin, die gleichartige Erfahrungen mit dem Auftreten Studierender beschreibt. Sie expliziert die Gründe hierfür als Besonderheit in deutschen Hochschulen, die den Studierenden viele Rechte und Freiheiten einräumten, gar den eigenen Müßiggang würden Studierende damit rechtfertigen können. Diese Rechte und Freiheiten würden sogar über denen der Lehrenden stehen.

„Es ist aber im deutschen System äußerst schwierig, weil wir sehr viel Freiheit hier haben. Die Studenten haben viel mehr Rechte als Professoren oder Lehrende. Und äh das ist nicht für jeden klar, dass man eigene Faulheit immer durch Rechte ja erklären soll.“ (Informant 11, Z. 114-117)

## 7 Schlussbetrachtungen

### 7.1 Zusammenfassung der Arbeit

Die vorliegende professionstheoretische Forschungsarbeit betrachtet die Evaluation der Lehre aus einem bisher wenig erforschten Blickwinkel, nämlich dem der Lehrenden in Hochschulen.

Bisherige empirische und theoretische Forschungen zum Thema (ausführlich in Kapitel 3) beschäftigten sich mit dem Evaluationsverfahren, mit den Betroffenen der Lehrevaluation, auch mit der Urteilsfähigkeit der Studierenden. Diese und andere wissenschaftliche Untersuchungsansätze und ihre zentralen Befunde wurden analysiert und ihre Implikation in dieses Forschungsvorhaben durchdacht. Was fehlt, sind Untersuchungen darüber, wie Hochschullehrende ihr eigenes Handeln reflektieren. Und hieran anknüpfend, wie denken Lehrende ihre Beziehung zu den Studierenden und im Zusammenhang mit der Evaluation der Lehre ihre Beziehung zu den Beteiligten an der Lehrevaluation?

Die Überlegungen mündeten in der Erkenntnis, dass die Frage, wie Hochschullehrende mit Rückmeldungen zu ihren Lehrveranstaltungen umgehen, kaum untersucht ist.

Prosaisch betrachtet, bedeutet Umgang die Beziehung zu jemandem oder das Beschäftigen mit etwas. In dieser Forschungsarbeit wird Umgang im Sinne der mikrosoziologischen Analyse gedacht, mithin als soziales Handeln von Personen, in Situationen oder in Kleingruppen, meist als konkretes und an realen Partnern und Situationsbedingungen orientiertes Handeln einzelner Personen.

Der theoretische Rahmen dieses Forschungsvorhabens, der interaktionistische Ansatz von Profession, hat die Verfasserin dieser Arbeit gefunden – nicht etwa umgekehrt. Ähnlich dem Anstoß von Frau Professorin Nagel während ihrer Ausführungen zum Experteninterview war es eines dieser Aha-Erlebnisse, wie sie nicht oft im Leben vorkommen.

Schütze denkt Profession als einen Handlungsbereich, in dem sowohl wissenschaftlich als auch praktisch ausgebildete Berufsexperten gesellschaftlich lizenzierte Dienstleistungen für ihnen per gesellschaftliches Mandat anbefohlene Klienten bzw. Abnehmer vollbringen (vgl. Schütze 1992: 135). Zentrales Merkmal ist die Arbeit an Personen,

auch die Interaktion zwischen dem Professionellen und dem Klienten. Professionelles Handeln, so auch das Handeln Lehrender, ist gekennzeichnet durch Riskanz, Ungewissheit, paradoxe und antinomische Anforderungen sowie durch Fehleranfälligkeit (ausführlich in Kapitel 4.2).

Dem Selbstverständnis Lehrender als professionell Handelnde wohnt der Anspruch inne, im Umgang mit Fehlern und in ihrem Streben nach Korrekturen eigene professionelle Strategien zu entwickeln. Nach Schütze sind die Fehlerpotenziale zusammen mit den unaufhebbaren Kernproblemen professionellen Handelns immer gegeben und unvermeidbar (Schütze 1996: 188). Nur wenn sich der Professionelle offen mit den unaufhebbaren Kernproblemen seines Arbeitsfeldes als Handlungsparadoxie auseinandersetzt, könne er die Fehlerpotenziale der Profession bewusst und wirksam kontrollieren. Besonders lähmend würden sich die unaufhebbaren Handlungsprobleme der professionellen Arbeit in den Bereichen hoheitsstaatlicher Herrschaftsausübung sowie der Steuerungs- und Verwaltungsabläufe großer bürokratischer Organisationen auswirken. Das professionelle Handeln sei in die Kontexte der Steuerung, der bürokratischen Zumessung von materiellen Ressourcen und Lebenschancen sowie der staatlichen Kontrolle und Sanktionierung eingebunden, weil der Grad gegenseitiger Abhängigkeiten und Organisation moderner Gesellschaften in Verbindung mit einer umfassenden Verwissenschaftlichung fortlaufend zunehme und die Professionen als soziale Welten von diesen Aktivitätsbereichen, Ordnungsquellen und Mittelressourcen immer mehr abhingen.

Professionelles Handeln ereignet sich in einem Spannungsfeld zwischen den formalisierten Ablaufmustern einer Organisation, in die Hochschullehrende eingebunden sind, und den eigenen Wertbindungen und Fallorientierungen. Den professionell Handelnden ist es mithin innewohnend, äußere Erwartungen mit der eigenen Berufsethik auszubalancieren. Könnte womöglich die Lehrevaluation eine Tendenz zur Deprofessionalisierung fördern, indem die Aufforderung zur Selbstreflexion in die Hände von Evaluatoren gelegt wird, die – so offenbart sich im empirischen Material – selbst für eine Lehrtätigkeit nicht befähigt sind und – diesen Schluss lassen die hier gewonnenen Ergebnisse überdies zu – kaum anwendbares Wissen zur Erhebung und Auswertung von Daten haben? Anders gedacht, könnte die Lehrevaluation vielleicht als Angebot einer Beratung verstanden werden, um Lehr- und Lernprozesse zu optimieren? Gegenstand dieser Forschungsarbeit war die interne Evaluation an Hochschulen. Mithin könnte die Lehrevaluation im Sinne eines Beratungsangebots ein Zeichen sein, dass Hochschul-

lehrenden Reflexion nicht zugetraut wird. Die Schilderungen aller interviewten Lehrenden gleichen sich dahingehend, dass die Lehrevaluation jedenfalls nicht aus ihren Forderungen oder Erwartungen hervorgegangen ist.

Professionelles Handeln braucht unterstützende Strukturen, also Regeln, welche Ordnung bringen und Sicherheit schaffen. Solche Strukturen entziehen sich zwar der Kontrolle des einzelnen Akteurs, sollten jedoch Offenheit und Gestaltungsmöglichkeiten zulassen, wobei diese Gestaltungsmöglichkeiten von den handelnden Akteuren auch wahrgenommen werden müssen. Von Interesse ist mithin, wie Hochschullehrende ihre spezifische, berufsförmig ausgeübte Rolle einordnen.

Mithilfe von Experteninterviews sollten aussagekräftige und valide Daten gewonnen werden, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Im Interviewleitfaden (Anhang 3) wurde der Diskussions- und Forschungsstand berücksichtigt.

Erwartet wurde, dass im empirischen Material der Evaluationsalltag vorstellbar wird. Damit zusammenhängend wurden Beschreibungen darüber erhofft, welche Möglichkeiten der Erkenntnis Hochschullehrende nutzen, vielleicht sogar präferieren, und wie sie mit ihren Befunden umgehen. Überdies waren die Interviews von der Erwartung getragen, dass sich Ausprägungen von Paradoxien und Spannungen im Lehralltag zeigen sowie Fehlerpotenziale professionellen Handelns erkennbar werden. Diese sind nämlich immer dann gegeben, wenn Vorkehrungen, sich dieser bewusst zu werden und sie zu kontrollieren, nachlassen.

Welche selbstreflexiven, selbstkritischen und selbstvergewissernden Verfahren haben Hochschullehrende für sich entwickelt, um das eigene Handeln zu hinterfragen? Die Fälle ähneln sich, dass Lehrende aller Status- und Altersgruppen vielfältige Gelegenheiten initiieren und sondieren, auch Außenstehende in Einschätzungen und Bewertungen einbeziehen, um ihr Handeln zu reflektieren. Hochschullehrende schildern Formen der Selbstreflexion sowie konkrete Situationen, in denen sie Rückmeldungen durch Dritte erleben. Empirisch beobachtbar sind verschiedene Kooperationsformen, auch solche, die nicht unbedingt erwartet wurden. Sichtbar werden individuelle Deutungsmuster, auch Unterschiede zwischen den Geschlechtern und Statusgruppen sind beobachtbar, hingegen offenbaren sich keine altersbedingten Unterschiede. Die Arten von Beziehungen zwischen den Akteuren werden in vier Mustern sichtbar, nämlich als formelle Zusammenkünfte, im geistigen Austausch, im spontanen Austausch und als initiiertes Feedback. Hinsichtlich dessen, wie sie den geistigen und fachlichen Aus-

tausch suchen, offenbaren die Lehrenden eine Fülle an Beispielen. Die Fälle ähneln sich dahingehend, den Gedankenaustausch mit Personen zu suchen, die individuell als kompetent, auch als hilfreich gedacht werden.

Ein zentraler Befund dieser Arbeit ist, dass Lehre individuell geprägt ist. In Hochschulen werden Lehrgebiete oft von nur einem Lehrenden vertreten. Die Fälle ähneln sich hinsichtlich dessen, wie Lehrende ihre Aufgabe denken. Hier gehen die Haltungen über einen Transferauftrag und die reine Wissensvermittlung weit hinaus. Mehr noch, Studierende sollen begeistert, deren Interesse für bestimmte Fächer geweckt, sie motiviert werden, selbst Wissen aufzunehmen. Erkennbar ist auch das Ansinnen, Studierende zu befähigen und darin zu begleiten, die dafür notwendigen Kompetenzen zu entwickeln. Empirisch ist das Bestreben der Lehrenden beobachtbar, aktive und kritische Studierende zu fördern, die auch zum Lernen motiviert sind. Das Gegenteil, nämlich desinteressierte oder gelangweilte Studierende, die sich nur „berieseln“ lassen, werden von den Lehrenden als guter Lehre hinderlich beschrieben.

Lehrende zeigen gleichsam auf, dass es bisweilen schwierig ist, eine Balance für das Maß und das Erfordernis von Modifikationen zu finden. Schließlich sehen sich Lehrende zu Überlegungen veranlasst, inwiefern Rückmeldungen gewinnbringend sind und in die Fortentwicklung ihrer Lehre einfließen sollten.

„Wobei ich mich auch sozusagen so bisschen auch davon distanziert habe, sofort überall aufzuspringen, wenn gesagt wird: `Wir möchten das gern so haben.` `Nein, wir möchten das gern so haben.` `Ich möchte gern das lesen.` `Und die Methode finde ich gar nicht gut.` Und so, dass ich nicht aus Einzelmeinungen gleich ein Gesetz gemacht habe, sondern schon auch drüber nachgedacht habe, ob das Sinn macht oder keinen Sinn macht.“ (Informant 10, Z. 383-388)

Lehrenden scheint die Nachhaltigkeit von Veränderungen wichtig, weshalb sie sich auch an der Häufigkeit und Wiederkehr der artikulierten Anregungen orientieren. Typisch ist, dass diese Vorgehensweise für viele Lehrende das Ergebnis eines Lernprozesses ist, denn sie haben sich erst schrittweise davon distanzieren müssen, nicht sofort jedem Hinweis nachzugeben.

Im empirischen Material offenbaren sich Hierarchien und eine zumindest partialisierte Kollegialität. Den geistigen Austausch suchen die Lehrenden eher in ihren Statusgruppen und zudem die Professoren in Netzwerken außerhalb der Hochschule. Lediglich ein Beispiel wird beschrieben, wonach sich eine Lehrkraft für besondere Aufgaben mit



dem Professor, an dessen Fachbereich er lehrt, über Konzepte und Lehrmethoden austauscht. Zur Vorsicht im Umgang mit Hierarchien könnte sich eine wissenschaftliche Mitarbeiterin durch ein Erlebnis angehalten fühlen, welches sie in einer gemeinsamen Lehrveranstaltung mit einem Professor erfahren hat. Weil sie nicht unverzüglich auf die Frage eines Studenten antwortete, hat sie der Professor vor allen anwesenden Studierenden in die Schranken gewiesen. Der Professor nahm sich das Recht heraus, sie zu degradieren, obgleich fraglich erscheint, inwiefern das damals jungen Alter, das Geschlecht oder der Status hier möglicherweise ermutigend gewirkt haben könnten.

Pädagogische Professionalität ist im empirischen Material unter anderem in Beschreibungen darüber beobachtbar, wie selbstbestimmt und eigenverantwortlich Lehrende die eigene Lehrtätigkeit ausüben können, quasi akademische Freiheit auch als eine Art innere Autonomie leben. Wie Hochschullehrende ihre Eigenständigkeiten denken, wozu auch gehört, sich ausprobieren und experimentieren zu können, soll nachfolgend veranschaulicht werden, indem einige Schilderungen hierzu zunächst uninterpretiert wiedergegeben werden.

„Dass ich Wissen vermitteln kann, äh indem ich auch eigene Methoden anwende, um äh dieses Wissen an meine Konsumenten rüberzubringen. Das ist für mich das Besondere, dass ich frei bin in der Gestaltung, dass ich mich ausprobieren kann, welche Methode gut ist und welche Methode vielleicht nicht so funktioniert hat.“ (Informant 5, Z. 18-21)

„Das ist eben das besondere, dass man nicht eine bestimmte Methodik universell anwenden kann, sondern man muss eben auch gucken, kommt das Vermittelte überhaupt dort an oder aber wenn es nicht ankommt muss man versuchen, selber Lehrmethoden zu ändern und anzupassen. Ich würd sagen, das ist das Besondere.“ (Informant 2, Z. 21-24)

„Die haben mal gesagt: ‘Es ist entscheidend, wie man den jungen Menschen etwas beibringt.’ Äh, das Konzept, wie man etwas erklärt, dass sie das verstehen, dass sei ganz entscheidend. Man kann viele Ansätze haben, das Wissen zu vermitteln, und der eine Ansatz führt ins Leere, und dann verstehen die Studenten das nicht, insofern. Als Lehrender braucht man auch bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen zu vermitteln und die Menschen zu begeistern.“ (Informant 7, Z. 59-64)

„Ähm ich glaube was immer noch ganz gut so in der Lehre angenommen wird sind so interaktive Parts in der Lehre, interaktive Parts, habe ich versucht auch möglichst große Methodenvielfalt walten zu lassen. Da hatte ich schon auch immer den Eindruck, dass es zur Auflockerung beiträgt und sicherlich auch zu einem gewissen Verständnis, vertiefteren Verständnis, wenn wir auch in Interaktion treten, in Diskussionen oder in Rollenspiele oder (2) ähm (2) Gruppenarbeit

oder ähnliches. Immer und überall da, wo sie selber auch aktiv werden konnten, da hatte ich das Gefühl, dass es dankbar angenommen wird.“ (Informant 10, Z. 242-250)

„In der Lehre geht's ja darum, letztendlich die Inhalte, die man hat, mit den Studierenden mehr zu diskutieren, äh als dass man nur reine Folien, also einzelne Folien präsentiert. Sondern dass man halt versucht in einen Dialog einzutreten, dass man die Studierenden in ihrer Erfahrungswelt abholt, auch Aufgaben stellt, die sie mit ihrer Erfahrungswelt beantworten können. Ich bin ja jetzt für den Bereich X zuständig und da ist es relativ einfach sag ich mal, weil man immer wieder Beispiele nehmen kann. Aber die Lehre ist schon heute sehr anspruchsvoll, weil man erstmal gehört werden muss, würde ich sagen, ja.“ (Informant 8, Z. 23-30)

Die Auszüge aus dem empirischen Material offenbaren, wie Lehrmethoden von den Lehrenden frei, im Sinne von souverän und emanzipiert, gewählt, angewendet und möglichenfalls auch wieder verworfen werden. Innovationen werden beschrieben, Projekte und Präsentationen, auch international und mit Praxispartnern. Mitunter werden diese als Ergänzung zur schriftlichen Prüfung kreiert. Die Schilderungen implizieren zudem, dass Lehrende für sich das Recht in Anspruch nehmen, Fehler machen zu dürfen. Das macht offenbar die Freiheit aus, nämlich nicht nur frei zu sein in der Wahl der Methoden, sondern auch darin, neue entwerfen, diese auszuprobieren, verändern und verwerfen zu dürfen. Versuch und Irrtum scheinen der Lehre immanent zu sein. Die Wahl von Lehrmethoden schließt gemeinhin das Abwägen von Handlungsalternativen und das Entscheiden für eine Methode ein. Gleichwohl ist nicht erkennbar, dass Wahlmöglichkeiten und Entscheidungskompetenzen als Druck empfunden werden.

Der Lehrevaluation könnte mithin eine Ambivalenz in sich tragen, nämlich hinsichtlich der Freiheit, die Lehrende leben, einschließlich der dazugehörenden Autonomie und Verantwortlichkeit. Denn unabhängig können Hochschullehrende wegen der Einschätzungen und Beurteilungen ihrer Leistungen von außen gerade nicht agieren.

Die in der Literatur diskutierten Problemfelder studentischer Lehrveranstaltungskritik sind auch im empirischen Material beobachtbar. Wider den sogenannten Dr. Fox-Effekt beschreibt ein Professor seine persönliche Erfahrung, wonach Authentizität wichtig sei und pädagogisches Handeln keinen Erfolg haben würde, wenn es nicht authentisch ist, weil er den Entertainer gibt. Es klingen in den Interviews auch Gedanken an, wie das Wissen um Beurteilungen durch Studierende das eigene Handeln lenkt. Früher, quasi vor der Lehrevaluation, hätten das Fach und die Lehrveranstaltung im Vordergrund gestanden, heute würden Lehrende durchaus überlegen, was die Studierenden wohl

über sie denken. Gleichwohl deutet kein Lehrender an, dass er die Studierenden nicht geeignet hält, Rückmeldungen zur erlebten Lehre zu geben.

Im empirischen Material werden auch Reibungspunkte sichtbar, welche sich in den Orientierungen der Lehrenden demaskieren. In der Organisation Hochschule offenbaren sich einige Konflikte im Gefüge und strukturelle Dilemmata.

So denken die häufig noch sehr jungen Studierenden gerade zu Beginn ihres Studiums in schulischen Strukturen. Die Studierenden seien im ersten Semester oftmals noch sehr jung, kämen direkt aus den Gymnasien und hätten kaum Vorstellungen vom Studium und von ihren beruflichen Zielen. Eine Professorin empfindet das Auftreten der Studierenden gar als Kindergarten, Studierende müssten häufig überhaupt erst einmal befähigt werden, um studieren zu können.

Konfliktträchtiges lässt sich auch im Stellenwert von Lehrenden und Studierenden erahnen, welcher sich nämlich zu verschieben scheint. Hier ähneln sich zwei Fälle von weiblichen Lehrenden, die ein Spannungsfeld auf der formal-rechtlichen Ebene beschreiben, wonach die Studierenden wohl auch mit reger Unterstützung des Dekanats ihre Interessen, die den Überzeugungen der betreffenden Lehrenden entgegenstehen, durchzusetzen versuchen. Möglicherweise könnte dies, so eine geäußerte Schlussfolgerung einer Lehrenden, in den Besonderheiten deutscher Hochschulen liegen, welche den Studierenden viele Rechte und Freiheiten einräumen.

Gleichwohl wird von den Lehrenden auch ein Dilemma in verschiedenen Ausprägungen artikuliert, in denen sich die Studierenden befinden könnten. Beschrieben wird eine Art Zwickmühle, in der sich die Studierenden ob der zu erbringenden Prüfungsleistungen befinden könnten. Ein Professor sinniert darüber, dass der Hochschulreformprozess noch nicht zu Ende geführt sei, weshalb neue, aktivere Lehrformate regelmäßig nicht mit den tradierten Lernzielkontrollen konformgingen. Dies würde bei den Studierenden zu Enttäuschungen, gar zu Widerständen führen. Im empirischen Material offenbart sich zudem, dass Studierende häufig sehr auf ihre Noten festgelegt sind. Gerade die jungen Studierenden im Bachelorstudiengang erwecken bisweilen den Anschein, als wären sie weniger daran interessiert, Neues zu lernen, sondern wollen häufig nur wissen, was konkret einzuüben ist, um gute Noten zu erzielen.

Im empirischen Material offenbart sich auch, dass Hochschullehrende mitnichten „nur“ Lehrende sind, quasi nicht nur referierend vor Studierenden stehen, sondern im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit zusätzliche Rollen einnehmen. Eine Rolle ist hernach ein Bün-

del von Verhaltenserwartungen, Einstellungen, Verpflichtungen und Privilegien, die von jedem erwartet werden, der einen bestimmten Status innehat (vgl. Joas 2007: 135). Von Lehrenden wird nämlich erwartet, dass sie sich über ihre Lehrtätigkeit hinaus engagieren, um den Lehrbetrieb und mithin die Strukturen einer Hochschule zu unterstützen. Gerade durch die Rollenwechsel waren weitere Wahrnehmungs- und Handlungsspielräume zu erwarten und verschiedene Arten von Wissen zu vermuten. Bei den befragten Lehrenden ist beobachtbar, dass die Professoren bis auf eine Ausnahme auch Verantwortung für Personal tragen. Die übrigen Lehrenden, also die nichtprofessoralen Lehrpersonen, offenbaren derartiges nicht. Professoren schildern zudem, dass zwar die Lehre im Lehralltag dominant ist, gleichwohl Aufgaben in der Forschung und im Zusammenhang mit der Selbstverwaltung der Hochschule wahrgenommen werden, wie beispielsweise in Prüfungskommissionen, Berufungskommissionen oder als Fachberater. Die überwiegende Anzahl der hier befragten Lehrenden, darunter alle Professoren, arbeiten in Gremien ihrer Hochschulen mit.

Die Lehrenden beschreiben Handlungsspielräume, geschildert an Beispielen wie der Einrichtung des E-Learning oder der absenten pädagogischen Grundkenntnisse, die sich eher als Vakuum entlarven, welches die Lehrenden eigeninitiativ füllen können. Schlussendlich offenbaren sich Handlungs- und Entscheidungsdruck als Willen und persönliches Engagement der Lehrpersonen, selbst für ihre Lehre und deren Gelingen Sorge zu tragen. Dies übernehmen die befragten Lehrenden mit einer Selbstverständlichkeit, quasi der Lehrtätigkeit innewohnend, ohne den Eindruck zu erwecken, dass hier das eigene Handeln als Wagnis empfunden werden könnte.

In den Fällen zeigen sich überdies Paradoxien im Handeln Hochschullehrender. Spannend erscheinen diese irritierenden Problemkomplexe, wie Schütze et. al 1996 formulierten (ausführlich in den Kapiteln 4.3 und 6.4), hinsichtlich des Gedankens, dass sie Außenstehenden, wie Evaluatoren und anderen an der Lehrevaluation Beteiligte, verborgen bleiben, während sich die Hochschullehrenden beständig damit auseinandersetzen müssen. Hier offenbart sich eine große Ambivalenz, wenn das, was Lehre innewohnt und auf das Handeln Hochschullehrender Einfluss nehmen kann, nicht allen zugänglich ist, die sich mit deren Bewertung beschäftigen.

Solche Widersprüche offenbaren sich besonders in vermeintlichen Routinen, im Spannungsverhältnis zwischen Organisation und Profession sowie in Ansätzen in möglichen Verlaufskurven der Studierenden, also in Unordnungen und irritierenden Abläufen,

welche die Lehrenden in ihrem Lehralltag als Abweichungen von gewohnten und beabsichtigten Kooperationen und Interaktionen möglicherweise erleben.

Im empirischen Material ist eine Ambivalenz von Routinen beobachtbar, nämlich mögliche Spannungen zwischen Entlastung und Schematisierung. Die Vorteile von Routinen, beispielsweise geordnete Schemata der Gestaltung von Lehrveranstaltungen vorzufinden und die Möglichkeit, auf einen Fundus an Vorbereitungen zurückgreifen zu können, erscheinen aktuell fraglich. Routinen verbinden die befragten Lehrenden mit verschiedenartigen Erfahrungen, die wertvoll seien und in die Lehrveranstaltungen eingebracht werden, die vielleicht auch als Ausgleich für fehlende pädagogische Fähigkeiten dienen. Routinen zeigen sich in den semesterweisen Wiederholungen der Curricula, wobei wechselnde Zuhörer und der Wunsch nach Aktualität verhindern würden, dass Routine mit Gewohnheit gleichgesetzt werden kann. Eine neuartige Paradoxie im Handeln Hochschullehrender wurde sichtbar in der unreflektierten schematischen Anwendung von Evaluationsergebnissen.

Mögliches aufsässiges, störendes oder rätselhaftes Verhalten der Studierenden zeigt sich einerseits in deren Motivation, die Lehrende nicht per se fleißig und strebsam wahrnehmen. Andererseits übten auch das Vorhandensein und die Möglichkeiten digitaler Medien fortwährend Einflüsse auf die Studierenden aus. Lehrende, die dazu neigen, in ihrem Handeln die eigenen Überzeugungen aufzugeben, könnten hierbei fehlerhaften Anpassungsstrategien unterliegen.

Auch im empirischen Material offenbaren sich Probleme der Balance zwischen Profession und Organisation, weil eben das Handeln Hochschullehrender im Rahmen von Hochschule organisiert ist. Hier zeigt sich nachdrücklich die Einflussnahme der Lehrevaluation auf diese Balance. Die Schaffung einer künstlichen Auseinandersetzungsarena führt zu einem Spannungsverhältnis, das häufig im Aufbau einer Fassade mündet.

Mithin werden im empirischen Material Grenzen der Selbstbestimmtheit sowie das Brauchen der Fähigkeit, sich anpassen und Situationen aushalten zu können, sichtbar. Erkennbar sind nämlich überdies verschiedene Spannungsfelder, in denen sich Lehrende aktuell bewegen. Sie wirken irritierend, weil sie ein so nicht vermutetes Gefangensein in Verwaltungsabläufen offenbaren, gleichsam das Angewiesensein auf die Unterstützung anderer Organisationseinheiten und zuweilen mangelnde Möglichkeiten Hochschullehrender offenlegen, Fehler und Fehlentwicklungen wirksam kontrollieren

und korrigieren zu können. Sie zeigen sich im empirischen Material an unzureichenden Anpassungen der Rahmenbedingungen, an der Ambivalenz von Lehrzielen und Lernzielen, an Abhängigkeiten von funktionierender Technik sowie am sich offenbar verändernden Stellenwert der Lehrenden und Studierenden.

Die Fragen, wie Lehrende über sich und ihre Lehre nachdenken, auch was zur Förderung oder gar Verhinderung von Reflexion in einer Hochschule getan wird, sind von herausragendem Interesse in dieser Forschungsarbeit. Insbesondere ist hier die Lehrevaluation als förmliches Instrument zur Erhebung von Rückmeldungen von Belang. Überdies sind Einblicke in den Evaluationsalltag und Fingerzeige darüber bedeutsam, welche Interaktionen zwischen Lehrenden, ihren Vorgesetzten, den Evaluatoren oder gar mit den Leitungen der Hochschulen beschrieben werden. Und welche Vorstellungen gibt es darüber, was mit den Ergebnissen der Lehrevaluation in den Hochschulen passiert?

Die nachfolgenden Ausführungen vorwegnehmend offenbaren die Antworten der Lehrenden zu den schon sehr direkten Fragen zur Evaluation der Lehre unerwartete Lücken, obgleich auch Nichtwissen ein Fingerzeig auf eine Haltung sein kann. Resümierend scheinen die Beschreibungen anzudeuten, dass die Evaluation der Lehre im Alltag der Hochschullehrenden eher nicht von Bedeutung ist. Den Beobachtungen einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin folgend, könnte die Lehrevaluation an ihrer Einrichtung, die sie persönlich seit zehn Jahren unmittelbar miterlebt, im Verlauf der Zeit an Bedeutung verloren haben.

„Also ich habe das Gefühl, dass es mal ´ne Zeit lang intensiver betrieben wurde, aber mittlerweile (1) Evaluation der Lehre (2) hm, nicht die oberste Priorität hat, würde ich behaupten. Also ich glaube, was die meisten Lehrenden machen ist schon so ´ne mündliche Feedbackrunde. Diese schriftlichen Evaluationen finden sicherlich statt, das will ich gar nicht verneinen, aber in welcher Form die dann wirklich, also ausgewertet werden die sicherlich auch, aber in welcher Form die Ergebnisse dann wieder zurückfließen zu den Lehrenden, davon gehe ich aus, aber wirklich weitere Wirkungen nach sich ziehen, insofern dass äh Lehre sich verbessert oder bei grundsätzlichen Kritikpunkten auch entsprechende Konsequenzen gezogen werden oder vielleicht manchmal sind es jetzt ja auch strukturelle Kritikpunkte, ob es dann wirklich auch Veränderungen gibt, technischer Natur oder welcher Art auch immer, weil das ist ja nicht immer inhaltlich aber selbst das wär ja auch gravierend. Ich (2) befürchte fast, und die Rückmeldungen die wir ja teilweise kriegen, weil wir ja auch mit den studentischen Hilfskräften zusammenarbeiten,

dass die meisten Lehrveranstaltungen noch genauso schlecht sind wie vor zehn Jahren, zeigt sich mir, dass Evaluation zwar durchgeführt wird, aber an der ein oder anderen Stelle zwar durchgeführt wird, aber sicherlich nicht die erhofften Effekte mit sich bringt, weil Evaluationsergebnisse äh auch konsequenzlos bleiben können und es wie mit allem von den handelnden Personen abhängt. Und der eine oder andere nimmt es ernster als der oder die andere. Das ist da leider Gottes auch so. Und ich glaube so zentral von Seiten der Hochschulleitung (2) habe ich eher das Gefühl, dass das nicht mit der notwendigen Bedeutung äh durchgeführt wird oder äh wie soll man sagen, mit der notwendigen Beachtung auch durchgeführt wird, ja.“ (Informant 10, Z.407-428)

Präzise beschrieben, fast schon wie eine Selbstverständlichkeit wirkend, wird die „mündliche Feedbackrunde“ erwähnt, mithin der direkte Austausch mit den Studierenden. Alle Fälle entsprechen sich übrigens darin, dass diese klassische professionelle Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden artikuliert wird. Die Gedanken zur Lehrevaluation hingegen klingen eher schlingernd, die Lehrende scheint um ihre Worte zu ringen, manches hört sich auch eher spekulativ an. Gleichwohl ist Lehrevaluation in drei Bezügen erkennbar, nämlich welchen Stellenwert sie für die Hochschulleitung und für die Lehrenden haben könnte und woraus sie, drittens, Bedeutung als eigenständiges Instrument, sozusagen unabhängig von bestimmten Personen, erlangt. Den Stellenwert der Lehrevaluation könnte ausmachen, dass Lehrende nur begrenzte Möglichkeiten, vielleicht auch Interesse, haben, auf Evaluationsergebnisse zu reagieren. Konkret werden strukturelle Defizite akzentuiert. Angesprochen werden ausbleibende Folgen, nämlich keine Konsequenzen befürchten zu müssen, was vermuten lässt, dass die Lehrevaluation sprichwörtlich im Sande verlaufen könnte. Zudem wird auf die Natur des Menschen verwiesen, weil Menschen eben verschieden seien und wie in anderen Bereichen des Lebens auch würden die Lehrenden unterschiedlich handeln und Dinge, hier die Lehrevaluation, unterschiedlich ernst nehmen. Schließlich wird auch die nachlassende Bedeutung für die Hochschulleitungen beschrieben, wonach die Evaluation der Lehre einst intensiver durchgeführt worden ist, gar Vorrang erlangt hätte. Schließlich wird eine verheerende Einschätzung zur Wirksamkeit der Lehrevaluation offenbar, weil sich offensichtlich nichts geändert hätte, wie Vergleiche vermuten lassen. Durch diese persönlichen Wahrnehmungen schimmert eine gewisse Resignation durch. Die von der Lehrevaluation erwarteten Erfolge sind wohl ausgeblieben. Wobei fraglich ist und im Übrigen auch in den Interviews mit den Lehrenden nicht erhellt werden konnte, mit welchen konkreten Erwartungen die Einführung der Evaluation der Lehre überhaupt verbunden war.

Empirisch ist beobachtbar, dass sich die Lehrenden durch die Befragungen der Studierenden, so wie sie von den Evaluatoren durchgeführt wird, kaum darin unterstützt fühlen, Erkenntnisse zu ihren eigenen Lehrveranstaltungen zu gewinnen und mithin mögliche Fehlentwicklungen zu erkennen. Sie scheinen sich dem formalisierten Verfahren nicht zu verweigern, es wurde jedenfalls von keinem Lehrenden ein Vorgehen geschildert, welches auf eine Art Zurückweisung hindeutet. Heute ist jedoch bei allen befragten Lehrenden ein geringes Involvement erkennbar, welches sichtbar wird in einer seltsam anmutenden distanzierten Haltung, einer Passivität, vielleicht auch Zurückhaltung. Das Involviertsein im Verfahren der studentischen Lehrveranstaltungskritik offenbart aus der Außenperspektive den Anschein einer Mischung aus gleichgültigem Ertragen, Ignorieren und dem sprichwörtlichen „Augen zu und durch“. Es scheint gerade so, als könnten die Lehrenden mit dem, was gemessen wird oder mit der Darbietung der Ergebnisse wenig für sich und ihre Lehrveranstaltungen anfangen. Darauf lassen auch die Meinungen zu den in den Fragebögen gestellten Fragen schließen, welche überwiegend als solche beschrieben werden, die schon im Großen und Ganzen zur Lehre passen würden. Diese Antworten zeigen sich gleichwohl seltsam entrückt zu den Beschreibungen zum Umgang mit den übersandten Auswertungen zu eben den angeblich im Großen und Ganzen geeigneten Fragen, denn die Auswertungen beschreiben die meisten Lehrenden als für ihre Lehre wenig förderlich. Vielleicht liegt diese Ambivalenz daran, dass die Evaluationsbögen, also Fragebögen, unterstellen, dass Lernen ein Co-Produktionsprozess ist. Hierbei könnte es sich um ein systematisches Problem handeln, indem etwas unterstellt wird, was sich so im Lehralltag nicht beobachten lässt.

Hinsichtlich dessen, wie Lehrende mit den Ergebnissen der Lehrevaluation umgehen, sind vier Muster erkennbar: die Ernüchterten, die Alleingelassenen, die Pragmatischen und die Unauffälligen. Gemeinsam ist allen, dass die Ergebnisse der Lehrevaluation im Lehralltag nicht bedeutsam sind.

Die Ernüchterten sind engagierte Professoren mit hohem Aktivitätsniveau, die sich sehr von der Evaluation der Lehre überzeugt zeigen. Sie beschreiben die Lehrevaluation als ein sehr formalisiertes Verfahren, in dem sie trotz ihrer verantwortlichen Stellung in ihren Hochschulen Situationen der Hilf- und Machtlosigkeit erfahren haben. Ein Professor zeigt sich frustriert darüber, dass die Strukturen, welche im Zuge des sogenannten Bologna-Prozesses vorgeschlagen und konzipiert wurden, in seiner Hochschule auch heute noch nicht, das heißt viele Jahre später, umgesetzt worden sind. Die Evaluation der Lehre würde aufgrund fehlender struktureller Anpassungen lediglich zum Schein



durchgeführt. Die Ernüchterten lassen anklingen, dass sich die Evaluatoren, mithin die Verwaltung, verselbständigt habe. Hier wird ein Dilemma sichtbar, weil die organisatorische Anbindung nicht aufhebbar ist, der Rahmen ist vorhanden, jedoch werden dessen Ausgestaltung und die eigenen Möglichkeiten, zu einer gewinnbringenden Lehrevaluation beizutragen, als desillusionierend empfunden.

Die Alleingelassenen sind nichtprofessorale Lehrpersonen, die in tendenziell prekären Beschäftigungsverhältnissen arbeiten, welche zwar nicht den eigenen Wünschen entsprechen, gleichwohl eine Tätigkeit in der Lehre ermöglichen. Sie erleben das Evaluationsverfahren mit Defiziten, beispielsweise eine Lehrkraft, die, wahrscheinlich im ersten Umlauf bloß vergessen, nachfolgend ignoriert wurde, obwohl sie persönlich vorstellig wird und ihr Interesse und ihren Wunsch bekundet, an der Evaluation teilnehmen zu wollen. Lehrende in diesem Muster akzentuieren, dass die förmliche Lehrevaluation eher von untergeordneter Bedeutung ist. Rückmeldungen nehmen sie vorzugsweise auf, indem sie Studierende um persönliches Feedback bitten. Artikuliert wird auch, dass Lehre eigentlich hinter verschlossenen Türen stattfindet, was Fragen nach der Lehrkultur und Kommunikationskultur aufwirft.

Die Pragmatischen sind Lehrpersonen aller Statusgruppen auf unbefristeten Vollzeitstellen, die engagiert und gern in der Lehre tätig sind. Sie geben sich in ihrem Handeln regelkonform und lassen erkennen, dass sie in ihrem Vorgehen sehr akkurat sind, beispielsweise deuten Beschreibungen zum Ablauf der Lehrveranstaltungen darauf hin. Sie nehmen eine praktische Haltung zur Lehrevaluation ein und zeigen sich hier nicht besonders persönlich involviert. Es ist erkennbar, dass man sich an der Lehrevaluation beteiligt, weil es eben erwartet wird. Sie geben sich zwar aufgeschlossen, gleichwohl ist empirisch beobachtbar, dass die Ergebnisse nicht als förderlich empfunden werden.

Die Unauffälligen sind Professoren, die geräuschlos und zurückhaltend agieren und ihre Lehre eher anhand eigener Beobachtungen und Wahrnehmungen, weniger aus Rückmeldungen Dritter beurteilen. Zur Lehrevaluation artikulieren sie eine zustimmende Haltung, obgleich Strategien des Unterlaufens sichtbar werden. Dem ersten Eindruck nach erscheinen sie als Verfechter der Lehrevaluation, gleichwohl ist empirisch sichtbar, dass sie die Evaluationsergebnisse nicht weiterverarbeiten.

Im empirischen Material werden überdies durch die Art und Weise, wie Lehrevaluation abläuft, weitere Reibepunkte im Gefüge der Hochschulen sichtbar. Die Starre des of-

fenbar über die Jahre unveränderten Systems und die Dominanz der Evaluatoren, mit hin der administrativen Ebene, lässt Hochschulen wie eine Behörde anmuten. Beobachtbar ist die fehlende Bedeutsamkeit der Lehrpersonen im Gefüge der Lehrevaluation. In den Erzählungen scheint harsche Kritik mitzuschwingen, denn die administrative Ebene erscheint geradezu überlegen, dergestalt immun gegen Einmischungen aus der Lehre.

Auch hinsichtlich der gewiss interessanten Frage, wie überhaupt miteinander kommuniziert wird, offenbaren die Lehrenden ein homogenes Bild. Zwischen den Lehrenden und den Evaluatoren wird offenbar gar nicht, teilweise auch nicht mehr kommuniziert, jedenfalls wurde von keinem befragten Lehrenden Derartiges berichtet. Im Gegenteil: Sichtbar wurde eine verbreitete Unkenntnis der genauen Bezeichnung des Evaluators bzw. dessen Organisationseinheit. Hier wurde schon im Verlauf der Interviews eine große Distanz spürbar, auch wenig Interesse vonseiten der Lehrenden. Es fehlt augenscheinlich am Verständnis füreinander, Lehrende unterstellen den Evaluatoren zudem, teils offen, teilweise auch nur andeutend, dass diese keine Ahnung von Lehre hätten.

Die Relevanz der Lehrevaluation wägen Lehrende unter anderem danach ab, in welchem Interesse diese erfolgen könnte. Die Fälle ähneln sich darin, dass die Lehrevaluation weniger im Interesse der Lehrenden stattfindet, sondern dieses eher bei den Hochschulleitungen vermutet wird. Ein kurz vor der Pensionierung stehender Professor denkt beispielsweise, dass die Lehrevaluation „eigentlich nur so ein Steuerungsinstrument für die Fachhochschulleitung“ sei (Informant 4). Eine weitere Professorin zeigt sich konsterniert ob ihrer Erfahrungen, in wessen Interesse die Lehrevaluation wohl durchgeführt werden könnte.

„... aber ich hätte auch erwartet, dass mal der Vorgesetzte sich mal so eine Evaluation anguckt und mal ein Gespräch führt oder die Hochschulleitung auf unterer oder oberer Ebene oder meinetwegen auch das Ministerium, dass da mal irgendwas kommt, ähm, ist noch nicht.“ (Informant 12, Z. 223-226)

Hier wird das Interesse konkreten Adressaten zugeschrieben, verbunden mit der Erwartung, wonach mit den Evaluationsergebnissen auch etwas passieren möge. Schließlich resümiert die Professorin, dass nicht mal irgendetwas geschieht, worin sich übrigens die Fälle der befragten Lehrenden ähneln. Aktuell findet die Lehrevaluation nicht in der gewünschten Form statt, in einer früheren Verwendung erlebte die Profes-

sorin hingegen einen Vorgesetzten, der aktiv und konsequent mit den Ergebnissen der Lehrevaluation arbeitete.

„Im Bundesland X war es anders, da musste jeder Kurs evaluiert werden, wir haben die Evaluation bekommen, ich war auch Fachhochschuldozent, und wenn ich die Evaluation schlecht hatte, hatte ich nicht, aber dann musste man antreten beim Abteilungsleiter, und wenn das zu schlecht war, dann ist man auch geflogen. Wenn man nicht fest angestellt ist dann finde ich das Instrument der Evaluation für Lehrkraft sehr gut.“ (Informant 12, Z. 180-185)

Hier offenbart sich eine sehr konsequente Durchführung der studentischen Lehrveranstaltungskritik, indem diese mit der Studierendenbefragung in jedem Kurs offenkundig stringent betrieben wurde und der Vorgesetzte die Ergebnisse für seine Einschätzungen augenscheinlich engagiert nutzte. Mit schlechten Bewertungen der Studierenden wurde sich in persönlichen Gesprächen auseinandergesetzt. Gleichwohl wurden die Ergebnisse nur eingeschränkt verarbeitet, indem es Konsequenzen für schlechte Bewertungen nur für eine bestimmte Personengruppe gegeben hat, weil eben nur Honorarlehrkräfte nicht weiterbeschäftigt worden sind. Hier wird eine geradlinige Verfahrensweise hervorgehoben, weil Konsequenzen aus den Ergebnissen folgten. Vielleicht, so könnte auch interpretiert werden, wird auch Gefallen aus einer eigenen sicheren Lage heraus gefunden, weil derartige Auswirkungen für sich selbst nicht drohten.

Abschließend erscheint ein Blick in die Anfänge dieser Forschungsarbeit interessant. Was ist aus den Beobachtungen von einst geworden?

Die Vorüberlegungen zum Thema haben sich im Material so nicht bestätigt. Die Beobachtungen als Evaluationsbeauftragte (ausführlich in Kapitel 1.1) wurden in dieser Form von keinem Lehrenden artikuliert, höchstens in Andeutungen schimmern einige der einstigen Darlegungen durch. Aus heutiger Sicht ist die Einordnung in „dafür“ und „dagegen“ eher unpassend. Als Ursprung und Forschungseifer stiftend für eine wissenschaftliche Untersuchung waren diese Beobachtungen gleichwohl hilfreich.

## **7.2 Implikationen für die Lehrtätigkeit**

Publikationen und Forschungen zur Evaluation der Lehre sind untrennbar mit Gedanken zur sogenannten „guten Lehre“ verbunden, was schlussendlich an die Lehrenden bzw. abstrahiert auf die Ebene der Hochschulen auch die Erwartung impliziert, gute

Lehre durchzuführen. Der Abschluss dieser Forschungsarbeit soll daher Überlegungen gehören, was möglicherweise von dem, was empirisch beobachtbar ist, in die Durchführung und Beurteilung guter Lehrveranstaltungen einbezogen werden könnte. Zunächst wird darauf eingegangen, wie Lehrende eine gute Lehrveranstaltung denken und was einer solchen möglichenfalls im Weg stehen könnte. Hier eingeschlossen ist auch die Fragestellung, wer eigentlich eine gute Lehrveranstaltung ermessen könnte.

### *7.2.1 Wie denken Lehrende mögliche Kennzeichen guter Lehre?*

Das Kapitel über die Kriterien guter Lehre im theoretischen Teil dieser Forschungsarbeit ist unfreiwillig kurz ausgefallen (s. auch Kapitel 2.5.3). Die Frage, welches die Kennzeichen guter Lehre sind oder sein könnten und welche Vergleichsmaßstäbe anzulegen wären, konnte nicht eindeutig beantwortet werden. In der Literatur wird darüber vielschichtig diskutiert, ohne sich hier wirklich festlegen zu wollen. Rindermann regt an, Merkmale guter Lehre unter anderem über die Befragung der Lehrenden und Studierenden zu bestimmen (vgl. Rindermann 2009: 37).

Dem Forschungsinteresse folgend wurden in den Interviews ausgewählte Schwerpunkte gesetzt und folglich die Frage nach guter Lehre auf die eigenen Lehrveranstaltungen bezogen. Hinsichtlich der Überlegungen, was eine gute Lehrveranstaltung ausmachen könnte, zeigen die Orientierungen der hier befragten Lehrenden eine große Bandbreite. Nachfolgend wird expliziert, welche Maßstäbe die befragten Lehrenden für die eigene Lehre denken, welche Ansprüche die Lehrenden an sich selbst und an mögliche andere Akteure artikulieren, woraus möglicherweise berufliche Basispositionen hergeleitet werden und wie diese im Zusammenhang mit guter Lehre stehen könnten.

Was ist nun „gute Lehre“? Es erscheint zweifelhaft, dass diese Fragestellung überhaupt eindeutig beantwortbar ist. In den Interviews nehmen die Lehrenden vielfältige Sichtweisen ein, stellen im Detail auch auf unterschiedliche Kriterien ab. Gemeinsam ist allen Lehrenden, dass sie Vorstellungen von guten Lehrveranstaltungen haben und diese auch zu erreichen versuchen. Es haben sich insgesamt vier Gradmesser herauskristallisiert:

- Überwiegend Professoren orientieren die Güte ihrer Lehrveranstaltung an der eigenen Zufriedenheit über ihre Lehre.

- Lernen ist auch für Lehrende Voraussetzung dafür, gute Lehrveranstaltungen durchführen zu können.
- Über alle Statusgruppen wurden abwechslungsreiche Lehrveranstaltungen als gute Lehrveranstaltungen beschrieben, in denen Lehrende flexibel agieren.
- Lehrende unterschiedlicher Statusgruppen gestehen den Studierenden eine aktive Rolle nicht nur zu, sondern erwarteten sie sogar von ihnen.

#### 7.2.1.1 Zufriedenheit des Lehrenden

Vornehmlich Professoren orientieren eine gute Lehrveranstaltung an der eigenen Zufriedenheit, wobei sich zeigt, dass diese Zufriedenheit auf ganz persönlichen Kriterien beruht. Beispielsweise gehören dazu die Erreichung der Lehrziele, Freude über die Geeignetheit der gewählten Methoden und die Orientierung an der Beteiligung der Studierenden.

„Wenn ich mein Ziel erreicht habe ist das für mich eine gute Veranstaltung und wenn ich da unterschiedliche Methoden eingesetzt habe. Es ist eine gute Lehrveranstaltung, wenn ich das Gefühl habe, meine Studierenden sind mitgegangen, sie haben Fragen gestellt, sie haben das Thema verstanden, ja das ist für mich eine gute Veranstaltung.“ (Informant 5, Z. 28-31)

Die Einschätzung, ob es eine gute Lehrveranstaltung war, basiert nicht auf Rückmeldungen, sondern einzig auf der persönlichen Beurteilung der Lehrenden. Sie macht ihre Zufriedenheit allein mit sich aus. Neben einer „inneren Rückkopplung“ über von ihr getroffene Entscheidungen zum Ziel und zu den Methoden orientiert sie sich zudem an der von ihr wahrgenommenen Beteiligung der Studierenden und stellt eine gute Lehrveranstaltung konkret ab auf Studierende, von denen sie annimmt, dass die bei der Sache sind, die ihr Fragen stellen und die dem äußeren Anschein nach das Thema verstehen.

Ähnlich denkt ein lebensälterer Professor, der eine gute Lehrveranstaltung gleichfalls an der eigenen Zufriedenheit misst, ohne die Meinung der Studierenden mit einzubeziehen. Im Gegenteil, es scheint ihm egal, wie die Studierenden denken.

„Für mich ist eine gute Lehrveranstaltung dann, ich habe eine gute Lehrveranstaltung gemacht, wenn ich am Ende herausgehen kann und sagen kann, haste was besonders wichtig war, hast du übergebracht und habe an den Studierenden gemerkt, dass das auch angekommen ist. Das ist für mich eine gute Lehrveranstaltung, dass ich zufrieden bin, mit dem was ich da gemacht

habe. Ich kann das nur von mir aus definieren, das würden die Studierenden vielleicht anders sehen, ob das nun gut war oder nicht gut war.“ (Informant 4, Z. 40-46)

Diesem Professor scheint Resonanz durchaus wichtig zu sein, gleichwohl orientiert er sich an dem, was er vermitteln möchte und an den Inhalten, die ihm wichtig sind. Als gut resümiert er seine Lehrveranstaltung, wenn er an den Studierenden gemerkt hat, ausdrücklich nicht, wenn es ihm zurückgemeldet wurde, dass die ihm wichtigen Lehrinhalte auch angekommen sind. Woran er dieses Ankommen festmacht, darüber könnte nur spekuliert werden. An anderer Stelle schildert der Professor, dass man das Interesse der Studierenden daran „ablesen“ könne, wie gut sie sich an der Lehrveranstaltung beteiligen. Er verweist hier auf etwas, was fehlt, nämlich die direkte Kommunikation. Hier findet kein Austausch statt, stattdessen kokettiert er mit einer möglichen anderen Sicht der Studierenden, die ihm gleichgültig scheint.

Ein weiterer Professor bezieht die Güte seiner Lehrveranstaltung auf seine eigene Zufriedenheit und orientiert diese daran, dass er „gemerkt hat“, dass es eine lebhaftere Lehrveranstaltung mit aktiven Studierenden war. Die Denkweise der Studierenden nimmt er indirekt über die Interaktion mit den Studierenden auf.

„Eine gute Lehrveranstaltung ist für mich eine solche, aus der ich zufrieden herausgehe, wobei diese Zufriedenheit nicht dadurch begründet ist, dass ich mich dort produziert habe, sondern dass ich gemerkt habe, dass die Studierenden aktiv gewesen sind, neugierig gewesen sind, nachgefragt haben. Äh eine schlechte wäre zum Beispiel, wenn sie zwar fleißig, diszipliniert gewesen sind aber sozusagen sie waren nicht mehr beteiligt nach den ersten zwanzig Minuten.“ (Informant 3, Z. 23-28)

Neugierige und nachfragende Studierende sind der Gradmesser für eine gute Lehrveranstaltung. Die Interaktion mit den Studierenden macht hier die Zufriedenheit mit sich und der Lehrveranstaltung aus, also ob es gelungen ist, die Studierenden mit einzubeziehen.

Eine bisher noch nicht offenbarte Orientierung für die eigene Zufriedenheit bringt eine Professorin pointiert zum Ausdruck, die einen Gradmesser für ihre Lehrveranstaltung in einem Nebensatz ausdrückt „Und ich selber hätte es auch nicht gewollt, [...]“ (Informant 12, Z. 210). Sie und andere Lehrende orientieren nämlich eine gute Lehrveranstaltung auch daran, was sie sich selbst als Studierende gewünscht oder als gut empfunden hätten, mithin, womit sie selbst zufrieden gewesen wären.

### 7.2.1.2 Lehrende als Lernende

Die Fälle ähneln sich dahingehend, dass Lehrende gute Lehre beziehungsweise gute Lehrveranstaltungen darin ankern, sich selbst weiterzuentwickeln, ja dazulernen zu wollen.

Die Person des Lehrenden sei gefordert, der lernende Lehrende eine Sache der persönlichen Einstellung. Lehrende sollten zudem bereit und offen sein für Veränderungen. Konsens besteht hinsichtlich des Erfordernisses, bereit für Kritik zu sein und dafür, diese auch konstruktiv anzunehmen, anderenfalls würde es schwierig. Gleichwohl wird auch darüber sinniert, dass es wie mit allem von den handelnden Personen abhängen würde, eine Sache anzugehen oder umzusetzen, und hier nehme es der eine ernster als der andere. Eine Professorin bringt ihre Einstellung mit einem Seitenhieb auf ihre unmittelbaren Kollegen auf den Punkt.

„... weil es wichtig ist, auch neue Wege zu gehen. Ich finde es immer schlimm, wenn Angehörige meines Fachgebietes immer nur ihren Frontalunterricht machen und nicht mal neue Sachen ausprobieren.“ (Informant 12, Z. 37-39)

Tadelnd werden Kollegen aus dem eigenen Fachgebiet wahrgenommen, die ausschließlich Frontalunterricht durchführen und sich weigern, neue Methoden wenigstens auszuprobieren.

Auch die eigene Lehrveranstaltungsreihe wird als ein Prozess erlebt, in deren Verlauf Lehrende etwas dazulernen, sich selbst auch weiterentwickeln.

„Und dass auf solche Fragen und Bedarfe eingegangen wird und dass die Studenten vor allem aktiv beteiligt sind am Prozess. Dass man nicht die ganze Zeit selber redet, sondern vielmehr Lernen ein Prozess ist, in dem der Lehrende gemeinsam mit dem Studenten lernt. Wo der Lehrende auch was lernen kann, mit den Studenten, und sich mit ausprobiert, und auch mit reflektiert wird, gefeedbackt wird, in einer Lehrveranstaltung auch.“ (Informant 9, Z. 37-42)

Die Lehrende möchte sich ausprobieren, was auch ein mögliches Misslingen impliziert, und hier ihr Verständnis von Freiheit und Gestaltungsspielräumen ausdrücken könnte. Der Abschluss einer Lehrveranstaltung bezieht für sie mit ein, dass nicht nur die Leistungen der Studierenden, sondern auch ihre als Lehrende und überhaupt die Lehrveranstaltung in ihrer Gesamtheit reflektiert werden, woraus sie für sich Motivation und Ideen für die kommende Lehrveranstaltungsreihe ableitet.

### 7.2.1.3 Flexibilität des Lehrenden

Hinsichtlich dessen, was eine gute Lehrveranstaltung ausmachen könnte, beschreiben Lehrende typischerweise auch den Verlauf der Lehrveranstaltungen bzw. Lehrveranstaltungsreihen. Es scheint keine durchgeplanten Abläufe zu geben, sondern eher ein Vorgehen in dem Sinne, dass der Weg das Ziel sein könnte.

„Für die Studierenden, die Lehre findet ja für die Studierenden statt, die ist ja nicht zum Selbstzweck oder weil ich meine Zeit sinnvoll fülle, sondern Ziel ist es ja, Vermittlungsarbeit für Studierende zu leisten, ´nen Weg zu zeigen, den sie gehen können, um, ja, um sich Themen sozusagen zu eigen zu machen und sich kritisch damit auseinanderzusetzen.“ (Informant 10, Z. 527-531)

Der Weg wird als sehr abwechslungsreich beschrieben, auf dem eine möglichst große Methodenvielfalt Anwendung finden sollte, was einerseits die Lehrveranstaltungen „auflockern“ würde, auf der anderen Seite den Lehrstoff vertiefen hilft. Insbesondere eine aktive Rolle der Studierenden im Lernprozess fördert nachhaltiges Lernen.

Hierzu scheint es erforderlich, dass Lehrende flexibel auf Situationen zu reagieren vermögen.

„... und ich kann mir gut vorstellen, dass man in einer guten Lehre inhaltlich so flexibel ist, dass man auf die Wünsche der Studenten eingehen kann. Das heißt, wenn bestimmte Bereiche einfach nicht gefragt sind oder schon Wissensspektrum vorhanden ist, dass man ganz flexibel auf vertiefendes Wissen eingehen kann oder auf andere Wissensbereiche umschwenken kann. Und dass auf solche Fragen und Bedarfe eingegangen wird und dass die Studenten vor allem aktiv beteiligt sind am Prozess.“ (Informant 9, Z. 33-39)

Flexibilität bedeutet mithin, auf Wünsche und Bedarfe der Studierenden einzugehen, sei es, dass bestimmte Themen bevorzugt werden oder Vorwissen anerkannt wird. Die aktive Rolle der Studierenden geht so weit, dass gefragt wird, was die Studierenden gerade nicht wollen.

„Und dann möchte ich auch wissen, was die Studenten, was gar nicht passieren darf, was wollen wir nicht machen. Sodass sie mir gleich am Anfang sagen, was sie befürchten würden, was in dem Seminar passiert, damit ich sofort weiß, was sind die heißen Punkte, damit ich die mit meinen Methoden, mit den [ ] der Lehre auch umschiffe. Damit ich Problembereiche auch harmonischer und netter gestalte für die Studenten. Viel Widerstand kommt aus Angst heraus. Angst vor Versagen in der Prüfung, Angst nicht schreiben zu können, ...“ (Informant 9, Z. 96-102)



Hier wird der Anspruch artikuliert, Studierende gewissermaßen abzuholen und sich auf sie einzulassen, denn anderenfalls, so die Annahme, könnte es bei ihnen zu Widerständen kommen, die in Versagensängsten münden könnten.

Hinsichtlich des Ansinnens, als Lehrende nicht im Status quo verharren zu wollen, gleichen sich die Fälle. In keinem Interview schildert ein Lehrender, wie er praktisch immerfort auf seinen Fundus an Vorbereitungen zurückgreifen und seinen Lehrstoff nahezu unverändert vermitteln würde. Die Mehrheit der befragten Lehrenden aller Statusgruppen beschreibt ihre Arbeitsweise als von Vielfalt und Flexibilität geprägt, um gute Lehrveranstaltungen durchzuführen. Hinsichtlich des Ausmaßes von möglichen Fortentwicklungen und der Art gewählter Methoden unterscheidet sich ein Fall von allen anderen, der die Haltung begründet, warum gute Lehre interdisziplinär und an verschiedenen Lernorten vermittelt werden sollte.

Eine Professorin nämlich, die an verschiedenen Stellen auch ihre internationale Orientierung durch verschiedene Formen von Kooperationen erkennen lässt, schildert gleichfalls viele Situationen, in denen sie ihre Studierenden einbezieht, indem sie praxisorientiert und projektorientiert lehrt, zugleich auch beständig die Studierenden zu Rückmeldungen über ihre Lehre in persönlichen Gedankenaustauschen anhält. Sie erzählt, dass es ihr wichtig sei, innovativ zu sein, immer am sogenannten „Puls der Zeit“ zu sein, für sich einzuordnen, was sie gut oder eben auch nicht gut macht und dabei die Studierenden besser mitnehmen will. Das führe dazu, dass ihre Kollegen sogar ein bisschen „eifersüchtig“ seien (Informant 11, Z. 41), weil sie dadurch viele Studierende auf sich beziehe, was daran zu messen sei, weil diese lieber in ihren Hörsaal und in ihre Projekte kämen. Sie selbst bezeichnet ihre Fachrichtung als gar nicht so interessant, möchte dies jedoch aufheben, indem sie ihre Lehre interessant und angewandt gestaltet. Sie lässt anklingen, dass nicht alle Kollegen ihre Auffassung teilen und macht hinsichtlich dieser Frage ein typisches Problem in deutschen Hochschulen aus.

„Also, für mich, ähm, also ich kann nicht anders. Ich weiß, dass es viel Kritik an projektorientiertem Lernen gibt, und ich weiß in Deutschland ist dieses System, man sagt immer ja ja Projektorientierung oder Praxisorientierung ist ja gut. De facto möchte man Frontalunterricht hier nicht abgeben und absagen, das ist total an der Realität vorbei.“ (Informant 11, Z. 288-291)

Die Professorin resümiert, dass es zwar in deutschen Hochschule en vogue sei, öffentlich zumindest so zu tun, als würde man flexibel sein und sich für mehr Projekt- und Praxisorientierung interessieren und sich mithin auch neuen Methoden zuwenden, in praxi nimmt sie jedoch ein verbreitetes Festhalten am Frontalunterricht und Kritik am projektorientierten Lernen wahr. Dieses Festhalten entspreche nicht der von ihr wahrgenommenen Lebenswirklichkeit der Studierenden und, wie sie weiter ausführt, auch nicht dem, was eine zukunftsfähige und attraktive Hochschule ausmachen könnte.

„Wenn ich schon in W in den 1990er Jahren damit angefangen habe und wenn ich sehe was holländische Kollegen machen und welchen Erfolg sie damit haben, wenn sie mehrere Fächer zusammenlegen, ein größeres Projekt und die Dozenten, als, na einfach als Berater dazu stehen, wieviel Studenten die generieren, wieviel Einkommen die generieren, wie viele neue Einstellungen die machen können, dann denke ich wir können dieses System nicht so attraktiv für Zukunftsgeneration halten. Das meine ich mit Einbeziehung der Studierenden in die Lehre.“ (Informant 11, Z. 291-297)

Hier stellt sie gar die Zukunftsfähigkeit ihrer Hochschule infrage und schlägt den Bogen von der Gestaltung von Lehrveranstaltungen, mithin vom Vermögen Lehrender, Studierende begeistern zu können, bis hin zu den strukturellen Voraussetzungen.

#### 7.2.1.4 Studierende als Ingredienz guter Lehre

Die Ergründung, was gute Lehre ausmachen könnte, wird von den Lehrenden beständig auch auf die Studierenden reflektiert. Lehrende artikulieren einen Ansporn, welcher den Studierenden zu Eigen sein sollte, um ihrerseits das Zustandekommen guter Lehrveranstaltungen zu unterstützen. Lehrende wünschen sich, dass Lernende interessiert und offen für den Wissenstransfer sind. Nur Studierende, die am Thema interessiert seien, würden sich auch damit beschäftigen wollen und die Inhalte schließlich in sich aufnehmen.

Ein Professor weist hier auf eine Voraussetzung zu alldem hin, nämlich die Frage, was könnte die Studierenden dazu motivieren, Interesse zu haben und sich mit Themen beschäftigen zu wollen?

„Also beispielsweise, ähm, die Frage, ob die Studierenden den Eindruck haben, dass das, was ich vermittele, für sie von Bedeutung ist für ihre berufliche Ausbildung.“ (Informant 4, Z. 187-189)

Lehrinhalte müssen mithin für die Studierenden eine Bedeutung haben. Eine Deutung offenbart sich darin, dass für die Studierenden vielleicht das von Bedeutung sei, was diese vermutlich glauben, einmal „brauchen“ zu können. Artikuliert wird gleichwohl auch die Überzeugung, dass Studierende nicht zwingend beurteilen können, was für sie von Bedeutung ist oder sein könnte, weshalb sich Lehrende wünschen, dass ihnen Studierende vertrauen mögen.

Die Abwägung, was für die Studierenden Bedeutung haben könnte, scheint gleichwohl auch für Lehrende nicht immer einfach.

„Das ist immer wieder so eine Gratwanderung zwischen was hält man selber für richtig und was denken die Studierenden, was für sie gegebenenfalls auch wichtig und entscheidend ist. Das ist nicht immer so einfach, das zu entscheiden, ja @.“ (Informant 10, Z. 521-524)

Hierbei berücksichtigen die Überlegungen dieser Lehrenden auch, dass die Studierenden regelmäßig wechseln und andere Studierende möglicherweise auch andere Ansichten hegen. Dies würde ihr die Entscheidungen nicht leichter machen

Eine Professorin möchte sich gern an ihren Studierenden orientieren, hat hierzu jedoch eine Beschwerde erfahren, nämlich das der unterschiedlichen Lerntypen.

„...aber erstens weiß ich, dass ich es nicht jedem Recht machen kann und ich weiß auch, dass jeder Lerntyp anders ist. Der eine sagt: `Skripte super`, der andere sagt: `Geht überhaupt nicht, ich brauche mehr Audio`, also mehr hören, der andere sagt: `Nee, mit der PowerPoint geht gar nicht, ich muss das aufschreiben.` Jeder soll da auch seine Lernmaterialien draus entnehmen, aus meiner Vorlesung, dass er dann auch entsprechend unterstützt wird, visuell, auditiv, mit Fällen, also kinästhetisch umsetzen.“ (Informant 12, Z. 249-254)

Sie ist übrigens kein Einzelfall, indem sie schildert, sich bewusst zu sein, es nicht jedem Studierenden recht machen zu können. In diesem Zusammenhang beschreibt sie das Phänomen der unterschiedlichen Lerntypen, welches es ihr unmöglich mache, in einer Lehrveranstaltung alle Studierenden zufrieden zu stellen. Könnte das ein Hinweis darauf sein, dass es vielleicht eine einhellige Rückmeldung der Studierenden und somit eine objektive Beurteilung der Güte einer Lehrveranstaltung gar nicht geben kann? Hierzu hat die Professorin gar einen Selbstversuch unternommen.

„Und da habe ich mal experimentiert und habe einen halben Kurs nur Frontal, also Fachliches, Fälle und natürlich Fragen Antworten und einen halben Kurs aktivierend mit Raupenschlepper-methode, mit ähm Fischteich, mit [ ] ähm Expertenrunden, mit allem was es so gibt, ich habe einfach die Methoden eingesetzt. Ich hab´ wirklich gemerkt, für den einen ja für den anderen

nein. Es war genau geteilt, in allen Fächern ja, aber nicht in meinem Fachgebiet.“ (Informant 12, Z. 204-209)

Der Selbstversuch, welche Methoden sich im Fachgebiet eignen und wie diese von den Studierenden reflektiert werden, führte zur Erkenntnis, dass Lehrmethoden unvermeidlich zufriedene und unzufriedene Studierende gleichermaßen hervorbringen.

### *7.2.2 Was könnte guter Lehre im Weg stehen?*

Hinsichtlich dessen, was an möglichen Schranken oder Hindernissen den Vorstellungen von guten Lehrveranstaltungen entgegenstehen könnte, ist empirisch eine große Fülle beobachtbar. Im Kern denken Lehrende die Bereitschaft, sich persönlich weiterzuentwickeln, als eine wesentliche Voraussetzung guter Lehre. Einige der befragten Lehrenden nennen explizit die eigene Kritikfähigkeit sowie Offenheit der Lehrenden für Veränderungen als Voraussetzungen guter Lehre. Mithin ist eine Barriere guter Lehre, wenn Lehrende gerade nicht offen für Erneuerungen oder Umgestaltungen sind und sich nicht weiterzuentwickeln vermögen. Empirisch beobachtbar ist fernerhin, dass die Mehrheit der Lehrenden über alle Alters- und Statusgruppen die Bedeutung methodischer und didaktischer Fähigkeiten ausdrücklich herausstellen, gleichwohl sie bis auf eine Ausnahme zu Beginn der Lehrtätigkeit nicht vorhanden waren. Ein Hindernis guter Lehre könnte die fehlende Zeit im Lehralltag sein, um in Weiterbildungen methodisches oder didaktisches Wissen aufzunehmen. Weiterbildungen werden überdies oft zu ungelegenen Zeiten wie am betriebsamen Semesterbeginn angeboten, in der vorlesungsfreien Zeit eher nicht. Gedanken hinsichtlich dessen, was guter Lehre hinderlich sein könnte, betreffen auch die Lehrenden selbst, so werden Fluktuationen im Kreise der Lehrenden als guter Lehre nachteilig gedacht. Zu tadelnswerter Lehre würden darüber hinaus ein schlechter Vortrag oder Unsicherheiten des Lehrenden beitragen. Schlechte Lehre, so ist empirisch beobachtbar, wird gleichsam begünstigt durch unangemessene zeitliche Vorgaben, welche Studierenden zuweilen das Gefühl geben würde, sie müssten sich in relativ kurzer Zeit viel Wissen und Methoden aneignen. Dafür bliebe im Eigenstudium zu wenig Zeit, was die Studierenden schlussendlich überfordern könnte.

Freilich auch bei den Lernenden erkennen die Lehrenden Voraussetzungen dafür, zu einer guten Lehrveranstaltung beizutragen. Die Lehrenden offenbaren nicht nur Ansprüche an sich selbst, sondern sie haben ausnahmslos auch Anschauungen zum Studieren anklingen lassen. Demnach sollten Studierende Interesse haben, zumindest

müsste deren Interesse geweckt werden können. Sie dürfen nicht gelangweilt oder abgelenkt sein, was vermieden werden kann, wenn ein Thema Bedeutung für den Lernenden hat. Von Lernenden wird Offenheit erwartet, Wissen aufzunehmen, und dass sie sich beteiligen mögen, also auf Interaktionsangebote der Lehrenden auch eingehen.

Lernende würden den Erwartungen der Lehrenden nicht immer gerecht. Prüfungsdruck oder die Prüfungsorientierung der Studierenden können dazu führen, dass sie weniger aktiv sind und stattdessen lediglich sammeln, was für die Prüfung zu lernen sei. Studierende würden bisweilen die Gesamtbelastung, die ein Studium mit sich bringt, als Zumutung empfinden und sich überfordert fühlen.

Zur Konstitution der eigenen Lehrveranstaltungen offenbaren die Lehrenden konkrete Vorstellungen. Die Fälle zeigen, dass das Handeln, ja sogar die Entschlossenheit des Lehrenden ein bestimmender Faktor sein könnte, die eigenen Vorstellungen umzusetzen und Hindernisse zu überwinden. Gelegenheiten dazu haben die Lehrenden, wie Illustrationen an verschiedenen Stellen dieser Arbeit offenlegen. Der von Schütze beschriebene Handlungs- und Entscheidungsdruck zeigt sich im empirischen Material weniger als Druck, also als möglicherweise empfundener Handlungszwang, sondern eher als Fülle an Möglichkeiten, handeln und entscheiden zu können.

### *7.2.3 Braucht Lehre den Einfluss von außen?*

Um uns der Beantwortung dieser Frage zu nähern, soll noch einmal die Idee der Lehrevaluation aufgegriffen werden. Die Ergebnisse der Lehrevaluation als Informationsquelle und als Grundlage für praktische Entscheidungen sind zunehmend ein wichtiger Bestandteil professionellen Handelns (vgl. Goldenbaum/Kuper 2016: 202). Professionen können mit Evaluationen ihre spezifischen Leistungen hervorheben und ihre Tätigkeit gegenüber einer kritischen Öffentlichkeit legitimieren. Neben dem Erkenntnisgewinn mittels systematischer Informationssammlungen verfolgen Evaluationen den Zweck, Entwicklungen und Verbesserungen herbeizuführen, indem sie Stärken und Schwächen aufzeigen und daraus Konsequenzen ermöglichen (vgl. Dies. 2016: 204). Ein weiterer Zweck der Evaluation ist Kontrolle im Sinne einer Erfolgsprüfung, ob Ziele erreicht und Kriterien erfüllt sind. Schließlich können Evaluationen auch der Legitimation dienen, Programme fortzuführen oder zu beenden.

Professionen erarbeiten sich im Umgang mit Fehlern und Irrtümern professionelle Strategien der Fehlervermeidung oder Irrtumsbewältigung, des Störfallmanagements und andere Handhabungen bzw. greifen auf solche zurück. Empfohlen wird aber sowohl Professionellen als auch Laien eine offene Haltung im Falle der Analyse von Fehlern (vgl. Dies. 2016: 223). Zuvorderst gehöre die alte psychologische Erkenntnis, dass Fehler und Irrtümer keine Zufälle seien, sondern Struktur und Sinn aufwiesen. Sie seien „analytische Fenster“, die ansonsten verstellte Einblicke in menschliche Handlungsmechanismen und Handlungsbedürfnisse böten.

Nur, anknüpfend an die Fragen dieser Forschungsarbeit, wer ist überhaupt in der Lage, also fachlich, aber auch in der Position, eine Lehrveranstaltung als Grundlage für praktische Entscheidungen zu beurteilen, als vielleicht gut oder schlecht, sowie auch die gewählten Methoden als geeignet oder ungeeignet einzuordnen?

Und was ist überhaupt ein Fehler? Wer legt hierzu die Standards fest bzw. wer könnte oder sollte das?

Den Qualitätsbegriff entsprechend der Norm EN ISO 9000:2005 aufgreifend gibt Qualität an, in welchem Maße ein Produkt, hier eine Lehrveranstaltung, den bestehenden Anforderungen entspricht, wobei zu klären wäre, welche Anforderungen eine Lehrveranstaltung erfüllen soll. Die Prüfung, ob Ziele erreicht und Kriterien erfüllt werden, ruft die Frage nach der Einordnung möglicher Fehler hervor. Was könnte in der Lehre ein Fehler sein? Im Sinne der Forschungsfrage erscheint die Definition interessant, wonach ein Fehler Handlungen kennzeichnet, die nicht wie intendiert verlaufen (vgl. Wehner/Mehl 2016: 225). Dabei könne die Handlungsausführung verlaufen wie beabsichtigt, das gewünschte Ziel werde dennoch verfehlt. Oder es wird verfehlt, weil die Handlungsausführung anders verlaufe als geplant. Empirisch ist beobachtbar, dass Lehrende für sich in Anspruch nehmen, auch Fehler machen zu dürfen. Dies macht ja gerade die Freiheit der Lehre aus, nämlich nicht nur frei zu sein in der Wahl der Lehrformate und -methoden, sondern auch darin, die Vielfalt an diesen auszuprobieren und zu verändern. Die Autonomie der Lehre offenbart sich gerade auch darin, sich als Lehrender versuchen und auch mal irren zu dürfen.

Im Umgang mit Fehlern werben Wehner und Mehl für eine Haltung, die in der bewussten Hinwendung zu Fehlern und eben nicht in der Tabuisierung von Fehlern liegt. Hierbei berufen sie sich auf den Begriff der „Fehlerfreundlichkeit“ von Christine und Ernst Ulrich von Weizsäcker (vgl. Wehner/Mehl 2016: 229). Fehlerfreundlichkeit dient als

Prinzip vor allem der aktiven Handlungskontrolle von Fehlerkonsequenzen und nicht der bloßen Vermeidung oder ausschließlichen Korrektur von Fehlern. Fehlerfreundliche Systeme können Werkzeuge, professionelle Handlungsanweisungen oder soziale Interaktionen sein, die dem Handelnden Aneignungschance bieten müssten. So könnten sie ihr Wissen, ihre Kompetenz und ihre Performanz im Hinblick auf die gestellten Anforderungen und Probleme kontinuierlich entlang der wiederholten Ausführung und der daraus resultierenden Rückmeldungen verändern oder verbessern.

Wie nun lässt sich dies in den Evaluationsalltag der Hochschulen überführen?

Den Gedanken aufgreifend, dass Handlungsausführungen von Hochschullehrenden verlaufen können wie beabsichtigt, oder vielleicht auch gerade anders, versucht diese Forschungsarbeit die Wege aufzuspüren, auf denen sich Lehrende dessen bewusst werden.

Empirisch ist beobachtbar, dass sich Hochschullehrende Ziele darüber setzen, was sie in ihren Lehrveranstaltungen erreichen wollen, sie Ansprüche an sich haben und dass es ihnen gerade nicht gleichgültig ist, ob sie ihren eigenen Ansprüchen gerecht werden. Sie lassen eine selbstkritische Haltung zu Fehlern erkennen und Vorstellungen darüber, was Fehler in ihrer Lehre sein könnten. Gleichwohl resümiert eine Professorin, dass sie gar im Ergebnis der Lehrevaluation erkannt habe, es nicht jedem Studierenden recht machen zu können, was unter anderen den unterschiedlichen Lerntypen, auch den unterschiedlichen Präferenzen für Methoden geschuldet sei.

Wie schätzen Lehrende nun selbst ein, inwiefern sie Fehler gemacht haben? Und was beschreiben sie überhaupt als Fehler? Im empirischen Material wird sichtbar, dass sich Lehrende der eigenen Unvollkommenheit durchaus bewusst sind und auch Vorkehrungen getroffen haben, sich abweichende Handlungsverläufe bewusst zu machen. Die Strategien zur Bewältigung offenbaren freilich unterschiedliche Vorgehensweisen bei den Geschlechtern. Empirisch beobachtbar ist, dass männliche Lehrende dazu neigen, eher abwartend-gelassen zu reagieren, während weibliche Lehrende entschlossen eine Alternative, einen scheinbar unablässig bereit gehaltenen Plan B haben.

Die beschriebenen herausfordernden Situationen im Lehralltag werfen die Frage auf, inwiefern vielleicht nur gleiche Berufsgruppen mögliche Fehler nachweisen können? In Anlehnung an den Fehlerbegriff von Schütze sind der Lehre ja Fehlerpotenziale, nicht auflösbare Widersprüche im Handeln, auch Spannungsfelder immanent, die der Lehrende irgendwie bewältigen müsse. Könnte dies den Fehlerbegriff einschließen, wie er

in der soeben vorgestellten Literatur diskutiert wird? Nun ergibt sich gerade im Lichte der Evaluation der Lehre die Frage, wer könnte in der Lage sein, innerhalb eines Lehrsettings eine Situation oder eine Begebenheit als einen vermeintlichen Fehler zu erkennen und zu beurteilen? Eine Lehrende mit einem Abschluss als Diplom-Lehrerin verbittet sich gar, ihre pädagogische Eignung bewerten zu lassen und spielt hierzu auf die entsprechende Frage in den Studierendenbefragungen an. Sie wirft empört die Frage auf, wie jemand, also ohne einen pädagogischen Abschluss wie den ihren, die pädagogische Leistung in ihren Lehrveranstaltungen überhaupt einschätzen will. Sogleich spricht sie von der eigenen Fehlbarkeit, derer sie sich bewusst sei, weil auch sie schlechte Tage habe.

Schütze beschreibt, dass durch die Lehrevaluation neben der klassischen professionellen Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden eine zusätzliche Beziehung zwischen den Lehrenden und der administrativen Ebene in den Hochschulen entstanden sei. Im empirischen Material offenbart sich, wie Lehrende diese Ebene, mithin die Evaluatoren, angestellt in der Verwaltung ihrer Hochschulen, wahrnehmen, nämlich desinteressiert. Dieser Schluss lässt sich ziehen, weil die befragten Lehrenden sich darin entsprechen, die Durchführung der Lehrevaluation höchstens fragmentarisch beschreiben zu können und eine große Unkenntnis über die hauseigene organisatorische Anbindung der Lehrevaluation offenbaren.

Ein Beispiel soll nachfolgend die Entlarvung eines vermeintlichen Fehlers im Rahmen der studentischen Lehrveranstaltungskritik illustrieren. Zunächst wird die Schilderung einer sich wiederholenden Situation in der Lehrveranstaltungsreihe einer Professorin wiedergegeben.

„Na gut, einmal war es so, es war irgendein Jahr, wo ich ständig zu eine Vorlesung zu spät war im Hörsaal, weil ich Unterricht am anderen Ende des Campus hatte, dann musste ich rennen und dann war ich fünf oder so Minuten zu spät. Das haben die Studenten dann wirklich so reingeschrieben und dann habe ich gesagt, okay, wenn ich Vorlesungen hintereinander habe dann muss das in einem Gebäude sein.“ (Informant 11, Z. 272-276)

Die Lehrende schildert ein Dilemma, nämlich die Abhängigkeit von situativen Gegebenheiten und den Mitarbeitenden in der Raumplanung. Die Schilderung, dass sie gerannt sei, legt offen, dass es der Professorin nicht gleichgültig war, sich regelmäßig zu verspäten. Schließlich könnten sich Lehrende und Studierende mit der Situation arrangiert haben, möglicherweise stillschweigend, vielleicht hat die Lehrende auch um Verständnis gebeten. Sodann greift die Lehrevaluation ein, mit der typischen Frage, die in



vielen Fragebögen nachzulesen ist: „Der Lehrende erschien pünktlich zu Lehrveranstaltungsbeginn.“ Antwortmöglichkeiten: Meistens, überwiegend, teils/teils, selten, gar nicht. Die Studierenden haben wahrheitsgemäß selten oder gar nicht angekreuzt.

Hat diese Lehrende fehlerhaft gehandelt? Und misst die studentische Lehrveranstaltungskritik das, was zur Bestimmung der Qualität der Lehre beabsichtigt ist? Die Professorin hat schließlich um eine günstigere Raumplanung bei direkt aufeinanderfolgenden Lehrveranstaltungen gebeten, nicht, weil es ihr etwas ausgemacht hätte, „zu rennen“ oder die folgende Lehrveranstaltung ein paar Minuten später zu beginnen, sondern, darauf lassen die Schilderungen schließen, weil sich dieser Umstand negativ in der Beurteilung ihrer Lehrveranstaltungen ausgewirkt hat. Mit den Rahmenbedingungen hat sie sich noch arrangieren können, jedoch wollte sie sich offenbar nicht mit Eigenschaften etikettiert lassen, in diesem Fall fortwährend unpünktlich zu sein, in denen sie sich nicht wiederfindet.

Gerade diese Einstellung klang in den Schilderungen mehrerer Lehrender an, nämlich, dass die Lehrevaluation solcherart Problemstellungen offenbaren würde, die sich eher als strukturelle Probleme zeigen, welche gar nicht in der Verantwortung der Lehrenden liegen bzw. welche diese auch gar nicht beeinflussen können. Indes: Könnte nicht genau die geschilderte Situation, in der nämlich eine Lehrende die gegebenen Bedingungen in ihrer Hochschule annimmt, sich versucht zu arrangieren, vielleicht noch eine Abmachung mit den Studierenden trifft, Ausdruck der angestrebten guten Lehre und mithin einer guten Lehrenden sein?

Andererseits könnte sich in diesem Beispiel die Lehrevaluation eher als Evaluation des Systems offenbaren, wobei die Akzeptanz der Erhebungen steigen könnte, wenn die aufgezeigten strukturellen Probleme ernst genommen und verbessert würden.

### **7.3 Ansatzpunkte für eine gelingende Lehrevaluation**

Dieses Kapitel unternimmt den Versuch, aus den empirischen Beobachtungen Voraussetzungen, vielleicht auch Bedingungen abzuleiten, die zu einem förderlichen Evaluationsalltag in den Hochschulen beitragen könnten. Die zahlreichen wissenschaftlichen Befunde zur Evaluation der Lehre stehen außerhalb dieser Diskussion. Vielmehr sollen an dieser Stelle vielversprechende Anknüpfungspunkte für förderliche Konzessionen

dargestellt werden. Dieses Kapitel ist sozusagen von dem Gedanken getragen, die Vorstellungen und die Perspektive der Lehrenden in den Meinungs Austausch um die Evaluation der Lehre einzubringen.

Im empirischen Material wird sichtbar, dass seit Aufnahme der Evaluationsbemühungen in den Hochschulen Überlegungen und Verständigungen über Begrifflichkeiten und mithin dessen, welche Vorstellungen mit der Lehrevaluation verbunden seien, unzureichend erfolgt sind. Eine Verständigung über Begriffe, Ziele und Zweck müsste fernerhin nicht nur die Lehrenden, sondern auch die von den Lehrenden beschriebenen Beteiligten, nämlich Hochschulleitungen, Evaluatoren, selbst die Studierenden einschließen. Die Fälle ähneln sich dahingehend, dass die Studierenden von allen befragten Lehrenden in vielfältigen Formen in deren Bemühungen zur Reflektion der eigenen Lehre einbezogen werden.

Es scheint zudem unklar, aus welchem Blickwinkel *Lehre*, mithin *gute Lehre*, und *Qualität* betrachtet werden und wem die Lehrevaluation nützlich sein soll. Die Beteiligten und Adressaten einer Lehrevaluation, also Hochschulleitungen, Lehrende, Studierende, Evaluatoren, vielleicht auch zuständige Ministerien, könnten freilich unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen haben, was in der Lehre *Qualität* und *gut* sein könnte. Zugleich scheint allen Beteiligten ungewiss zu sein, für wen die Lehrevaluation eine Bedeutung haben könnte. Empirisch beobachtbar ist, dass für die Lehrenden die Evaluation der Lehre weniger alltagsrelevant ist, ein Interesse an ihr wird eher den Hochschulleitungen zugeschrieben. Gleichwohl zeigen sich die Lehrenden nicht grundsätzlich ablehnend, Evaluationen ihrer Lehre durchzuführen. Indes, die Haltungen der Lehrenden zur Evaluation der Lehre offenbaren, dass die Lehrenden durchaus ähnlich, gleichwohl facettenreich Leistungsmessungen in der Lehre denken. Auch *Qualität* und *Lehre* denken die Lehrenden in vielfältigen Dimensionen. In den Schilderungen klingt an, dass mehr in den Hochschulen auch unter Einbeziehung der Studierenden darüber diskutiert werden müsste, was aktuell *Qualität* in der Lehre ausmacht. Individuell gedachte Anforderungen dürften nicht persönlich bleiben. Hierin könnte sich eine Forderung nach mehr Verständigung und Austausch offenbaren. Vielleicht sollte bevorzugt ausgehandelt als bloß gemessen werden, Meinungs austausche wiederkehrend aktuell geführt werden, anstatt in einmal getroffenen Festlegungen zu verharren. Hier wird augenscheinlich das Problem der Fixierung angesprochen, welches auch in den Fallportraits als Bürokratisierung und Institutionalisierung in der täglichen Evaluationspraxis aufgezeigt wurde.

Die Verständigung über Begrifflichkeiten müsste auch umfassen, wie weit oder eng der Begriff, also das System der *Lehre* auszulegen wäre. Das Leben und Studieren auf dem Campus insgesamt, einschließlich dessen Organisation und das Essen in der Mensa? Vielleicht nur Lehren und Lernen, also auch die Bibliotheken bzw. der Zugang zu Literatur und andere begleitende Arrangements? Oder lediglich die Lehrveranstaltungen, also was in den Hörsälen, Seminarräumen, Laboren usw. passiert, mithin die unmittelbare Lehrsituation? Was offenbar fehlt, ist die Verständigung und somit eine klare Vorstellung darüber, worüber man etwas wissen möchte und schließlich, was konkret die Lehrevaluation messen soll. Wobei „man“ gerade das impliziert, was nicht förderlich erscheint, nämlich nebulös zu lassen, wer genau etwas wissen möchte.

Ein abschließender Gedanke drängt sich zu den einleitenden Überlegungen über mögliche förderliche Bedingungen der Lehrevaluation noch auf. In den Diskussionen und Publikationen über die Evaluation der Lehre fällt auf, dass – absichtlich oder nicht – zuvorderst das Negative betont wird. Schwächen sollen erkannt, Schwachstellen abgebaut, Verbesserungen vorgenommen und Fehler transparent gemacht werden. Die Ergebnisse der studentischen Lehrveranstaltungskritik werden bisweilen mit der leistungsabhängigen Besoldung, vielleicht sogar Maßnahmen zur Disziplinierung oder möglichen Maßnahmen gegen schlechte oder unterdurchschnittliche Leistungen verbunden. Mögliche Anreize oder Belohnungen für die vielen guten, kreativen und fleißigen Lehrenden, deren Erfolge durch die Evaluation der Lehre sichtbar werden, scheinen in dieser defizitorientierten Debatte wenig bedeutsam. Es stellt sich die Frage, inwiefern es drängendster Gedanke sein sollte und mithin vielleicht gar verinnerlicht ist, von der Lehrevaluation Belohnungen oder Sanktionierungen zu erwarten? Im empirischen Material wird sichtbar, dass im Zusammenhang mit der Evaluation der Lehre von den Lehrenden die Vokabeln inkonsequent oder konsequenzlos häufig genannt werden. Die Lehrenden scheinen sich zu wünschen, dass mit den Ergebnissen der Lehrevaluation auch etwas geschehen möge, wobei freilich nebulös bleibt, was sie sich konkret erhoffen. Vor allem Professoren folgern, Evaluation könne nur dann stattfinden, wenn die Lehrkräfte motiviert seien, die Ergebnisse auch zu verarbeiten. Hätten Lehrende hingegen das Gefühl, die Ergebnisse würden von anderen benutzt, in einer Weise, die sie nicht gutheißen, wären sie auch nicht motiviert, mitzuwirken. Herausgestellt wird die Förderung der intrinsischen Motivation, weil kein Lehrender gezwungen werden könne, mit den Evaluationsergebnissen etwas anzufangen. Die materiellen Voraussetzungen für eine gedeihliche Lehrevaluation seien gegeben, was fehle, sei die Entwicklung einer Haltung bei den Lehrenden.

„Es ist, das Zentrale ist, und das ist das Generelle, wirklich, Haltung mit Unterstützung, mit Systemen, mit Software, mit Frage, welche [ ]. Es ist zwar eine Menge getan, es sind Weichen gestellt, es sind Dinge, Voraussetzungen geschaffen. Das Eigentliche ist die Entwicklung einer Haltung und die muss selbstreflexiv sein. Und wenn man sich als Experte zwar verstehen muss, dieser Expertenstatus aber nicht zugleich der Status eines hervorragenden Didaktikers ist, sondern das muss immer wieder neu hinterfragt werden. Und äh es ist regelrecht eine Kunst, ich kann das aus Erfahrung auch sagen, trotz aller günstigen Voraussetzungen, ähm diese Dinge am Laufen zu halten, man kann sehr schnell in eine Situation kommen, ziehe ich meine Sachen durch, egal wie sie ankommen, letztendlich ist es sowieso Wurscht. Das man sich ständig infrage stellt, und dann auch aushalten muss, dass selbst alle guten, ja, Haltungen, Reaktionen, Konsequenzen dann auch nicht sofort fruchten. Letztendlich nur dann insgesamt erfolgreich sind, wenn das gesamte System ineinandergreift. Das ist noch lange nicht soweit.“ (Informant 3, Z. 266-278)

Hernach könnte die Lehrevaluation Teil eines Gesamtgefüges sein, welches finanzielle und gegenständliche Voraussetzungen braucht, die hier offenbar vorhanden sind, und zudem Lehrende mit einer selbstreflexiven Haltung. Die also offen sein sollten für Kritik, bereit sein, sich zu hinterfragen, weil sie zwar Spezialisten und Fachleute auf ihrem Wissensgebiet seien, gleichwohl sich erst zu Lehrenden entwickeln. Mithin sollte ihnen vielleicht nicht gleichgültig sein, wie sie ihre Lehre durchführen und die zudem mit Widerständen und Rückschlägen umzugehen verstehen. Ganz und gar ein Kreislauf, in welchem die Lehrevaluation die Lehrenden beständig dabei unterstützt, sich weiterzuentwickeln. Hier ähneln sich im Übrigen die Fälle, denn als ein Merkmal guter Lehre wird der lernende Lehrende beschrieben.

Wie nun könnte Vertrauen geschaffen werden in das, was gemessen wird und in mögliche Konsequenzen? Transparenz wird in der Literatur häufig als Voraussetzung genannt. Das empirische Material spiegelt die Frage zurück, wieviel Durchsicht überhaupt möglich sein kann. Beispielsweise beschreibt ein Professor die Festlegung in seiner Hochschule, wonach Professoren in der Probezeit zu evaluieren sind. Jedoch, müsste nicht jungen und unerfahrenen Lehrenden gerade in den ersten Semestern eine gewisse Unsicherheit und, ja, eine Lernphase zugestanden werden, die – wie im empirischen Material beobachtbar – der Aufnahme einer Lehrtätigkeit innewohnt? Und wie sind in diesen Kontext Gegebenheiten einzuordnen, welche die Lehrenden als von ihnen kaum oder gar nicht beeinflussbare Hindernisse guter Lehrveranstaltungen denken, wie fehlende oder zeitlich unpassende Weiterbildungen, nicht motivierte oder überforderte Studierende sowie diverse strukturelle Bedingungen an der Hochschule.

Eine nächste Frage drängt sich förmlich auf: Wie könnte die Lehrevaluation den Professionellen darin unterstützen, Entwicklungen zu erkennen, vielleicht auch Fehlentwicklungen in der Beziehung zu seinen Klienten, also den Studierenden? Anknüpfungspunkt dieser Überlegungen könnten die Aussagen der Lehrenden über die tatsächlichen Probleme bei der Arbeit sein. Zu den herausfordernden Situationen, welche die Lehrenden in ihrem Lehralltag beschreiben, gehören persönliche Probleme der Lehrenden, Probleme mit den Studierenden und mit Kollegen sowie Probleme mit verfügbaren Technologien. In der Beschreibung der Bewältigungsstrategien bleiben Lehrevaluationen gänzlich unerwähnt.

Nach Rindermann muss für die Studierenden, Lehrenden und Institutionen die Teilnahme an Lehrevaluationen einen Nutzen haben, sonst würden die Angebote nicht angenommen. Ein unverbindliches Angebot von Fragebögen ohne deren Einbettung in ein Programm, welche gute Lehre fördert und zu Verbesserungen motiviert, werde scheitern (vgl. Rindermann 1996: 238). „Studentisches Lehrfeedback wird [...] nur dann Verbesserungen bewirken, wenn es nützliche Informationen bietet, der Dozent motiviert ist, sein Bestes zu geben und wenn ihm Handlungsalternativen offenstehen“ (McKeachie 1978, zit. n. Rindermann 1996: 238).

Die Fragebögen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse scheinen ein ambivalentes Feld zu sein. Einerseits ähneln sich die meisten der befragten Lehrenden darin, dass ihnen die Ergebnisse der studentischen Lehrveranstaltungskritik wenig hilfreich sind, andererseits werden die Fragebögen typischerweise als solche beschrieben, in denen sich die Lehrenden im Großen und Ganzen schon wiederfänden. Wie könnten nun die Fragebögen entworfen werden, um die Lehrenden mit Rückmeldungen zu unterstützen? Die Lehrenden lassen in den Interviews durchaus Anknüpfungspunkte für eine förderliche Gestaltung der Fragebögen erkennen. Empfohlen werden weniger Fragen, welche ein bloßes ja oder nein einfordern, sondern Antworten in der Formulierung eigener Gedanken fördern, vorzugsweise zu Fragen mit Bezug zu den gehörten und weiterführenden Lehrinhalten. Rückmeldungen zu möglichen Kompetenzzuwächsen wären wünschenswert, anstatt lesen zu müssen, ob der Dozent gut zu hören oder pünktlich war. Überhaupt scheinen die Auswertungen der Fragebögen, also die Form, in welcher den Lehrenden die Ergebnisse der studentischen Lehrveranstaltungskritik aufbereitet werden, eher nicht dazu beizutragen, die Lehrenden als Rückmeldung zu unterstützen. Es wurde auch die Idee artikuliert, die Fragebögen von den Studierenden

entwickeln zu lassen, um die Vorstellungen der Studierenden von einer ihnen nützlichen Lehre mit aufzunehmen.

Schließlich offenbaren sich im empirischen Material auch Vorstellungen über die an der eigenen Hochschule beschäftigten Evaluatoren. Die Beschreibungen gleichen sich ja dahingehend, dass die Lehrevaluation von Personen durchgeführt wird, die außerhalb der Lehre stehen. Die Art, wie diese kommunizieren, wird als belehrend empfunden, stattdessen eine Evaluation auf Augenhöhe gewünscht, mit erfahrenen Kollegen, also gleichsam Lehrenden, in einem ungezwungenen, inspirierenden Umfeld. Nicht jedes Detail der Auswertung mögen Lehrende lesen, stattdessen wird unter anderem der Wunsch nach „konstruktiven Tipps von Profis“ geäußert.

Die Theoriearchitektur vor dem empirischen Teil dieser Arbeit und die im empirischen Material gewonnenen Erkenntnisse könnten ein Fingerzeig darauf sein, dass der Evaluation der Lehre eine große Komplexität innewohnt. Die eine Lehrevaluation, die den Lehrenden, den Hochschulleitungen und anderen möglichen Adressaten nützliche Informationen liefert, mutet als unerreichbares Unterfangen an. Es mangelt gewiss nicht an Ideen, nicht an Interessierten und nicht an Beweggründen, Qualität und gute Lehre anzustreben. Der Schlüssel für eine gelingende Evaluation der Lehre könnte in der Anmerkung eines Professors liegen, ein Nebensatz, den man fast zu überlesen neigt, der gleichwohl eine Lösung implizieren könnte: „Dass die Evaluation nicht unbedingt in großen Zielen breitgetreten werden sollte, ...“ (Informant 6, Z. 78-79) Vielleicht sollte es die (eine) Evaluation der Lehre in den Hochschulen nicht mehr geben, die von lehrfremden Evaluatoren mit standardisierten Fragebögen durchgeführt wird, welche sich praktischerweise gleich für alle Fachrichtungen eignen. Stattdessen könnten unter der Überschrift Evaluation der Lehre verschiedene Instrumente adressatengerecht und nach Bedarf dargeboten werden, aus denen sich Lehrende, Hochschulleitung und andere Interessierte nach ihrer konkreten Zielrichtung ein zweckdienliches auswählen, welches nützliche Informationen zu einem persönlich bedeutsamen Forschungsgegenstand erwarten lässt, vielleicht regelmäßig, vielleicht auch nur als Momentaufnahme. Und zwar jeder Interessierte eigenständig, je nachdem, was er wissen möchte und mit welcher Form der Rückmeldung er sich unterstützt fühlt. Mithin würde sich ein Jeder sein eigenes selbstreflexives Verfahren entwerfen, träge mit personeller Unterstützung und Instrumenten der Lehrevaluation Vorkehrungen, um sich des Moments bewusst zu werden oder um mögliche Fehler bei der Arbeit zu erkennen und sich derer annehmen

zu können. Freilich ist dies aufwändiger, Evaluationen benötigen Zeit, Evaluatoren entsprechende Kompetenzen und Fähigkeiten sowie Einblicke in die Lehre. Die Evaluationsverfahren wären dafür mehr als routiniert anmutende Durchläufe.

## **8 Kritische Reflexion und Ausblick**

Die vorliegende Forschungsarbeit ist aus der Evaluationspraxis heraus, ja quasi aus Neugier entstanden. Wünschenswert wäre, dass diese Arbeit empirisch fundiert zu klären vermochte, wie Hochschullehrende Rückmeldungen und Erhebungen verarbeiten. Der Wert dieser Arbeit könnte darin liegen, im Vergleich zu bisherigen Forschungen und Veröffentlichungen einen Blick aus einer eher weniger beachteten Perspektive einzunehmen, nämlich aus dem Blickwinkel der Lehrenden. Diese Forschungsarbeit rekonstruiert Erfahrungen und Überzeugungen der Hochschullehrenden, die in der bisherigen wissenschaftlichen Diskussion häufig fehlt.

Die Lehrenden an den verschiedenen Hochschulen, welche dieses Forschungsvorhaben durch ein Interview unterstützt haben und denen sich die Verfasserin zu großem Dank verpflichtet fühlt, offenbarten ihre Haltungen in offenen und ehrlichen Schilderungen, welche in dieser Art nicht unbedingt zu erwarten waren. Es scheint gerade so, dass diese Arbeit auch an den Interessen der Beforschten anknüpft. Selbstkritisch ist anzumerken, dass die Interviewführung bisweilen zu zielstrebig erfolgte und zu wenig Geduld für Schilderungen und Erzählungen der Lehrenden zeigte (s. auch Kapitel 5.3.1). Möglicherweise wurden durch den Leitfaden nicht genügend Erzählanlässe offeriert, sodass die Informanten vielleicht eher eine bilanzierende Haltung eingenommen haben könnten. Die persönliche Involviertheit in das Forschungsfeld gewann erst allmählich wissenschaftliche Distanz. Indes war dadurch das Einbringen von Vorwissen möglich, welches ansonsten nicht greifbar gewesen wäre. Der Prozess der Datenerhebung wurde in einem Forschungstagebuch dokumentiert, welches sich in der Rückschau insbesondere zur Weiterentwicklung des Interviewleitfadens als nützlich erwies. Die Interpretation der gewonnenen Daten orientierte sich an der von Meuser und Nagel beschriebenen „Entdeckungsstrategie“ zur Auswertung von Experteninterviews (s. auch Kapitel 5.3.5). Im Ergebnis ist der Evaluationsalltag in den Hochschulen vorstellbar, es sind Tendenzen erkennbar, auch Vorstellungen dazu, wie Lehrende Kernpunk-

te denken, welche in der Diskussion um *gute Lehre* und *Qualität in der Lehre* bedeutsam sind.

In der Literatur wird vielfach die Formulierung des „Ringens“ um gute Lehre und um Qualität in der Lehre verwendet. Die erzielten Forschungsergebnisse könnten Anlass geben, notwendige Diskussionen zu führen sowie durchaus auch divergierende Interessen offen zu formulieren und abzuwägen.

Aus den Schilderungen der Lehrenden offenbaren sich Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen. Im empirischen Material wurde sichtbar, dass die Lehrenden aller Alters- und Statusgruppen der studentischen Lehrveranstaltungskritik nicht grundsätzlich ablehnend gegenüberstehen, was sich in der geübten Evaluationspraxis jedoch so nicht widerspiegelt. Insbesondere das strukturelle Gerüst, welches zur Durchführung der Evaluation der Lehre in den Hochschulen geschaffen wurde, mutet starr und bürokratisch an, auch die Evaluatoren könnten Anlass für weitere Untersuchungen sein.

Die Ergebnisse dieses Forschungsvorhabens offenbaren zudem aktuelle Problemstellungen, welche dem gesellschaftlichen Wandel und technischen Fortschritt innewohnen. Wichtige neue Erkenntnisse könnten durch weitere Forschungsarbeiten zu strukturellen Bedingungen guter Lehre und zum Lernverhalten junger Erwachsener gewonnen werden, aktuell im Lichte der in dieser Arbeit offenbarten zunehmenden Bedeutung onlinebasierter Methoden und Lehrmaterialien.

Spannend erscheint, diese Fragestellungen im Zusammenhang mit den aufgezeigten Spannungsfeldern im Lehralltag zu denken.

Diese Forschungsarbeit soll mit Gedankengängen einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin schließen, die den Hochschulalltag schildert, so wie sie ihn erlebt. Mithin offenbart sie selbst in diesem kurzen Auszug mit der Erfahrung von zehn Jahren Lehrtätigkeit und sieben Jahren Lehrevaluation einige Problemstellungen und Forschungsansätze, die möglicherweise im Kontrast zu dem einen oder anderen Evaluationsbericht, und hier wahrscheinlich nicht nur in ihrer Hochschule, stehen. Mögen diese Gedanken, so die Hoffnung der Autorin, dem Ausgang dieser Arbeit nachklingen und den Bemühungen um gute Lehre neue Impulse verleihen:<sup>20</sup>

„... Also gegen Fragebögen habe ich grundsätzlich gar nichts, kann durchaus eine Methode auch bleiben. Gut finde ich eben, das machen glaube ich schon auch viele, mündlich, also

---

<sup>20</sup> Die Schilderung wird im Zusammenhang wiedergegeben.



Feedbackrunden mit den Studierenden. Was sicherlich auch gut wäre, aber ja der Austausch mit anderen, das ist sicherlich, die in den gleichen Fächern auch unterrichten oder auch fächerübergreifend, kann ja auch sinnstiftend sein. Ja, das wäre sicherlich alles wichtig, aber dafür müsste eben auch, und das ist eine grundsätzliche Kritik, Lehre einen guten und wichtigen Stellenwert auch zeitlich haben, weil ich das Gefühl habe, dass mittlerweile ist es ja noch straffer, noch verschulter und noch weniger Zeit für Vor- und Nachbereitung, und für Austausch unter Kollegen. Klar, es gibt sicherlich auch kleine Gruppen die das sicherlich auch machen. Ich habe eher das Gefühl, dass Lehre mehr hinter verschlossenen Türen stattfindet, dieser Austausch, aus welchen Gründen auch immer. Und dass es auch nur ganz vereinzelt so transparent gemacht wird, höchstens in Kleingruppen, wo man sich auch persönlich gut versteht und so, ja. Ich glaube es wäre was Anderes und es müsste sich auch jeder mehr Gedanken machen, wenn gute beziehungsweise schlechte Lehre auch zu Konsequenzen führen würde, verschiedener Art, so. Macht es aber nicht. Ist egal, wie Lehre stattfindet an der Hochschule. Also das ist nicht egal aber es ist eigentlich konsequenzlos. ...“ (Informant 10, Z. 576-592)

## I Literaturverzeichnis

Abs, Hermann Josef/Raether, Wulf/Tippelt, Rudolf/Vögele, Erika (2000): Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br., Heft 8, Evaluation der Lehre – ein Beitrag zur Qualitätssicherung, Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Alphei, Jörg (2006): Qualitätsentwicklung an Hochschulen – Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Vorwort. In: HRK: Qualitätsentwicklung in Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Dokumentation zur gleichnamigen Veranstaltung des Projekts Qualitätssicherung der HRK am 3. und 4. November 2005 im Bonner Wissenschaftszentrum, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006, ISBN 3-938738-23-5, 7-9

Altrichter, Herbert/Schatz, Michael/Pechar, Hans (Hrsg.) (1997): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Hochschulen? Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Band 16, Wien: Studienverlag

Arbeitsgruppe Fortbildung im Sprecherkreis der Universitätskanzler (Hrsg.) (2005): Qualitätssicherung im europäischen Kontext: Akkreditierung, Evaluierung. Fortbildungsprogramm für die Wissenschaftsverwaltung, Materialien Nr. 92, Weimar: Universitätsverlag

Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Sieber, Horst (2005): Dozentenleitfaden - Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. 1. Auflage, Berlin: Cornelsen

Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik - Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 35, Baltmannsweiler: Schneider

Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen - Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Asendorpf, Jens B./Neyer, Franz J. (2012): Psychologie der Persönlichkeit. 5., vollständig überarbeitete Auflage, Berlin Heidelberg: Springer

Bauer, Karl-Oswald (2009): Professionelles Selbst, Evaluieren und Innovieren. In: Bohl, Thorsten/Kiper, Hanna (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 219-238

Bauer, Karl-Oswald (2002): Kompetenzprofil: LehrerIn, In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf – Eine Einführung in vier Bänden, Band 3, Opladen: Leske + Budrich, 49-63

Berendt, Brigitte/Stary, Joachim (Hrsg.) (1993): Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 95, Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Bogner, Alexander/Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2009): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Bohl, Thorsten/Kiper, Johanna (2009): Lernen aus Evaluationsergebnisse. Verbesserungen planen und implementieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Bohnsack, Ralf (2012): Gruppendiskussionen. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 369-384

Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (2011) (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage, Opladen & Farnington Hills: Verlag Barbara Budrich

Bos, Wilfried (1995): Was fällt Ihnen zur akademischen Lehre ein? Ein inhaltsanalytischer Beitrag zur Validierung der Evaluation der Hochschullehre durch Befragungen. In: Mohler, Peter Ph. (Hrsg.): Universität und Lehre: Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung. 2. überarb. Auflage, Münster; New York: Waxmann, 61-81

Böttcher, Wolfgang (2009): Was leisten Evaluationen für die Qualitätsentwicklung? In: Bohl, Thorsten/Kiper, Johanna (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 207-217

Böttcher, Wolfgang (2008): Standards. Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrprofessionalität, In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 23, Wiesbaden: VS, 187-203

Brandt, Tasso (2007): Sozialer Kontext der Evaluation. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Band 6, Münster: Waxmann, 164-194

Braun, Edith/Gusy, Burkhard (2006): Perspektiven der Lehrevaluation. In: Krampen, Günter/Zayer, Hermann (Hrsg.): Didaktik und Evaluation in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 152-166

Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick, 2., überarb. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Combe, Arno/Helsper, Werner (2002): Professionalität, In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf – Eine Einführung in vier Bänden, Band 3, Opladen: Leske + Budrich, 29-47

Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996a): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft

Combe, Arno Helsper, Werner (1996b): Einleitung: Pädagogische Professionalität, Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen, In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 9-48

Daniel, Hans-Dieter (2005): Mehrstufige Verfahren für die Qualitätssicherung und -verbesserung auf dem Prüfstand. Ausgewählte Ergebnisse zur Evaluation der Evaluationsverfahren. In: Arbeitsgruppe Fortbildung im Sprecherkreis der Universitätskanzler (Hrsg.) (2005): Qualitätssicherung im europäischen Kontext: Akkreditierung, Evaluierung. Fortbildungsprogramm für die Wissenschaftsverwaltung, Materialien Nr. 92, Weimar: Universitätsverlag, 91-123

Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.) (2016): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (Hrsg.) (2001): Evaluation - Reformmotor oder Reformbremse? Köln

Diekmann, Andreas (2012): Empirische Sozialforschung. Grundlagen-Methoden-Anwendungen, 6. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage, Berlin und Heidelberg: Springer

Duden. Das Fremdwörterbuch, 9., aktualisierte Auflage, Duden Band 5, Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Dudenverlag

Dutke, Stephan (2006): Zufriedenheit Studierender mit universitären Lehrveranstaltungen, Hausarbeitsleistung und Dozentenpersönlichkeit. In: Krampen, Günter/Zayer, Hermann (Hrsg.): Didaktik und Evaluation in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 142-151

el Hage, Natalija (1996): Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn

Endruweit, Günter/Trommsdorff, Gisela/Burzan, Nicole (Hrsg.) (2014): Wörterbuch der Soziologie. 3., völlig überarbeitete Auflage, Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH

Endruweit, Günter/Trommsdorff, Gisela (Hrsg.) (2002): Wörterbuch der Soziologie. 2., völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Lucius & Lucius

Ermert, Karl (Hrsg.) (1992): Lehre an Hochschulen. Über Kriterien und Instrumente zu ihrer Evaluation und Förderung. Loccumer Protokolle 11/1992, Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie

Etzrodt, Christian (2003): Sozialwissenschaftliche Handlungstheorien. Eine Einführung, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft

Faulstich, Peter (2003): „Selbstbestimmtes Lernen“ – vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. In: Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld: W. Bertelsmann, 91-100

Fiebertshäuser, Barbara (2010): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3., vollst. überarb. Auflage (Neuausgabe), Weinheim: Juventa

Flick, Uwe (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. völlig überarbeitete Neuauflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (2012) (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Frackmann, Edgar (1997): Leistungsindikatoren – Das Ende der Debatte. In: Altrichter, Herbert/Schratz, Michael/Pechar, Hans (Hrsg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Hochschulen? Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Band 16, Wien: Studienverlag, 197-221

Frank, Ulrich (2006): Evaluation von Forschung und Lehre an Universitäten. Ein Diskussionsbeitrag. Institut für Informatik und Wirtschaftsinformatik an der Universität Duisburg-Essen, ISB-Research Report No. 6, April 2006, ISSN 1860-2770

Fuchs-Heinritz, Werner (2005): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden, 3., überarb. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Gaetgens, Peter (2006): Grußwort. In: HRK: Qualitätsentwicklung in Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Dokumentation zur gleichnamigen Veranstaltung des Projekts Qualitätssicherung der HRK am 3. und 4. November 2005 im Bonner Wissenschaftszentrum, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006, ISBN 3-938738-23-5, 12-17

Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.) (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Westdeutscher Verlag: Opladen

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Sozialforschung, Bern: Verlag Hans Huber

Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, Oktober 2011, Weinheim und Basel: Beltz, 138-152

Goldenbaum, Andrea/Kuper, Harm (2016): Evaluation. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.) (2016): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 202-208

Gollwitzer, Mario/Kranz, Dirk/Vogel, Esther (2006): Die Validität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen und ihre Nützlichkeit für die Verbesserung der Hochschullehre: Neuere Befunde zu den Gütekriterien des „Trierer Inventars zur Lehrevaluation“ (TRIL). In: Krampen, Günter/Zayer, Hermann (Hrsg.): Didaktik und Evaluation in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 90-104

Gralki, Heinz O./Grün, Dieter/Hecht, Heidemarie (1993): Evaluation schafft Autonomie. Perspektiven der Lehrbewertung an Hochschulen. Dokumentationsreihe der Freien Universität Berlin, Heft 20, Berlin: Freie Universität

Hacker, Werner (2009): Lernen aus Evaluationsergebnissen – Vom Wissen zum Handeln. In: Bohl, Thorsten/Kiper, Johanna (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 145-154

Heiner, Matthias/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2013a): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 123, Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld: Bertelsmann

Heiner, Matthias/Wildt, Johannes (2013b): Professionalisierung von Lehrkompetenz. Rhizomatische Strukturierung, Potentiale, Diversität und Integration – ProfiLe-Teilprojekt Dortmund, In: Heiner, Matthias/Wildt, Johannes (Hrsg.): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 123, Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld: Bertelsmann, 157-178

Heiner, Maja (Hrsg.) (1996): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg im Breisgau: Lambertus

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.) (2016): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 50-62

Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, Oktober 2011, Weinheim und Basel: Beltz

- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011a): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, Oktober 2011, Weinheim und Basel: Beltz, 268-288
- Helsper, Werner/Busse, Susann/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 23, Wiesbaden: VS
- Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Wenzel, Hartmut (Hrsg., 1996): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und Internationale Perspektiven, Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 2/1, Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Herzberg, Philip York/ Roth Marcus (2014): Persönlichkeitspsychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Hornborstel, Stefan (1999): Evaluation und Ranking: Führen sie zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit? In: HRK: „Viel Lärm um nichts?“ Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung an der Universität Rostock vom 6. bis 8. September 1998, Beiträge zur Hochschulpolitik 4/1999, 81-95
- Hornborstel, Stefan/Daniel, Hans-Dieter (1995): Das Spiegel-Ranking: Mediensensation oder ein Beitrag zur hochschulvergleichenden Lehrevaluation? In: Mohler, Peter Ph. (Hrsg.): Universität und Lehre: Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung. 2. überarb. Auflage, Münster; New York: Waxmann, 29-44
- Hosenfeld, Ingmar/Groß Ophoff, Jana (Hrsg.) (2007a): Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht. Empirische Pädagogik, 21. Jg. 2007, 4. Quartal, Verlag Empirische Pädagogik e. V.: Landau/Pfalz
- Hosenfeld, Ingmar/Groß Ophoff, Jana (2007b): Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht - Editorial. In: Hosenfeld, Ingmar/Groß Ophoff, Jana (Hrsg.) (2007a): Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht. Empirische Pädagogik, 21. Jg. 2007, 4. Quartal, Verlag Empirische Pädagogik e. V.: Landau/Pfalz, 352-367
- HRK (1999): „Viel Lärm um nichts?“ Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung an der Universität Rostock vom 6. bis 8. September 1998, Beiträge zur Hochschulpolitik 4/1999
- HRK (2001): Wettbewerb-Profilbildung-Evaluation. Qualitätssicherung von Lehre und Studium in Gegenwart und Zukunft. Dokumentation zur gleichnamigen Fachtagung der Universität Ulm und der Hochschulrektorenkonferenz am 11. und 12. Mai 2000, Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2001
- HRK (2004): Metaevaluation. Evaluation von Studium und Lehre auf dem Prüfstand – Zwischenbilanz und Konsequenzen für die Zukunft. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung am 16. Mai 2003 im Wissenschaftszentrum Bonn, Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2004
- HRK (2006): Qualitätsentwicklung in Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Dokumentation zur gleichnamigen Veranstaltung des Projekts Qualitätssicherung der HRK am 3. und 4. November 2005 im Bonner Wissenschaftszentrum, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006, ISBN 3-938738-23-5
- Joas, Hans (Hrsg.) (2007): Lehrbuch der Soziologie, 3. überarb. und erw. Auflage, Frankfurt/Main: Campus-Verlag

- Kohler, Britta (2009): Umgang von Lehrer/innen, Eltern und Schulaufsicht mit Ergebnissen internationaler Schulleistungsstudien. In: Bohl, Thorsten/Kiper, Hanna (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 81-96
- Konrad, Helmut (2005): Funktion, Bedeutung, Ausrichtung und Folgen der Akkreditierung. In: Arbeitsgruppe Fortbildung im Sprecherkreis der Universitätskanzler (Hrsg.) (2005): Qualitätssicherung im europäischen Kontext: Akkreditierung, Evaluierung. Fortbildungsprogramm für die Wissenschaftsverwaltung, Materialien Nr. 92, Weimar: Universitätsverlag, 39-46
- Koring, Bernhard (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. Beiträge aus erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Sicht. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996a): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 303-339
- Krampen, Günter/ Zayer, Hermann (Hrsg.) (2006): Didaktik und Evaluation in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe
- Kromrey, Helmut (1995): Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In: Mohler, Peter Ph. (Hrsg.): Universität und Lehre: Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung. 2. überarb. Auflage, Münster; New York: Waxmann, 105-128
- Künzel, Rainer (2006): 10 Jahre Evaluation von Lehre und Studium – Erfahrungen und Zukunftsperspektiven. In: HRK: Qualitätsentwicklung in Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Dokumentation zur gleichnamigen Veranstaltung des Projekts Qualitätssicherung der HRK am 3. und 4. November 2005 im Bonner Wissenschaftszentrum, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006, ISBN 3-938738-23-5, 18-32
- Kuper, Harm/Hartung, Viola (2007): Überzeugungen zur Verwendung des Wissens aus Lernstandserhebungen. Eine professionstheoretische Analyse, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrgang, Heft 2/2007, S. 214-229
- Lind, Georg (2009): Amerika als Vorbild? Erwünschte und unerwünschte Folgen aus Evaluationen. In: Bohl, Thorsten/Kiper, Johanna (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 61-79
- Lohnert, Beate/Rolfes, Manfred (1997): Handbuch zur Evaluation von Lehre und Studium an Hochschulen. Ein praxisorientierter Leitfaden. Schriftenreihe „Evaluation der Lehre“ 3/97, Hannover: Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZEvA)
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. 6., überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2016): Experteninterview. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 342-352
- Meuser, Michael/Nagel Ulrike (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Fiebertshäuser, Barbara: Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3., vollst. überarb. Auflage (Neuausgabe), Weinheim: Juventa, 457-471
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009a): ExpertInneninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne/ Pickel, Gert/Lauth, Hans-Joachim/Jahn, Detlef (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen, Wiesbaden, S. 465-480

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009b): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 35-60

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Westdeutscher Verlag: Opladen, S. 441-471

Mieg, Harald A. (2006): Professionalisierung, In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, 2. aktualisierte Ausgabe, Bielefeld: Bertelsmann, 343-350

Miller, Reinhold (2009): Die Bedeutung von Kommunikation und zwischenmenschlicher Beziehungen in Evaluationsprozessen. In: Bohl, Thorsten/Kiper, Hanna (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 239-251

Mittag, Sandra (2004): Empfehlungen für die Ausgestaltung der internen Evaluation. In: HRK: Metaevaluation. Evaluation von Studium und Lehre auf dem Prüfstand – Zwischenbilanz und Konsequenzen für die Zukunft. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung am 16. Mai 2003 im Wissenschaftszentrum Bonn, Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2004, 29-41

Mittag, Sandra/Bornmann, Lutz/Daniel, Hans-Dieter (2003): Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen. Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren. Münster: Waxmann

Mohler, Peter Ph. (Hrsg.) (1995): Universität und Lehre: Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung. 2. überarb. Auflage, Münster; New York: Waxmann

Müller-Böling, Detlef (Hrsg.) (1995): Qualitätssicherung an Hochschulen. Forschung – Lehre – Management. Eröffnungsveranstaltung des CHE Centrum für Hochschulentwicklung am 25./26. Januar 1995 in der Stadthalle Gütersloh, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

Müller-Böling, Detlef (1997): Evaluationen zur Rechenschaftslegung oder Qualitätsverbesserung? In: Altrichter, Herbert/Schratz, Michael/Pechar, Hans (Hrsg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Hochschulen? Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Band 16, Wien: Studienverlag, 88-107

Nagel, Ulrike (1997): Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive, Opladen: Leske + Budrich

Nellessen, Lothar (2002): Supervision, In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf – Eine Einführung in vier Bänden, Band 3, Opladen: Leske + Budrich, 101-113

Nickel, Sigrun (2007): Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Hochschulen. Konzepte-Instrumente-Umsetzung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Arbeitspapier Nr. 94, September 2007, ISBN 978-3-939589-56-3

Nieke, Wolfgang (2002): Kompetenz. In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas/ Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich/ UTB, 13-27

Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (2008): Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. Fritz



Schütze zum 65. Geburtstag. In: Bios – Zeitschrift für Biografieforschung, oral history und Lebensverlaufsanalysen, Leverkusen: Budrich Vol. 21, No. 1 (2008), 124-145

Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf – Eine Einführung in vier Bänden, Band 3, Opladen: Leske + Budrich

Paseka, Angelika/Schratz, Michael/Schrittesser, Ilse (2011): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In: Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf, 1. Auflage, Wien: Facultas, 8-45

Pickel, Susanne/Pickel, Gerd/Lauth, Hans-Joachim/Jahn, Detlef (Hrsg.) (2009): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Pfadenhauer, Michaela/Brosziewski, Achim (2008): Professionelle in Organisationen - Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive, In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 23, Wiesbaden: VS, 79-97

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, 4., erweiterte Auflage, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag

Rauner, Felix (Hrsg.) (2006): Handbuch Berufsbildungsforschung, 2. aktualisierte Ausgabe, Bielefeld: Bertelsmann

Reinhold, Gerd (Hrsg.) (2000): Soziologie-Lexikon, 4. Auflage, München: Oldenbourg

Remdisch, Sabine/Brehl, Anke (2006): Qualitätssicherung durch studentische Lehrevaluation: Die Rolle von Feedbackprozessen. In: HRK: Qualitätsentwicklung in Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Dokumentation zur gleichnamigen Veranstaltung des Projekts Qualitätssicherung der HRK am 3. und 4. November 2005 im Bonner Wissenschaftszentrum, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006, ISBN 3-938738-23-5, 36-45

Retter, Hein (2000): Studienbuch Pädagogische Kommunikation. 1. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Reuke, Hermann (2006): Institutionelle Evaluation an niedersächsischen Hochschulen. In: HRK: Qualitätsentwicklung in Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Dokumentation zur gleichnamigen Veranstaltung des Projekts Qualitätssicherung der HRK am 3. und 4. November 2005 im Bonner Wissenschaftszentrum, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006, ISBN 3-938738-23-5, 156-163

Rindermann, Heiner (2009): Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts, 2., leicht korrigierte Auflage, Psychologie Band 42, Landau: Empirische Pädagogik

Rindermann, Heiner (1997): Lehrveranstaltungsbewertungen: Erfahrungen und ihre Nutzung für die Fakultätsentwicklung. In: Altrichter, Herbert/Schratz, Michael/Pechar, Hans (Hrsg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Hochschulen? Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Band 16, Wien: Studienverlag, 179-196

Rindermann, Heiner (1996): Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen. Psychologie Band 6, Landau: Empirische Pädagogik

- Rudinger, Georg/Krahn, Britta/Rietz, Christian (2006): Die Evaluation von Lehrveranstaltungen und Modulen im Bonner Modell der Hochschulevaluation. In: HRK: Qualitätsentwicklung in Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Dokumentation zur gleichnamigen Veranstaltung des Projekts Qualitätssicherung der HRK am 3. und 4. November 2005 im Bonner Wissenschaftszentrum, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006, ISBN 3-938738-23-5, 46-51
- Schäfers, Bernhard (Hrsg.) (2003): Grundbegriffe der Soziologie. 8., überarbeitete Auflage, Opladen: Leske + Budrich
- Schäfers, Bernhard/Kopp, Johannes (Hrsg.) (2006): Grundbegriffe der Soziologie. 9., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schimank, Uwe (2010): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. 4., völlig überarbeitete Auflage, Weinheim und München: Juventa
- Schmidt, Boris (2008): Warum oft wirksam? Und warum manchmal wirkungslos? – Subjektive Erklärungen zur Wirkung von Lehrveranstaltungsevaluation aus der Sicht von Nutzern und Anbietern. Zeitschrift für Evaluation, 7(1), 7-33
- Schmidt, Boris (2007): Angenehm, konstruktiv – und nicht allzu wirkungsvoll? Lehrveranstaltungsevaluation aus der Sicht von Studierenden, Lehrenden und Evaluationsanbietern. Das Hochschulwesen, Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, 55. Jahrgang, 6/2007, S. 183-190, ISSN 0018-2974
- Schmidt, Uwe (2009): Evaluation an deutschen Hochschulen – Entwicklung, Stand und Perspektiven. In: Widmer, Thomas/Beywl, Wolfgang/Fabian, Carlo (Hrsg.): Evaluation. Ein systematisches Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163-170
- Schneewind, Julia/Kuper, Harm (2009): Rückmeldeformate und Verwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse aus zentralen Lernstandserhebungen. In: Bohl, Thorsten/Kiper, Hanna (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 114-129
- Schneewind, Julia (2007): Erfahrungen mit Ergebnismeldungen im Projekt BeLesen - Ergebnisse der Interviewstudie. In: Hosenfeld, Ingmar/Groß Ophoff, Jana (Hrsg.) (2007a): Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht. Empirische Pädagogik, 21. Jg. 2007, 4. Quartal, Verlag Empirische Pädagogik e. V.: Landau/Pfalz, 368-382
- Schneewind, Julia (2006): Wie Lehrkräfte mit Ergebnismeldungen aus Schulleistungstuden umgehen. Ergebnisse aus Befragungen von Berliner GrundschullehrerInnen, Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie der Freien Universität Berlin
- Schneider, Vera/Meiers, Ralph (2007): Reporting. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Band 6, Münster: Waxmann, 314-339
- Schratz, Michael/Paseka, Angelika/ Schrittmesser, Ilse (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf, 1. Auflage, Wien: Facultas
- Schulz, Nina/Greve, Werner/Koch, Ulrike/Koops, Tanja/Wilmers, Nicole (2006): Wie gut erfassen Fragebögen die Qualität der Lehre? In: Krampen, Günter/Zayer, Hermann (Hrsg.): Didaktik und Evaluation in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 75-89

Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbindungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns, In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 183-275

Schütze, Fritz et al. (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Wenzel, Hartmut (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und Internationale Perspektiven, Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 2/1, Weinheim: Deutscher Studienverlag, 333-377

Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich (Hrsg.) (2003): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde zur Hochschulforschung. Frankfurt/ New York: Campus

Seidel, Hinrich (2001): Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität in Lehre und Studium als Elemente von Wettbewerb und Profilbildung. Vortrag auf der Fachtagung der Universität Ulm und der Hochschulrektorenkonferenz am 11. und 12. Mai 2000, In: HRK: Wettbewerb-Profilbildung-Evaluation. Qualitätssicherung von Lehre und Studium in Gegenwart und Zukunft. Dokumentation zur gleichnamigen Fachtagung der Universität Ulm und der Hochschulrektorenkonferenz am 11. und 12. Mai 2000, Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2001, 23-37

Seltrecht, Astrid (2016): Arbeitsbogen: Reflexion professioneller Arbeit im Projekt und Verlaufs-kontext. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 62-74

Silvestrini, Stefan (2007): Organisatorischer Ablauf von Evaluationen. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Band 6, Münster: Waxmann, 108-142

Spiel, Christiane (2004): Empfehlungen zur Ausgestaltung der internen Evaluation. Kommentar. In: HRK (2004): Metaevaluation. Evaluation von Studium und Lehre auf dem Prüfstand – Zwischenbilanz und Konsequenzen für die Zukunft. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung am 16. Mai 2003 im Wissenschaftszentrum Bonn, Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2004, 55-63

Steins, Gisela (2009): Widerstand von Lehrern gegen Evaluationen aus psychologischer Sicht. In: Bohl, Thorsten/Kiper, Hanna (Hrsg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 187-195

Stichweh, Rudolf (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Neuauflage, Bielefeld: transcript Verlag

Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996a): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 49-69

Stockmann, Reinhard (Hrsg.) (2007): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Band 6, Münster: Waxmann

Stockmann, Reinhard (2007a): Einführung in die Evaluation. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Band 6, Münster: Waxmann, 24-70

Technische Universität Dresden (Hrsg.) (1995): Evaluation der Lehre. Ein Kolloquium an der Technischen Universität Dresden. Dresden: TU Dresden

- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, Oktober 2011, Weinheim und Basel: Beltz, 202-224
- Terhart, Ewald (1996): Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens – Kultureller Wandel als Herausforderung für die Professionalisierung des Lehrberufs. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Wenzel, Hartmut (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und Internationale Perspektiven, Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 2/1, Weinheim: Deutscher Studienverlag, 319-332
- Terhart, Ewald (1996a): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Fankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 448-471
- Unger, Tim/Hering, Sabine (2016): Beruf und Beruflichkeit. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 119-125
- van Bommel, Jan H. (2005): Evaluierung von Ausbildung und Forschung an niederländischen Universitäten. In: Arbeitsgruppe Fortbildung im Sprecherkreis der Universitätskanzler (Hrsg.): Qualitätssicherung im europäischen Kontext: Akkreditierung, Evaluierung. Fortbildungsprogramm für die Wissenschaftsverwaltung, Materialien Nr. 92, Weimar: Universitätsverlag, 59-72
- von Rosenstiel, Lutz (2007): Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise, 6., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Vorheyer, Claudia (2010): Prostitution und Menschenhandel als Verwaltungsproblem. Eine qualitative Untersuchung über den beruflichen Habitus, Bielefeld: transcript Verlag
- Weber, Max (1984): Soziologische Grundbegriffe/ Max Weber. Mit e. Einf. von Johannes Winkelmann. 6., erneut durchgesehene Auflage, Tübingen: Mohr
- Weber, Regina (2006): Studentische Lehrevaluation: Anforderungen aus studentischer Sicht. In: HRK: Qualitätsentwicklung in Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Dokumentation zur gleichnamigen Veranstaltung des Projekts Qualitätssicherung der HRK am 3. und 4. November 2005 im Bonner Wissenschaftszentrum, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006, ISBN 3-938738-23-5, 52-57
- Weber, Wolfgang (2005): Maßnahmen zur Qualitätssicherung – eine Übersicht. In: Arbeitsgruppe Fortbildung im Sprecherkreis der Universitätskanzler (Hrsg.): Qualitätssicherung im europäischen Kontext: Akkreditierung, Evaluierung. Fortbildungsprogramm für die Wissenschaftsverwaltung, Materialien Nr. 92, Weimar: Universitätsverlag, 7-20
- Wehner, Theo/Mehl, Klaus (2016): Irrtümer und Fehler im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 223-230
- Widmer, Thomas (1996): Meta-Evaluation. Kriterien zur Bewertung von Evaluationen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt
- Widmer, Thomas/Beywl, Wolfgang/Fabian, Carlo (Hrsg.): Evaluation. Ein systematisches Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Wildenhain, Günther (1999): Evaluation und ihre Folgen. Zur Praxis der Evaluation von Studium und Lehre. In: HRK: „Viel Lärm um nichts?“ Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung an der Universität Rostock vom 6. bis 8. September 1998, Beiträge zur Hochschulpolitik 4/1999, 15-18

WR (1996): Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation. Berlin: Wissenschaftsrat

Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang/Espe, Clemens (Hrsg.) (2003): Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld: W. Bertelsmann

ZEvA (2004): Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Evaluation und Akkreditierung von Studiengängen, Handbuch zur Qualitätssicherung in Lehre und Studium, Schriftenreihe „Lehre an Hochschulen“ 48/04, Hannover 2004, ISBN 3-934030-39-4

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Sembill, Detlef/Nickolaus, Reinhold/Mulder, Regina (Hrsg.) (2009): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim und Basel: Beltz

## II Verzeichnis der Websites

Beitrag „4 ausgewählte Methoden der Datenerhebung“, Online im Internet: URL [http://www.uni-magdeburg.de/iniew/files/u4/M\\_03.pdf](http://www.uni-magdeburg.de/iniew/files/u4/M_03.pdf), S. 24-41, letzter Zugriff am 14.10.2014

CHE: Studierendenbefragung. Aus CHE-Ranking Methoden Wiki, Online im Internet: URL <http://www.che-ranking.de/methodenwiki/index.php/Studierendenbefragung>, letzter Zugriff am 09.02.2017

DeGEval (2014): Standards für die Evaluation. Online im Internet: URL <http://www.degeval.de/?id=135>, letzter Zugriff am 21.03.2014

Duden: Umgang, Online im Internet: URL <http://www.duden.de/rechtschreibung/Umgang>, letzter Zugriff am 22.02.2018

Duden: umgehen, Online im Internet: URL [http://www.duden.de/rechtschreibung/umgehen\\_ausbreiten\\_behandeln](http://www.duden.de/rechtschreibung/umgehen_ausbreiten_behandeln); letzter Zugriff am 22.02.2018

Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula: Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt; Online in Internet: URL <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/node/202>, Zugriff am 13.01.2015

Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (HSG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Dezember 2010, Fundstelle: GVBl. LSA 2010, 600, 2011, S. 561, Online im Internet: URL <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/portal/t/cs5/page>, letzter Zugriff am 09.02.2017

JuraForum: Qualität. Online im Internet: URL <http://www.juraforum.de/lexikon/qualitaet>, letzter Zugriff am 09.02.2017

KMK (2005): Qualitätssicherung in der Lehre, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005, Online im Internet: URL: [http://kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_09\\_22-Qualitaetsicherung-Lehre.pdf](http://kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22-Qualitaetsicherung-Lehre.pdf), Zugriff am 31.03.2014

Kromrey, Helmut (2003): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. 2. Auflage 2003, Opladen: Leske + Budrich, Online im Internet: URL [http://hkromrey.de/Kromrey\\_Eval\\_Univ\\_pdf.de](http://hkromrey.de/Kromrey_Eval_Univ_pdf.de); letzter Zugriff am 19.06.2012

Kühl, Stefan (2010): Die Fassade der Organisation. Überlegungen zur Trennung von Schauseite und formaler Seite von Organisationen, Working Paper 1/2010, Online im Internet: URL <http://uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Schauseite-Working-Paper-1-19052010.pdf>; letzter Zugriff am 07.03.2018

Kurzrock, Björn-Martin (2014): Anleitung für Experteninterviews im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten am Fachgebiet Immobilienökonomie. Technische Universität Kaiserslautern, Online im Internet: URL: [http://www.bauing.uni-kl.de/fileadmin/immobilien/pdf/Anleitungen/Anleitung\\_fuer\\_Expertengespraech\\_FG\\_IOE.pdf](http://www.bauing.uni-kl.de/fileadmin/immobilien/pdf/Anleitungen/Anleitung_fuer_Expertengespraech_FG_IOE.pdf); letzter Zugriff am 15.06.2015

Mieg, Harald A./Näf, Matthias (2005): Experteninterviews in den Umwelt- und Planungswissenschaften. Eine Einführung und Anleitung, ETH – Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, Institute of Human-Environment Systems, Skript, Online im Internet: URL: [http://www.mieg.ethz.ch/education/Skript\\_Experteninterviews.pdf](http://www.mieg.ethz.ch/education/Skript_Experteninterviews.pdf); letzter Zugriff am 15.06.2015

Mittag, Sandra/Bornmann, Lutz/Daniel, Hans-Dieter (2006): Qualitätssicherung und -verbesserung von Studium und Lehre durch Evaluation. Akzeptanz und Folgen mehrstufiger Evaluationsverfahren, Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 2, 28. Jahrgang, 2006, Online im Internet: URL <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2-2006-mittag-bornmann-daniel.pdf>; letzter Zugriff am 13.06.2014

Online-Verwaltungslexikon: Qualität. Online-Verwaltungslexikon, Version 1.31, Online im Internet: URL <http://www.olev.de/q/qualitaet.htm>, letzter Zugriff am 09.02.2017

Online-Verwaltungslexikon: Evaluation. Online-Verwaltungslexikon, Version 2.51, Online im Internet: URL <http://www.olev.de/e/evaluation.htm>, letzter Zugriff am 26.04.2011

Prokopp, Karl (2000): Paradoxien und Antinomien professionellen Handelns im Lehrer(innen)beruf. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 29, Online im Internet: URL <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001297>; letzter Zugriff am 09.02.2016

Rindermann, Heiner: Beurteilung von Lehrveranstaltungen durch Studierende. Online im Internet: URL [http://www.uni-flensburg.de/fileadmin/databox/zimt/doku/lehrevaluation/Beurteilung\\_von\\_Lehrveranstaltungen\\_durch\\_Studierende\\_Heiner\\_Rindermann.pdf](http://www.uni-flensburg.de/fileadmin/databox/zimt/doku/lehrevaluation/Beurteilung_von_Lehrveranstaltungen_durch_Studierende_Heiner_Rindermann.pdf); letzter Zugriff am 13.06.2014

Schmidt, Boris (2009): Macht der Blick in den Spiegel wirklich schöner? Online im Internet: Schmidts kleine Elfenbeinwelt 2/2009, präsentiert von [www.academics.de/blog](http://www.academics.de/blog), gefunden auf: URL [http://www.academics.de/blog/index.php/aktuelle\\_themen/macht-der-blick-in-den-Spiegel-wirklich-schoener/](http://www.academics.de/blog/index.php/aktuelle_themen/macht-der-blick-in-den-Spiegel-wirklich-schoener/); Zugriff am 13.06.2014; Hinweis auf: Schmidt, Boris (2008): Warum oft wirksam? Und warum manchmal wirkungslos? – Subjektive Erklärungen zur Wirkung von Lehrveranstaltungsevaluation aus der Sicht von Nutzern und Anbietern. Zeitschrift für Evaluation, 7 (1), 7-33

Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1 (2000), 1, pp. 49-96. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:ubn:de:0168-ssoar-280748>

Schütze, Fritz (1994): Strukturen des professionellen Handelns, biografische Betroffenheit und Supervision. In: Supervision (1994), 26, pp. 10-39, URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53206>

Schütze, Fritz (1992). Sozialarbeit als "bescheidene" Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff, & F.-O. Radtke (Hrsg.), Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern (S. 132-170). Opladen: Leske u. Budrich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49362>

Synonymwörterbuch: Umgang, Online im Internet: URL <http://synonymwoerterbuch.de/Umgang-Synonym.html>; letzter Zugriff am 22.02.2018

Transkriptionsregeln: Online im Internet: URL: <https://www.uni-muenster.de/imperial/md/content/ew/forschung/nefo/transkriptionsregeln.pdf>; letzter Zugriff am 17.03.2018

Wiktionary: Umgang, Online im Internet: URL <https://de.wiktionary.org/wiki/Umgang>, letzter Zugriff am 09.02.2017

WR (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Drs. 8639-08.2008, Online im Internet: URL [http://www.excelente-lehre.de/pdf/empfehlungen\\_zur\\_qualitaetsverbesserung\\_von\\_lehre\\_und\\_studium\\_2008.pdf](http://www.excelente-lehre.de/pdf/empfehlungen_zur_qualitaetsverbesserung_von_lehre_und_studium_2008.pdf) (12.02.2010), letzter Zugriff am 24.02.2014

### **III Anhang 1: Fact sheet**

Nachfolgend wird der Inhalt des sogenannten Fact sheet wiedergegeben, welches den Umfang einer DIN A4 – Seite hat und den Informanten vor dem persönlichen Gesprächstermin per E-Mail übersandt wurde. Der Kontakt wurde zuvor über ehemalige Kommilitonen, andere Interviewpartner oder über „jemanden, der jemanden kennt“ hergestellt. Ziel des Fact sheets war es, das Anliegen möglichst unverfälscht näherzubringen sowie Teilnahmemotivation und Vertrauen zu fördern.

*Dissertation zum Thema: Evaluation der Lehre – Wie gehen Hochschullehrende mit Rückmeldungen zu ihren Lehrveranstaltungen um?*

#### **Was wird im Rahmen der empirischen Studie untersucht?**

Untersucht werden, welches Verständnis von „guter Lehre“ die Hochschullehrenden haben und wie sie ihren Weg beschreiben, gute Lehrveranstaltungen durchzuführen. Von Interesse ist hierbei, wie die Lehrenden mit Rückmeldungen zur eigenen Lehrveranstaltung umgehen.

#### **Wer wird befragt und wie groß ist deren Aufwand?**

Es werden Lehrende befragt, deren Lehrveranstaltungen evaluiert werden. Ziel ist das Gewinnen empirischer Ergebnisse über den Umgang mit Rückmeldungen zu eigenen Lehrveranstaltungen im Allgemeinen und dem Umgang mit Ergebnissen der förmlichen Lehrevaluation im Besonderen. Im Rahmen von ca. einstündigen Experteninterviews werden wenigstens 12 Lehrende aus mindestens vier Hochschulen befragt. Befragungen an verschiedenen Institutionen sowie eine kontrastierende Vielfalt an Lehrenden (u.a. Alter, Geschlecht, Berufserfahrungen, Dauer der Lehrtätigkeit, Fachgebiet) bilden ein breites Sample und sollen vermeiden, dass sich die Art und Weise der Lehrevaluation an nur einer Institution auf das Ergebnis niederschlägt.

#### **Was ist allgemein der Nutzen, was ist der Nutzen speziell für die Befragten?**

Die Befragten sind alle von der förmlichen Evaluation der Lehre betroffen, reflektieren darüber hinaus auf eigene Weise Situationen und Routinen ihres Lehralltags. Gedanken zum persönlichen Umgang mit Rückmeldungen zur eigenen Lehrtätigkeit im Rahmen eines Interviews könnten sich positiv auf das weitere Handeln auswirken. Im Fokus dieser Untersuchung steht allein die Reflexion der Lehrtätigkeit aus Sicht der Lehrenden, was in der bisherigen wissenschaftlichen Diskussion kaum Berücksichtigung findet. Die Ergebnisse der Untersuchung nehmen eine neue Perspektive in den Diskussionen um die Evaluation der Lehre ein.

#### **Ist der Datenschutz gewährleistet?**

Die Interviews werden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet. Nach der vollständigen Transkription werden die Audio-Dateien gelöscht. Sämtliche Namen von Personen sowie der Hochschulen werden anonymisiert. Konkret erwähnte Fallbeispiele werden allgemein bezeichnet.



### **Wer führt die Interviews durch?**

Die Interviews werden von Katrin Thilo durchgeführt. Sie hat an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OvGU) berufsbegleitend Master of Arts (Erwachsenenbildung) studiert und im Anschluss daran dieses Promotionsvorhaben begonnen. Ihr Interesse für dieses Thema wurde durch ihre dreijährige Tätigkeit als Evaluationsbeauftragte an einer kleinen Hochschule geweckt. Betreut wird die Promotion durch Prof. Dr. Johannes Fromme an der OvGU, Fakultät für Humanwissenschaften, Fachdisziplin Erziehungswissenschaft (EW).

Kontakt: Katrin Thilo

39291 Möckern, Lindenstraße 1a

Telefon: 0152 04809012, E-Mail: [marthilox@aol.com](mailto:marthilox@aol.com)

## IV Anhang 2: Erhebung soziodemografischer Daten

Die Erhebung soziodemografischer Daten hatte für diese Forschungsarbeit verschiedene Gründe und Vorteile. Während der Phase der Gewinnung von Informanten halfen diese Daten den Überblick über die angestrebte kontrastierende Vielfalt der Informanten zu behalten. Insbesondere erschien es wichtig, vielfältige Lehrende hinsichtlich Statusgruppen, Alter und Geschlecht zu gewinnen. In der Auswertung erwiesen sich diese Angaben als sehr wertvoll (s. Kapitel 6).

Entsprechend des nachfolgend abgebildeten Vordrucks wurden die Informanten um folgende Angaben gebeten, zu denen auch alle bereitwillige Auskunft gaben:

Datum: .....

Informant: .....

Alter: ..... Jahre

Geschlecht  männlich  weiblich

Lehrend tätig als .....

(Z.B. Professor, Dozent, Privatdozent, Lehrkraft, wissenschaftlicher Mitarbeiter usw.)

Haben Sie zusätzlich zu Ihrer Lehrtätigkeit Führungsverantwortung?  ja  nein

Wieviel Berufserfahrung haben Sie insgesamt? ... Jahre

Wieviel Jahre sind Sie lehrend tätig? ... Jahre

Wie lange werden Ihre Lehrveranstaltungen durch Studierende bewertet? ... Jahre

Sind Sie an ihrer Hochschule in einem oder mehreren  
Gremien aktiv?

ja

nein

Sind oder waren Sie im Zusammenhang mit der Evaluation  
der Lehre in einem Gremium, Arbeitskreis oder ähnlichem  
aktiv?

ja

nein

## V Anhang 3: Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden wurde im Verlauf der Befragungen weiterentwickelt, nachdem jedes Interview reflektiert wurde. Zum Beispiel sind inhaltliche Ergänzungen vorgenommen worden, die Einstiegsfrage wurde alterniert oder die Reihenfolge in Einzelfällen umgestellt. Der zuletzt verwendete Leitfaden wird nachfolgend abgebildet.

### Einführung:

Mein Thema ist die Evaluation der Lehre. Mich interessieren Ihr Verständnis von guter Lehre und vor allem Ihr Weg, gute Lehrveranstaltungen durchzuführen.

Gleichzeitig möchte ich auch die Hochschullehrenden in ihrem Selbstverständnis kennenlernen. Ich frage mich, wie Sie über sich, Ihren Beruf aber auch Ihre Verantwortung denken.

### Fragen

Würden Sie mir bitte kurz Ihren Werdegang schildern?

Was bedeutet Lehre für Sie? (Was ist Ihr Selbstverständnis?)

Bitte erzählen Sie, wie für Sie ein typischer Tag an der Hochschule abläuft? (Wie sind Lehre, Forschung, Bürokratie, Herausforderungen in Ihren Alltag eingebettet? Welchen Stellenwert nimmt die Lehre dabei ein?)

Wie nehmen Sie die Studenten in diesen Abläufen wahr?

Welchen Anspruch haben Sie an Ihre Lehrveranstaltungen?

Werden Sie Ihren eigenen Ansprüchen gerecht und wie überprüfen Sie das?

Im Alltag warten gelegentlich Herausforderungen, vorhersehbare, aber auch welche, mit denen man nicht rechnet. Gab es während Ihrer Lehrtätigkeit ein oder mehrere kritische Situationen?

Wie lösen Sie diese?

Wie muss ich mir Ihre Studenten vorstellen? Können Sie typische Merkmale oder Verhaltensweisen beschreiben?

Einmal ganz allgemein gefragt: Wer unterstützt Sie in Ihrer Arbeit?

Mit wem tauschen Sie sich geistig aus? (Mit welchen Kollegen, aber auch räumlich über die Hochschule gedacht, z.B. Kollegen anderer Hochschulen, ehemalige Kommilitonen, Lebenspartner usw.)

Bitte beschreiben Sie, was *Evaluation der Lehre* für Sie bedeutet?

Wie ist bei Ihnen die Lehrevaluation organisiert und angesiedelt?

Wie haben die Lehrenden ihre eigene Tätigkeit hinterfragt, bevor es die förmliche Evaluation der Lehre gab?

Wenn Sie an die Anfänge der Lehrevaluation zurückdenken: Wie erinnern Sie die Aussagen zu deren Ziele und Zweck?

Die Evaluationsordnungen versprechen systematische Selbstanalysen, Qualitätssicherung, Verbesserungen usw. Welche konkreten Angebote macht Ihnen Ihre Hochschule hierzu?

Einmal insgesamt betrachtet: In welcher Form erhalten Sie Rückmeldungen zu Ihren Lehrveranstaltungen?

Wie fließen die Rückmeldungen in Ihre Lehre ein?

Macht es Sinn, die Studierenden mit einzubeziehen?

Können Sie Beispiele nennen, wie Anregungen in den Fragebögen Sie in Ihrer Lehrtätigkeit unterstützen?

Sind die für Ihre Lehre relevanten Punkte in den Fragebögen abgebildet?

Wie könnte für Sie eine förmliche Evaluation der Lehre aussehen, die Ihnen hilfreich wäre? Vielleicht ohne Fragebögen, dafür mit anderen Instrumenten? Was wäre Ihnen nützlich?

Bevor wir das Interview beenden möchte ich gern wissen, ob aus Ihrer Sicht eine wichtige Frage ungestellt blieb? Gibt es einen Aspekt, den Sie noch ansprechen möchten?

## VI Anhang 4: Transkriptionsregeln

Die Transkription der Interviews erfolgte in Anlehnung an die Transkriptionsregeln für Experteninterviews der

Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Projekt NeFo<sup>21</sup>, Georgskommende 26, 48143 Münster

gefunden Online im Internet: <https://www.uni-muenster.de/imperial/md/content/ew/forschung/nefo/transkriptionsregeln.pdf>, letzter Zugriff am 17.03.2018

### Interviewkopf

1. Projektbezeichnung
2. Interview Nr.
3. Datum
4. Länge des Interviews
5. Interviewer (Fragender)
6. Informant Nr.
7. Transkription
8. Version

### Regeln

Überlappung beim Sprecherwechsel:	{ }
Betonung:	unterstreichen, Bsp.: <u>nein</u>
Laut:	fett, Bsp.: <b>nein</b>
Sehr leise:	Bsp.: °nee°
Kurzes Absetzen, Intonation nicht eindeutig hörbar:	(,)
Pause:	(Zeiteinheit in Sekunden)

---

<sup>21</sup> Projekt NeFo: Nicht-intendierte Effekte Neuer Steuerung im Schulsystem

Frageintonation:	?
Abbruch des Wortes:	Bindestrich, Bsp.: brau-
Vollkommen unverständliche Äußerung:	[ ]
Vermutete Äußerung:	[nein]
Lachen:	@
Unterbrechung des Interviews:	< Zeiteinheit in Sekunden >
Wörtliche Rede:	‘ ‘

### Anonymisierung

1. Personennamen wurden in der Reihenfolge der geführten Interviews unabhängig vom Geschlecht wie folgt abgekürzt: I1, I2 ... I12  
Nicht ersetzt wurden Namen, die aufgrund der Darstellung historischer Ereignisse notwendig sind.
2. Die Angaben von Informanten zur eigenen Person wurden unabhängig vom tatsächlichen Geschlecht in der männlichen Form transkribiert.
3. Länder- und Ortsnamen sowie Namen von Universitäten und Hochschulen wurden mit einem beliebigen Anfangsbuchstaben bezeichnet. Dergleichen Fachdisziplinen und Themenbereiche, soweit sie Rückschlüsse auf die Person des Informanten zulassen würden.
4. Jahreszahlen wurden teilweise und dann höchstens um zwei Jahre verändert.
5. Informationen zu Engagements wurden, soweit sie Rückschlüsse auf die Person des Informanten zulassen, ebenfalls anonymisiert.



## VII Ehrenerklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Verwendete fremde und eigene Quellen sind als solche kenntlich gemacht.

Ich habe nicht die Hilfe eines kommerziellen Promotionsberaters in Anspruch genommen. Ich habe insbesondere nicht wissentlich:

- Ergebnisse erfunden oder widersprüchliche Ergebnisse verschwiegen
- statistische Verfahren absichtlich missbraucht, um Daten in wissenschaftlich ungerechtfertigter Weise zu interpretieren
- fremde Ergebnisse oder Veröffentlichungen plagiiert
- fremde Forschungsergebnisse verzerrt wiedergegeben

Mit ist bekannt, dass Verstöße gegen das Urheberrecht Unterlassungs- und Schadensersatzansprüche des Urhebers sowie eine strafrechtliche Ahndung durch die Strafverfolgungsbehörden begründen können.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form als Dissertation eingereicht und ist als Ganzes auch noch nicht veröffentlicht.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die Dissertation ggf. mit Mitteln der elektronischen Datenverarbeitung auf Plagiate überprüft werden kann.

Magdeburg, 23.03.2022

Katrin Thilo