
Heinz AHN¹, Yvonne HÖFER & Linda KUNZ (Braunschweig)

Die Ermittlung von Lehrkonzeptionsprofilen zur Unterstützung von Berufungsverfahren²

Zusammenfassung

Im Rahmen von Berufungsverfahren ist oftmals ein methodisches Defizit bei der Bewertung der Lehrqualifikation von Bewerberinnen und Bewerbern festzustellen. Auf Basis einer Literaturstudie und einer empirischen Untersuchung zu Lehrkonzeptionen wurden daher ein Interviewleitfaden, ein Beobachtungsbogen und ein Auswertungsbogen in Form eines Kategoriensystems entwickelt. Zweck dieses Instrumentariums ist es, systematisch und transparent individuelle Lehrkonzeptionsprofile erstellen und mit den jeweiligen Anforderungen abgleichen zu können. Damit wird die Grundlage für eine verbesserte Berücksichtigung der Lehre in Berufungsverfahren gelegt.

Schlüsselwörter

Berufungsverfahren, Lehrkonzeptionen, Qualitative Inhaltsanalyse

Deriving profiles of teaching concepts to support appointment procedures at universities

Abstract

Appointment procedures at universities often exhibit methodological weaknesses in the evaluation of teachings skills. Based on a literature review and an empirical study of teaching concepts, an interview guide, an observation form and an evaluation form based on a set of assessment categories were developed. The purpose of these instruments is to determine the teaching profiles of applicants systematically and transparently and to compare these profiles with the requirements of the relevant position. This provides a better foundation for the evaluation of teaching abilities during appointment procedures.

Keywords

Appointment procedure, conceptions of teaching, qualitative content analysis

¹ E-Mail: hw.ahn@tu-bs.de

² Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PH08020 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt des Beitrags liegt bei den Autorinnen und dem Autor.

1 Einleitung

Berufungsverfahren von Professorinnen und Professoren haben maßgeblichen Einfluss auf die Qualität von Forschung und Lehre an Hochschulen und auf deren künftige Ausrichtung (vgl. WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION NIEDERSACHSEN, 2005). Zwar ist dies Hochschulleitungen sowie Akteurinnen und Akteuren in Berufungskommissionen bekannt, jedoch fällt eine methodische Lücke in der Bewertung der Qualifikation einer Bewerberin/eines Bewerbers für den Bereich der Lehre auf. So stellte der WISSENSCHAFTSRAT 2005 (S. 39) fest, dass es in der Verfahrenspraxis vielfach an geeigneten Methoden fehlt, um die Qualifikation einer Bewerberin/eines Bewerbers in der Lehre sachgemäß bewerten zu können. Dies untermauert auch eine Studie aus dem Jahr 2002, in der die Bewerber/innen auf Professuren der Humboldt-Universität zu Berlin die mangelnde Berücksichtigung ihrer Lehrkonzepte und -erfahrungen monierten (vgl. HUMBOLDT-UNIVERSITÄT, 2002, S. 59).

Der vorliegende Artikel will einen Beitrag zur Beseitigung dieser Lücke leisten. Im Ergebnis wird die Nutzung eines auf explizierten Kriterien³ fußenden Beurteilungsinstrumentariums vorgeschlagen, das auf Interview und Beobachtung als Erhebungsmethoden zurückgreift. Der kombinierte Einsatz dieser Methoden dient dazu, sogenannte Lehrkonzeptionsprofile von Bewerberinnen und Bewerbern zu identifizieren und daran ihre Eignung im Hinblick auf die Lehre für die zu besetzende Stelle zu beurteilen.

Die Abstimmung auf den Aspekt der Lehrkonzeption trägt dabei der Veränderung der didaktischen Anforderungen Rechnung, die sich in einer zunehmenden Fokussierung auf die Lernenden manifestiert. Inwiefern Dozierende diesem Postulat folgen (wollen), darüber geben z. B. die Ergebnisse studentischer Lehrevaluationen kaum Einblick, denn sie stellen typischerweise auf die Studierendenzufriedenheit ab, sind vergangenheitsbezogen und stark von den jeweiligen Rahmenbedingungen abhängig (vgl. z. B. WIERS-JENSEN, STENSAKER & GRØGAARD, 2002, S. 191 ff.). Dagegen erlaubt es der hier vorgeschlagene Ansatz, ein so weit wie möglich unverzerrtes Bild von den didaktischen Prinzipien und Fähigkeiten der Dozierenden zu gewinnen. Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Kapitel 2 greift den Stand der Forschung zu Lehrkonzeptionen auf. Ausgangsbasis hierfür ist das Modell von David KEMBER aus dem Jahr 1997, dem weitergehende Betrachtungen gegenübergestellt werden. Dabei zeigt sich ein Defizit hinsichtlich der Abgrenzung von Lehrkonzeptionen anhand überschneidungsfreier, operationalisierbarer Merkmale. Hier setzt die in Kapitel 3 beschriebene Studie an, in der 14 Dozierende befragt und 19 Lehreinheiten unterschiedlicher Lehrveranstaltungen⁴ der Dozierenden beobachtet wurden. Die Interviews wurden mithilfe der zusammenfassenden sowie

³ Hinsichtlich nicht explizierter Auswahlkriterien und Selektionsmechanismen in Berufungsverfahren zur Identifikation einer ‚Passfähigkeit‘ sei auf ZIMMERMANN (2006) verwiesen.

⁴ Als Lehreinheit wird eine einzelne Vorlesung, Übung, Seminarzusammenkunft usw. bezeichnet, die i. d. R. 1,5 Zeitstunden bzw. 2 Semesterwochenstunden lang ist. Eine Lehrveranstaltung umfasst alle entsprechenden Lehreinheiten eines Semesters.

der skalierenden Inhaltsanalyse nach Philipp MAYRING (2000, 2010) ausgewertet und bilden die Grundlage für einen detaillierten Auswertungsbogen in Form eines Kategoriensystems. Dieser bildet die Basis zur Bestimmung bzw. Überprüfung von Lehrkonzeptionsprofilen. Dementsprechend gibt Kapitel 4 eine Empfehlung, wie das entwickelte Instrumentarium – bestehend aus Interviewleitfaden, Auswertungs- und Beobachtungsbogen – im Berufungsprozess Anwendung finden kann. Eine kritische Reflexion erfolgt in Kapitel 5.

2 Theoretische Grundlagen zur Bildung von Lehrkonzeptionsprofilen

Einleitend sei skizziert, was Lehrkonzeptionen sind, wie sie im Verhältnis zu Lehrorientierungen, -ansätzen und -verhalten stehen und warum sie hier den Fokus bilden. Eine Lehrkonzeption beschreibt die Auffassung einer/eines Dozierenden über ihre/seine Rolle im Lehr-Lern-Kontext, die Kernpunkte der Ausbildung der Studierenden, das Lernen an sich und die Ziele der Hochschulausbildung im Allgemeinen (vgl. VIEBAHN, 2008, S. 183). Fasst man mehrere Lehrkonzeptionen zusammen, wird von einer Lehrorientierung gesprochen. Im wissenschaftlichen Diskurs wird überwiegend davon ausgegangen, dass es zwei Lehrorientierungen zu unterscheiden gilt: eine lehrenden- bzw. inhaltszentrierte Orientierung und eine lernendenzentrierte Orientierung.⁵ Letztere nimmt in der aktuellen Forschung eine immer wichtigere Rolle ein. Diesbezüglich wird unter dem Motto „the shift from teaching to learning“ ein Paradigmenwechsel gefordert, bei dem Lehrkonzepte in den Mittelpunkt rücken, die auf das aktive Lernen fokussieren (vgl. BERENDT, 2005, S. 37ff. und die dort zitierte Literatur, SZCZYRBA, 2005 sowie WILDT, 2003). Lernendenzentrierte Orientierungen nutzen beispielsweise als didaktischen Ansatz das Forschende Lernen, das im Rahmen von Lernprojekten stattfinden kann, und als strukturgebenden Rahmen für die Lehrveranstaltung das Blended Learning (vgl. JUNGSMANN, 2011, S. 199f.).

Lehrkonzeptionen bilden die Grundlage, auf der Dozierende Lehransätze ausbilden. Dies wurde zum einen theoriegestützt abgeleitet (vgl. KEMBER, 1997 und POSTAREFF & LINDBLOM-YLÄNNE, 2008), zum anderen empirisch belegt (vgl. KEMBER & KWAN, 2000 und BRAUN & HANNOVER, 2008). Lehransätze wiederum umfassen die Motive, Intentionen (vgl. LÜBECK, 2009, S. 40) und Strategien (vgl. STEINDORF, 2000, S. 45), die letztlich das beobachtbare Lehrverhalten in der Lehrereinheit bestimmen (siehe Abbildung 1). Da die Aktivitäten in einer Lehrveranstaltung somit auf den Überzeugungen und Vorstellungen einer/eines Dozierenden gründen, soll die Lehrkonzeption Ausgangspunkt der weiteren Überlegungen sein.

⁵ Siehe hierzu z. B. KEMBER & KWAN (2000) oder WINTELER (2002).

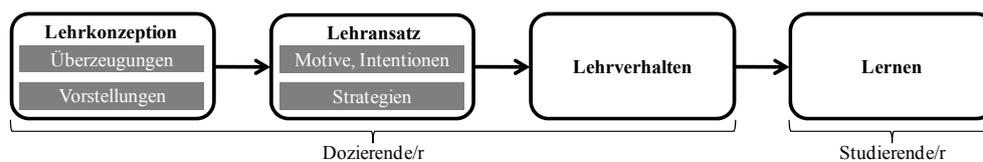


Abb. 1: Abgrenzung zwischen Lehrkonzeption, -ansatz und -verhalten (in Anlehnung an LÜBECK, 2009)

Seit den 1990er Jahren ist ein vermehrtes Interesse an der Forschung zu Lehrkonzeptionen von Hochschullehrenden festzustellen (vgl. LÜBECK, 2009, S. 25). Im Besonderen wurde das Forschungsfeld von KEMBER geprägt. In seiner Studie „A reconceptualisation of the research into university academics’ conceptions of teaching“ führte er die Erkenntnisse aller bis dato durchgeführten empirischen Studien in einem Modell zusammen. Darin unterscheidet er fünf Lehrkonzeptionen, die sich anhand von fünf Dimensionen charakterisieren lassen (vgl. KEMBER, 1997). Dieses Modell ist einerseits mit neueren Überlegungen abzugleichen; andererseits scheint es auch geboten, den in der hochschulpolitischen Diskussion bedeutsamen Themen Rechnung zu tragen; dazu zählt vor allem, auf die Forderung nach „Employability“ Studierender und die Vermittlung von Handlungskompetenzen in der Hochschule (vgl. SCHWARZ-HAHN & REHBURG, 2004, S. 84) einzugehen. Abbildung 2 gibt das Ergebnis in Kurzform wieder.

Dimension	Herkunft				
	KEMBER, 1997	PARPALA/ LINDBLOM- YLÄNNE, 2007	POSTAREFF/ LINDBLOM- YLÄNNE, 2008	BUNDES- MINISTERIUM DER JUSTIZ, 2007	BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP, 2005
Verständnis Wissen	Knowledge Content			Freiheit der Lehre	
Verständnis Lehren	Teaching	Teaching context	Teaching process <i>(planning of teaching; teaching and assesment practice)</i>		
		Teaching practice	Pedagogical developm. <i>(development of one's teaching; pedagogical awareness)</i>		
		Atmosphere	Atmosphere		
		Physical environment environment			
Verständnis Lernen	Student	Physical environment	Conceptions of learning		
		Atmosphere	Atmosphere		
Rolle der/des Dozierenden	Teacher	Teachers' role	Learning environment: Teachers' role		Learning resources and student support
Rolle der Studierenden		Students' role	Students' role	Freiheit des Studiums	
Interaktion			Interaction		
Ziele/Kompetenzen				Ziele des Studiums	Framework of qualifications

Abb. 2: Dimensionen zur Beschreibung von Lehrkonzeptionen

Demnach lassen sich die in der Literatur angeführten Aspekte zu folgenden sieben Dimensionen verdichten, die zumindest eine grobe Charakterisierung von Lehrkonzeptionsprofilen erlauben:

1. *Verständnis Wissen*: Welche Auffassung hat eine Dozierende/ein Dozierender darüber, was Wissen ist und wie es ermittelt bzw. vermittelt werden sollte?
2. *Verständnis Lehren*: Welche Auffassung hat sie/er darüber, mit welchen Mitteln Lehre durchgeführt werden sollte?
3. *Verständnis Lernen*: Welche Lernweise der Studierenden unterstellt die/der Dozierende?
4. *Rolle der/des Dozierenden*: Wie sieht sie/er ihre/seine Rolle – führend oder begleitend – in der Lehrveranstaltung?
5. *Rolle der Studierenden*: Welches Verhalten wünscht sie/er sich von den Studierenden im Lernprozess?
6. *Interaktion*: Welche Interaktion hält die/der Dozierende zwischen ihr/ihm und den Studierenden bzw. unter den Studierenden selbst für wichtig?
7. *Ziele/Kompetenzen*: Welche Ziele – etwa die Kompetenzvermittlung oder die Erweiterung des Horizonts der Studierenden – verfolgt sie/er mit ihrer/seiner Lehre?

Um allerdings in der Praxis vorzufindende Lehrkonzeptionsprofile detailliert abbilden zu können, bedarf es beschreibender Merkmale der Dimensionen. In einem ersten Ansatz wurde versucht, solche Merkmale aus der Literatur abzuleiten. So wurden zunächst die Ausführungen KEMBERS ausgewertet. Seine sozialwissenschaftliche Perspektive wurde sodann um die erziehungswissenschaftliche Perspektive erweitert, die sich in der Unterscheidung von Lehr-Lern-Paradigmen (namentlich Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus)⁶ manifestiert; Ziel war es, die Beschreibung der Dimensionen um Aspekte der didaktischen Gestaltung (vgl. z. B. HÄFELE, MAIER-HÄFELE & BAUMGARTNER, 2004 und REINMANN & MANDL, 2006) zu erweitern. Schließlich wurde zur Operationalisierung von Handlungskompetenzen auf SCHAEPER & BRIEDIS (2003) zurückgegriffen, die Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz gemäß Abbildung 3 voneinander abgrenzen.

⁶ Für eine Beschreibung von Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus siehe z. B. RIEDL (2004), S. 41f.

Fachkompetenz	Spezielles Fachwissen, breites Grundlagenwissen, fachspezifische theoretische Kenntnisse, Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden
Methodenkompetenz	Organisationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, selbstständiges Arbeiten, Zeitmanagement, Fähigkeit vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden, Fähigkeit Wissenslücken zu erkennen und zu schließen, kritisches Denken, analytische Fähigkeiten
Sozialkompetenz	Kooperationsfähigkeit, Verhandlungsgeschick, Führungsqualitäten, Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit, Konfliktmanagement, Fähigkeit die Sichtweisen und Interessen anderer zu berücksichtigen, Fähigkeit andere Kulturen zu kennen und zu verstehen
Personalkompetenz	Fähigkeiten konzentriert und diszipliniert zu arbeiten, Sorgfalt, Fähigkeit Verantwortung zu übernehmen, Fähigkeit sich auf andere Umstände einzustellen

Abb. 3: Operationalisierung der Handlungskompetenzen
(in Anlehnung an SCHAEPER & BRIEDIS, 2003, S. 7)

Die Lernkonzeptionen von KEMBER (1997), die Lehr-Lern-Paradigmen sowie die Handlungskompetenzen stehen in einem engen Zusammenhang; dieser lässt sich gemäß Abbildung 4 anhand der Einordnung der einzelnen Konzepte in eine lehrenden- zu lernendenzentrierten Skala visualisieren. Einerseits verdeutlicht dies die Vielschichtigkeit der zur Beschreibung von Lehrkonzeptionen relevanten Aspekte. Andererseits ist dies auch die Ursache für den Befund, dass die zusammengetragenen Merkmale zur Beschreibung der Lehrkonzeptionsdimensionen nicht überschneidungsfrei sind. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit sie die in der Praxis relevanten Aspekte abbilden können.

	lehrendenzentriert		lernendenzentriert		
Lehrkonzeptionen nach KEMBER (1997)	Imparting information	Transmitting structured knowledge	Student-teacher interaction	Facilitating understanding	Conceptual Chance
Lehr-Lern-Paradigmen	Behaviorismus		Kognitivismus	Konstruktivismus	
Handlungskompetenzen	Fachkompetenz		Methodenkompetenz	Personal- und Sozialkompetenz	

Abb. 4: Lehrkonzeptionen von KEMBER (1997), Lehr-Lern-Paradigmen und Handlungskompetenzen, angeordnet auf einer lehrenden- zu lernendenzentrierten Skala

An diesen Problemen setzt unsere empirische Studie an. Basierend auf den theoriegestützten Merkmalen wurden ein Interviewleitfaden und ein Beobachtungsbogen generiert; erstgenannter dient der Erfassung der verfolgten Lehrkonzeption, letztgenannter der Prüfung, inwieweit das tatsächliche Lehrverhalten dazu konform ist. Hierbei konnte auf keine ähnlich gelagerten Studien zurückgegriffen werden, da sie entweder nicht das deutsche Hochschulsystem betrachten (vgl. z. B. KEMBER & GOW, 1994 bzw. KEMBER & KWAN, 2000) oder Lehransätze anstelle von Lehrkonzeptionen thematisieren (vgl. z. B. LÜBECK, 2009). Ferner gibt es unseres Wissens keine Studie zu Lehrkonzeptionen, die ihr Forschungsobjekt aus den Blickwinkeln mehrerer wissenschaftlicher Disziplinen betrachtet.

3 Empirische Untersuchung zur Abbildung von Lehrkonzeptionsprofilen

Die empirische Untersuchung fand im Wintersemester 2009/10 am wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereich einer deutschen Technischen Universität statt. Mit Blick auf den Aspekt der Vergleichbarkeit wurden lediglich traditionelle Lehrveranstaltungsformen, namentlich Vorlesungen, Übungen und Seminare, betrachtet und dabei stets mindestens je zwei Lehrveranstaltungen untersucht. Abbildung 5 gibt einen entsprechenden Überblick.

	Lehrveranstaltungsform						Σ
	Vorlesung Bachelor		Vorlesung Master	Übung Bachelor	Übung Master	Seminar**	
Anzahl	klein*	groß*					
	5	3	4	3	2	2	19

* klein = bis 100 Studierende; groß = 101 - 400 Studierende

** Seminare wurden zu diesem Zeitpunkt nur für Studierende in Masterstudiengängen angeboten

Abb. 5: Überblick über die untersuchten Lehrveranstaltungen

Die Lehrveranstaltungen wurden von insgesamt 14 Dozierenden betreut. Diese wurden gebeten offenzulegen, wann sie eine für sie typische Lehreinheit halten werden. Deren Beobachtung wurde dann mittels des entwickelten Beobachtungsbogens standardisiert festgehalten. Im Anschluss daran erfolgten leitfadengestützte Interviews mit den Dozierenden. Der dazu genutzte Interviewleitfaden ist in Abbildung 6 dargestellt.⁷ Es wurden dabei bewusst auch Fragen gewählt, die nur implizit auf die zu betrachtenden Dimensionen abstellten und dadurch Freiraum ließen für die Aussagen der/des Dozierenden und eventuelle Nachfragen der Interviewerin/des Interviewers. Ziel war es, möglichst tiefgehende Einblicke in die Lehrkonzeptionen der Dozierenden zu gewinnen. Die Interviews dauerten 14 bis 45 Minuten, wurden – bis auf einen Fall – digital aufgezeichnet⁸ und anschließend wörtlich⁹ transkribiert.

⁷ Kursiv geschriebene Textstellen stellen dabei Hinweise für die Interviewerin/den Interviewer dar.

⁸ Ein Dozierender verweigerte die digitale Aufnahme des Interviews. In diesem Fall wurde ein Wortprotokoll des Interviews von einer dritten, dem Interview beiwohnenden Person geführt.

⁹ Neben der wörtlichen Transkription, in der das komplette Interview schriftlich festgehalten wird, gibt es die lautsprachliche, kommentierte, zusammenfassende und selektive Transkription (vgl. KUCKARTZ, DRESING, RÄDIKER & STEFER, 2008, S. 27 und HÖLD, 2009, S. 658.)

1. Im Vorlesungsverzeichnis/Modulhandbuch führen Sie folgende **Ziele** für die Lehrveranstaltung auf:
[idealerweise liegen der Interviewerin/dem Interviewer die Ziele vor]
 - 1.1. Bitte erläutern Sie diese näher.
 - 1.2. Haben Sie Ergänzungen zu diesen Zielen?
 - 1.3. Gibt es Ziele, die Sie für besonders wichtig erachten?
2. [Falls die Handlungskompetenzen nicht explizit bei den Zielen genannt werden:] Welche **Kompetenzen** [Fach-, Methoden-, Personal- und/oder Sozialkompetenzen] möchten Sie Ihren Studierenden vermitteln?
3. Planung und Durchführung der Lehrveranstaltung bzw. der Lehreinheiten [kann sich auf organisatorische und/oder inhaltliche Ebene beziehen]:
 - 3.1. Bitte beschreiben Sie, was Ihnen bei der **Planung der Lehrveranstaltung** besonders wichtig ist.
 - 3.2. Bitte beschreiben Sie, was Ihnen bei der **Durchführung der einzelnen Lehreinheiten** besonders wichtig ist.
4. Bitte nennen Sie ein Beispiel für eine **positive und eine negative Lehrerfahrung** in einer Lehreinheit.
5. **Beziehen** Sie Ihre Studierenden in der Lehrveranstaltung **mit ein**? Wenn ja, können Sie **beschreiben wie**?
6. Sind Sie mit der **Art der Einbindung** der Studierenden in die Lehrveranstaltung **zufrieden**? Oder würden Sie gerne etwas daran **ändern**?
7. Wie verstehen Sie sich selbst: den Lernprozess **führend** oder **begleitend**? Wo würden Sie sich auf einer **Skala von 1 – 6** einordnen, wobei „1“ für „führend“ und „6“ für „begleitend“ steht.
*[führend: Dozierende/r übermittelt Wissen bzw. stellt Informationen bereit
beratend: Dozierende/r gibt bei einem teilweise selbstständigen Wissenserwerb Anleitung und Unterstützung
begleitend: Dozierende/r bietet Hilfestellung beim selbstständigen Wissenserwerb an]*
8. Typen von Studierenden
 - 8.1. Bitte beschreiben Sie **Typen von Studierenden**, die Ihre Lehrveranstaltung(en) besuchen.
 - 8.2. Welche Art von Lernen bevorzugen Ihre Studierenden (geführt oder begleitet)?
9. Wie sähe das **Idealbild** eines Studierenden für Sie aus?
10. Was ist Ihrer Meinung nach **für Studierende attraktiv** an Ihrer Lehrveranstaltung?

Abb. 6: Interviewleitfaden zur Erfassung eines Lehrkonzeptionsprofils

Im Rahmen der Analyse wurden zunächst in einem deduktiven Verfahren die inhaltsrelevanten Textstellen den sieben aus der Theorie gewonnenen Dimensionen zur Charakterisierung von Lehrkonzeptionen zugeordnet. Anschließend wurden in einem induktiven Verfahren Unterkategorien¹⁰ abgeleitet, mithilfe derer sich die Dimensionen umfassend beschreiben lassen. Hierfür wurde das Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach MAYRING angewendet. Es ermöglicht, das Material in Analyseeinheiten zu zerlegen und diese in einem rückgekoppelten Prozess zu Kategorien und/oder Unterkategorien zusammenzufassen (vgl. MAYRING, 2000, S. 67ff.).

Dieses Verfahren wurde mit der skalierenden Inhaltsanalyse – ebenfalls eine von MAYRING entwickelte qualitative Analyseform – kombiniert. Hierbei wurden für jede Unterkategorie eine Skala abgeleitet, anhand derer die entsprechenden Aussagen der Dozierenden dann eingeschätzt wurden (vgl. MAYRING, 2010, S. 101). Die Wahl fiel jeweils auf eine dreistufige Skala, da fünf Stufen – ähnlich zum Modell von KEMBER 1997 – nicht überschneidungsfrei genug erschienen. Demgegenüber bot sich die Dreiteilung, auch analog zu den Lehr-Lern-Paradigmen und

¹⁰ Unterkategorien beschreiben ebenso wie die in Kapitel 2 angesprochenen Merkmale die sieben Dimensionen genauer. Der Begriff „Merkmal“ wird für die aus der Theorie entwickelten Beschreibungen der Dimensionen verwendet, der Begriff „Unterkategorie“ für die empirisch gewonnenen Beschreibungen der Dimensionen.

Handlungskompetenzen gemäß Abbildung 4, an.¹¹ Der resultierende, nach den sieben Kategorien strukturierte Auswertungsbogen in Form eines Kategoriensystems ist in Abbildung 7 dargestellt.

Der Interviewleitfaden dient der Erfassung des Selbstbilds einer/eines Dozierenden. Diesem ein Fremdbild gegenüberzustellen, wird in vielen Situationen – so bei Berufungsverfahren – angezeigt sein.¹² Dazu wurde der in Abbildung 8 dargestellte Beobachtungsbogen entwickelt, mit dessen Hilfe die in einer Lehrveranstaltung umgesetzte Lehrkonzeption durch Dritte erfasst werden kann. Bei jedem zu beobachtenden Aspekt ist in Klammern angegeben, auf welche Unterkategorie des Auswertungsbogens er sich bezieht. Einige wenige Aspekte (z. B. Nr. 13: Lehren als Entwicklungsprozess) finden sich nicht im Beobachtungsbogen, da sie entweder gar nicht oder nicht in einer einzelnen Lehrinheit beobachtet werden können.

¹¹ Es sei erwähnt, dass in einigen neueren Ansätzen (vgl. z. B. SAMUELOWICZ & BAIN, 2001) sogar nur zwischen einer lehrendenzentrierten und lernendenzentrierten Kategorie differenziert wird; die Zwischenkategorie fällt also weg.

¹² Basierend auf ihrer Studie fordern auch TRIGWELL & PROSSER (1996, S. 85) einen systematischen Ansatz zur Analyse von Selbst- und Fremdbild Dozierender.

		Skala			
Nr.	Kategorie	1	2	3	Definition
Verständnis Wissen					
1	Wissensgewinnung	trifft nicht zu		trifft zu	Soll Wissen eigenständig gewonnen werden?
2	Existenz von Wissen	gegeben		konstruiert	Wird Wissen als objektiv gegeben oder als subjektiv konstruiert angesehen?
3	Wissensaufbau	spielt keine Rolle		spielt eine Rolle	Spielt zuvor vermitteltes/gelerntes Wissen eine Rolle?
Verständnis Lehren					
4	Struktur	unwichtig		wichtig	Wie wichtig sind Planung und Organisation der LV?
5	Flexibilität	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist eine flexible LE-Struktur?
6	Verbindung Theorie & Praxis	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist es theoretisch Vermitteltes in Bezug zur Praxis zu setzen?
7	Verbindung Inhalte & Forschung	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist es vermittelte Inhalte in Bezug zur aktuellen Forschung zu setzen?
8	Verständlichkeit/Nachvollziehbarkeit	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist eine verständliche Darstellung/Vermittlung sowie Nachvollziehbarkeit?
9	Vermittlung von Sinnhaftigkeit	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist die Vermittlung des Sinns des Erlernen?
10	Einbezug der Studierenden	trifft nicht zu		trifft zu	Will die/der Dozierende verschiedene Möglichkeiten nutzen, um die Studierenden einzubeziehen?
11	Umgang mit den Studierenden	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist das Verhältnis zu/der Umgang mit den Studierenden?
12	Bedeutsamkeit von Wissen & Erfahrung der/des Dozierenden	indis kutabel		dis kutabel	Wie wichtig sind das Wissen & die Erfahrung der/des Dozierenden? Dürfen sie in Frage gestellt werden oder sind ihre/seine Äußerungen indiskutabel?
13	Lehren als Entwicklungsprozess	trifft nicht zu		trifft zu	Werden Lernen und Lehren als persönlicher und professioneller Entwicklungsprozess verstanden?
14	Zusammenhang der LV	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist es die LV in einem Gesamtzusammenhang zu sehen?
Verständnis Lernen					
15	Geführtes Lernen wird bevorzugt	trifft zu		trifft nicht zu	Trifft es zu, dass Studierende im LP geführt werden möchten?
16	Begleitetes Lernen wird bevorzugt	trifft nicht zu		trifft zu	Trifft es zu, dass Studierende im LP begleitet werden möchten?
17	Lernvorzüge sind abhängig von Studiumsinteresse	trifft zu		trifft nicht zu	Trifft es zu, dass Lernvorzüge vom Studiumsinteresse (z. B. Fach oder Scheinerwerb) der Studierenden abhängen?
18	Lernvorzüge sind abhängig von persönlichen Vorlieben	trifft zu		trifft nicht zu	Trifft es zu, dass Lernvorzüge von persönlichen Vorlieben der Studierenden abhängen?
19	Hilfestellung & Anregung zur Wissensaufnahme	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist es Hilfestellungen & Anregung zur Wissensaufnahme zu geben (z. B. vielfältige Lernmöglichkeiten oder verständliche Vermittlung)?
20	Lernen als Entwicklungsprozess	nicht zentral		zentral	Ist die Ansicht zentral, dass Lernen einen Entwicklungsprozess darstellt?
21	Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist die Verknüpfung der Inhalte mit eigenen Erfahrungen & Praxis-/Alltagsbeispielen der Studierenden?
Rolle der/des Dozierenden					
22	Prüfungsvorbereitung	zentral		nicht zentral	Ist die Prüfungsvorbereitung für die/den Dozierende/n eine zentrale Aufgabe?
23	Führung geben	wichtig		unwichtig	Wie wichtig ist die Führung des LPs durch die/den Dozierende/n (i. S. v. Vorgaben)?
24	Anleitend (steuernd eingreifen)	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist die Anleitung des LPs durch die/den Dozierende/n (z. B. Richtlinien geben)?
25	Anregung zur Mitarbeit	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist die Anregung zur Mitarbeit durch die/den Dozierende/n?
26	Aufmerksamkeit der Studierenden	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist es sich um die Aufmerksamkeit der Studierenden zu bemühen?
27	Moderation	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist die Moderation von Dialogen und Diskussionen der Studierenden durch die/den Dozierende/n?
28	Hilfe anbieten	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist die Hilfestellungen für die Studierenden durch die/den Dozierende/n?
29	Eigenständiges Lernen anregen	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist es selbstständiges Lernen anzuregen? (Mit welchen Maßnahmen?)
30	Initiieren & Begleiten von Gruppenarbeit	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist es Gruppenarbeit zu initiieren & diese zu begleiten?
Rolle der Studierenden					
31	Studienanforderungen erfüllen	wichtig		unwichtig	Wie wichtig ist die Erfüllung der Studienanforderungen (z. B. Scheinerwerb)?
32	Vor- & Nachbereitung/kontin. Lernen	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist das Vor- und Nachbereiten der bzw. das kontinuierliche Lernen für die LE?
33	Mitarbeit	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist die Mitarbeit der Studierenden?
34	Interesse & Eigeninitiative zeigen	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist es, dass Studierende Interesse an der LV/den Inhalten (auch i. S. v. Aufgeschlossenheit) zeigen?
35	Mitdenken/Reflektieren	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist es, dass die Studierenden mitdenken/Inhalte reflektieren?
36	Selbstständiges Arbeiten	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist es, dass die Studierenden selbstständig arbeiten?
37	Mitgestalten	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist es, dass die Studierenden mitgestalten (z. B. moderieren)?
Interaktion					
38	Systematische Einbindung	unwichtig		wichtig	Wie wichtig ist eine systematische/geplante Einbindung der Studierenden?
39	Unilaterale Fragen des Dozierenden	trifft nicht zu		trifft zu	Sollen durch die/den Dozierende/n unilaterale Fragen gestellt werden? (Dozierende/r fragt Studierende und erwartet Antwort)
40	Beantwortung von Studierenden-Fragen	trifft nicht zu		trifft zu	Soll die Beantwortung von Studierenden-Fragen durch die/den Dozierende/n erfolgen? (Studierende stellen Fragen, die die/der Dozierende/r beantworten soll)
41	Bilateraler Austausch geführt durch den Dozierenden	trifft nicht zu		trifft zu	Soll ein bilateraler Austausch (Dialog & Diskussion) erfolgen und durch die/den Dozierende/n geführt werden?
42	Unterstützung durch Beratung und Eingreifen	trifft nicht zu		trifft zu	Soll eine Interaktion in Form von Beratung und eingreifende Unterstützung durch die/den Dozierende/n erfolgen?
43	Interaktion geführt durch die/den Studierenden	trifft nicht zu		trifft zu	Soll eine Interaktion geführt durch die Studierenden stattfinden? Sollen Studierende z. B. Vorträge halten, Diskussionen leiten, Ergebnisse vorstellen?
Ziele/Kompetenzen					
44	Vermittlung von Fachkompetenz	trifft zu		trifft nicht zu	Soll Fachkompetenz vermittelt werden?
45	Prüfungsvorbereitung	trifft zu		trifft nicht zu	Soll die LV vordergründig dazu dienen die Studierenden zum Prüfungserfolg zu führen?
46	Wissensanwendung	trifft nicht zu		trifft zu	Soll Wissen von den Studierenden in der LV angewandt? (z. B. Theorie- & Praxisanwendung)
47	Vermittlung eines Praxisbezugs	trifft nicht zu		trifft zu	Soll Praxisbezug hergestellt werden? (z. B. durch Vermittlung berufsrelevanter Qualifikationen)
48	Vermittlung von Methodenkompetenz	trifft nicht zu		trifft zu	Soll Methodenkompetenz vermittelt werden?
49	Vermittlung von Personalkompetenz	trifft nicht zu		trifft zu	Soll Personalkompetenz vermittelt werden?
50	Vermittlung von Sozialkompetenz	trifft nicht zu		trifft zu	Soll Sozialkompetenz vermittelt werden?

LV = Lehrveranstaltung; LE = Lehrinheit; LP = Lernprozess

Abb. 7: Auswertungsbogen zur Ermittlung von Lehrkonzeptionsprofilen in Form eines Kategoriensystems

Art der LV: _____		Wahl <input type="checkbox"/> Pflicht <input type="checkbox"/>		Bachelor <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/>		Anzahl Studierende (ca.): _____	
A Anteile Verständnis Wissen/Lehren/Lernen, Rolle Dozierende/r, Rolle Studierende und Interaktion in der Lehreinheit							
A1	_____	Vortrag/Dozierende/r vermittelt das Wissen (1f, 15f, 23)					
A2	_____	Nachfragen werden gefordert (1, 8, 10f, 25, 35, 40)					
A3	_____	Inhalte werden gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet (2, 10, 15f, 27, 35, 39)					
A4	_____	Selbstständige Bearbeitung durch die Studierenden (1, 10, 15f, 35f, 42)					
A5	_____	Verknüpfungen mit anderen Lehrveranstaltung bzw. vergangenen Lehreinheiten (3, 14, 32)					
A6	_____	Nachfragen der Studierenden (12, 41)					
A7	_____	Diskussionen (27, 41)					
A8	_____	Gruppenarbeit (30, 35f, 42)					
A9	_____	Studierendenvortrag (37)					
	Σ 100						
B Anteile der verfolgten Ziele/zu vermittelnden Kompetenzen in der Lehreinheit							
B1	_____	Vermittlung von Fachkompetenz (s. Abb. 3) (44)					
B2	_____	Prüfungsvorbereitung (Hinweise, Übungen) (22, 45)					
B3	_____	Wissensanwendung (Studierende wenden Gelerntes, z. B. beim Rechnen von Übungsaufgaben, an) (46)					
B4	_____	Vermittlung eines Praxisbezugs (Anwendungsfelder, Bezug zu späteren beruflichen Aufgaben) (47)					
B5	_____	Vermittlung von Methodenkompetenz (z. B. wird von einer/einem Studierenden ein Kurzvortrag gehalten und sie/er bekommt ein Feedback) (48)					
B6	_____	Vermittlung von Personalkompetenz (z. B. werden die Studierenden angehalten die Lehreinheit vor- und nachzubereiten) (49)					
B7	_____	Vermittlung von Sozialkompetenz (z. B. lernen die Studierenden Meinungen anderer zu akzeptieren und zu würdigen) (50)					
	Σ 100						
C Lehr/Lern-Umgebung (Verständnis Lehren/Lernen, Rolle Dozierende/r, Rolle Studierende)							
C1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Lehreinheit wirkt geplant, organisiert und strukturiert (4, 24)				
C2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Der geplante Stoff wird streng verfolgt (5)				
C3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Auf Anmerkungen der Studierenden wird eingegangen (5)				
C4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die/Der Dozierende hält die Aufmerksamkeit der Studierenden aufrecht (26)				
C5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Verständnis und Interesse werden aktiv gefördert (z. B. Nutzung von Beispielen, Bezug zu aktuellen Forschungsprojekten) (6f, 9, 19, 21)				
C6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eine verständliche Darstellungsform wird genutzt (8)				
C7			→ Genutzte Darstellungsform: Tafel <input type="checkbox"/> Beamer <input type="checkbox"/> Overhead-Projektor <input type="checkbox"/> Sonst. <input type="checkbox"/>				
C8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es herrscht eine respektvolle Arbeitsatmosphäre (10)				
C9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die/Der Dozierende regt selbstständiges Arbeiten in der Lehreinheit und Vor- und Nacharbeiten an (29, 32)				
C10			→ Materialien zum Selbststudium: Skript <input type="checkbox"/> Literatur <input type="checkbox"/> Online-Lernplattform <input type="checkbox"/> Sonst. <input type="checkbox"/>				
C11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die/Der Dozierende wirkt motivierend (9, 25)				
C12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die/Der Dozierende wirkt autoritär (23f)				
C13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die/Der Dozierende wirkt anleitend (i. S. einer Tutorin/eines Tutors) (23f)				
C14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die/Der Dozierende wirkt begleitend/beratend (i. S. einer Beraterin/eines Beraters) (23f)				
Hinweise zum Ausfüllen							
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zum ankreuzen: <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <input checked="" type="checkbox"/> trifft z. T. zu <input checked="" type="checkbox"/> trifft zu				
	hier ist der prozentuale Anteil an der Gesamtveranstaltung zu beurteilen; Σ = 100%						
	Die Nummerierung der Abschnitte soll bei der Zuordnung ergänzender Notizen helfen						LV = Lehrveranstaltung

Abb. 8: Beobachtungsbogen zur Erfassung eines Lehrkonzeptionsprofils

4 Einsatz des Instrumentariums in der Praxis

Um die Lehrqualitäten einer Bewerberin/eines Bewerbers zu prüfen, „stützt man sich [...] vor allem auf die [...] Probevorlesungen oder Probelehrveranstaltungen sowie auf die nachgewiesenen mehrjährigen Erfahrungen in der Hochschullehre“ (WISSENSCHAFTSRAT, 2005, S. 31); letztere sollen meist durch Evaluationsergebnisse belegt werden. Die Validität solcher Beurteilungsgrundlagen ist allerdings höchst begrenzt. So fokussieren Veranstaltungsevaluationen oftmals nicht auf die Lehrleistung, sondern auf die Studierendenzufriedenheit. Zugleich erlauben sie aufgrund der Heterogenität der Rahmenbedingungen, unter denen sie durchgeführt

wurden, kaum einen aussagekräftigen Vergleich von Bewerberinnen und Bewerbern untereinander.

Auch die Probevorlesung bzw. -lehrveranstaltung ist als problematisch anzusehen, bringt sie doch für die Bewerber/innen zahlreiche offene Fragen mit sich, z. B.: Wie viele Studierende, Professorinnen und Professoren sowie weitere Teilnehmer/innen werden den Vortrag besuchen? Welches Vorwissen haben die Zuhörer/innen? Auf welche Zielgruppe soll der Vortrag *tatsächlich* zugeschnitten sein? Insbesondere bezüglich der letzten Frage kommt die Erfahrung zum Tragen, dass sich die Zuhörerschaft oft hauptsächlich auf Mitglieder der Berufungskommission beschränkt. Bewerber/innen werden von daher vermutlich kaum ihr Lehrkonzept so verfolgen (können), wie sie es im normalen Lehrbetrieb tun. Demgegenüber erscheint die Beobachtung einer realen Lehrveranstaltung deutlich besser geeignet, um eine Vorstellung von der Lehrkonzeption einer Bewerberin/eines Bewerbers zu gewinnen.

Den gleichen Zweck verfolgt auch die vorgesehene Befragung; sie erlaubt es den Bewerberinnen und Bewerbern selbst, ihre Vorstellungen und Überzeugungen, was und wie gelehrt und gelernt werden soll, darzulegen. Dabei kann im Rahmen eines Abgleichs mit den Beobachtungsergebnissen eine Validierung der gewonnenen Eindrücke erfolgen. Vor diesem Hintergrund schlagen wir folgenden Prozess zur Bewertung der Lehrkonzeption in Berufungsverfahren vor:

1. Festlegung des gewünschten Lehrkonzeptionsprofils.
2. Führung von Interviews mit den Bewerberinnen und Bewerbern.
3. Beobachtung von Lehrveranstaltungen der Bewerber/innen (möglichst) an ihrer aktuellen Wirkungsstätte.
4. Erstellung der Lehrkonzeptionsprofile anhand der Aussagen aus den Interviews.
5. Abgleich der gewonnenen Profile mit den Beobachtungen.
6. Abgleich der daraus abgeleiteten Profile untereinander und mit dem gewünschten Lehrkonzeptionsprofil.
7. Abschließende Beurteilung der Bewerber/innen im Hinblick auf ihre Lehrkonzeption.

Ein erster Schritt dient dazu, die Soll-Eigenschaften einer Bewerberin/eines Bewerbers hinsichtlich der Lehre für die zu besetzende Professur festzulegen. Dieses *gewünschte Lehrkonzeptionsprofil* sollte nach Möglichkeit auf Basis der Ziele z. B. eines bestimmten Studiengangs, Fachbereichs oder ggf. der Hochschule insgesamt sowie auf Basis der Ist-Profile der betreffenden Lehrenden erstellt werden. Damit besteht die Chance, vorhandene Defizite auszugleichen bzw. das angestrebte Profil zu schärfen.¹³ Als Bezugsrahmen sollte hier der erstellte Auswertungsbogen heran-

¹³ Idealerweise wurden für die an der Hochschule lehrenden Professorinnen und Professoren bereits Lehrkonzeptionsprofile ermittelt und ggf. darauf aufbauende Stärken-Schwächen-Analysen durchgeführt. So ist es denkbar, dass Defizite in der Vermittlung von Teamarbeitskompetenzen festgestellt wurden und somit eine Bewerberin/ein Bewerber zu suchen ist, die/der diese Lücke schließt.

gezogen werden, damit ein späterer Abgleich mit den Profilen der Bewerber/innen möglich ist.

Mit dem zweiten und dritten Schritt folgen wir dem Vorschlag des WISSENSCHAFTSRATS (2005) zum Besuch der Bewerber/innen in ihren aktuellen Wirkungsstätten. Zunächst sollte die *Befragung zur verfolgten Lehrkonzeption* durchgeführt werden.¹⁴ Hier kann der in Abbildung 6 dargestellte Interviewleitfaden Anwendung finden. Er gewährleistet, dass alle Bewerber/innen gleichermaßen nach den für die Erstellung eines Lehrkonzeptionsprofils wichtigen Aspekten befragt werden, und lässt dabei Raum für Vertiefungs- und Verständnisfragen.

Anschließend sollte der *Besuch von typischen Lehreinheiten der Bewerber/innen*¹⁵ erfolgen. Der in Abbildung 8 dargestellte Beobachtungsbogen kann dabei herangezogen werden, um alle Bewerber/innen hinsichtlich derselben Aspekte zu beobachten, eine Vergleichbarkeit zu schaffen und die gewonnenen Eindrücke entsprechend zu dokumentieren.

Zur *Auswertung der Daten* können die als inhaltlich bedeutsam eingeschätzten Aussagen aus den Interviews direkt in den skalierten Auswertungsbogen eingeordnet werden. Eine transparentere – aber wesentlich aufwendigere – Alternative ist die Transkription und softwaregestützte¹⁶ Generierung der Lehrkonzeptionsprofile.

Nun kann ein Vergleich der aus den Interviews gewonnenen Lehrkonzeptionsprofile mit den Notizen aus der Beobachtung – im Sinne eines *Abgleichs von Fremd- und Selbstbild*¹⁷ – erfolgen.

Sodann ist ein *Soll-Ist-Vergleich* vorzunehmen. Diesbezüglich sind die empirisch abgeleiteten Profile sowohl untereinander als auch mit dem gewünschten Lehrkonzeptionsprofil zu vergleichen.

Die *abschließende Beurteilung* der Bewerber/innen kann z. B. in Form eines vergleichenden Gutachtens erfolgen. Ein qualitativ formuliertes Ergebnis ist ebenso denkbar wie eine Reihung der Bewerber/innen.

¹⁴ In der Reflektion der empirischen Untersuchung wurde festgestellt, dass das Führen der Interviews vor der Beobachtung sinnvoller erscheint, da dann auf von Dozierenden hervorgehobene Aspekte besonders geachtet werden kann.

¹⁵ Unter einer typischen Lehreinheit ist eine solche zu verstehen, welche die Lehrkonzeption der Bewerberin/des Bewerbers widerspiegelt. Ist es z. B. für die Bewerberin/den Bewerber nicht üblich, regelmäßig Praxispartner/innen in ihre/seine Veranstaltung einzubinden, sollte dies auch im Rahmen der beobachteten Veranstaltung nicht der Fall sein.

¹⁶ Zur Analyse eignet sich beispielsweise MAXQDA, ein Programm zur qualitativen Datenauswertung.

¹⁷ Die Möglichkeit des Vergleichs von Fremd- und Selbstbild lässt das Instrumentarium auch interessant für die individuelle hochschuldidaktische Weiterbildung von Lehrenden erscheinen. In einem ersten Schritt sollte allerdings auf Basis des vorgeschlagenen Prozesses die Chance genutzt werden, den steigenden didaktischen Anforderungen bereits im Rahmen der Dozierendenauswahl Rechnung zu tragen. Davon wird dann im zweiten Schritt auch die hochschuldidaktische Weiterbildung profitieren können.

5 Kritische Reflektion des Instrumentariums

Im vorliegenden Beitrag wurde mit dem Interviewleitfaden, dem Beobachtungsbogen und dem Kategoriensystem ein Instrumentarium vorgestellt, das der Bestimmung von Lehrkonzeptionen dient. Ein dementsprechendes Einsatzfeld bieten vor allem Berufungsverfahren. Hier kann das Instrumentarium der steigenden Relevanz der Lehre Rechnung tragen, indem es über eine erhöhte Transparenz hinaus mit dem Konzept der Lehrprofile eine nachvollziehbare Basis für die Beurteilung der Bewerber/innen schafft. So wird ersichtlich werden, welche Meinungen die Bewerber/innen zu ihrer Rolle als Dozierende und zu der Rolle der Studierenden haben, wie sie Lehren und Lernen verstehen, was für sie Wissen ist, welche Art der Interaktion sie forcieren und welche Ziele sie verfolgen. Damit entsteht ein Bild, inwieweit die Bewerber/innen hochschuldidaktischen Anforderungen – z. B. hinsichtlich der Vermittlung von Handlungskompetenzen zur Förderung einer Employability von Studierenden – Rechnung tragen können.

Das Potenzial des Instrumentariums ist freilich nur nutzbar, wenn sich das vorgeschlagene Verfahren in der Praxis umsetzen lässt. Diesbezüglich ist der für den Bewertungsprozess erforderliche Zeitaufwand zu bedenken. Die Durchführung eines Interviews mit dem hier vorgestellten und erprobten Interviewleitfaden dauert zwar durchschnittlich nur etwa 30 Minuten, die Profilerstellung ca. 1 Stunde pro Bewerber/in.¹⁸ Der gesamte Prozess wird aber insbesondere bei Besuch der Bewerber/innen in ihren aktuellen Wirkungsstätten relativ viel Zeit in Anspruch nehmen. Mindestens ebenso von Bedeutung ist der für die Durchführung des Verfahrens notwendige Sachverstand. Daher ist fraglich, inwieweit eine direkte Einbindung der jeweiligen Berufungskommission oder zumindest einiger ihrer Mitglieder praktikabel und zielführend ist.

Wir schlagen deshalb vor, sowohl die Erstellung als auch die Beurteilung der Lehrkonzeptionen durch Dritte vornehmen zu lassen, die idealerweise in der qualitativen Forschung bewandert sind. Sie können als Gutachter/innen fungieren und ihre Expertise weitgehend unabhängig in die Berufungsverfahren einbringen. Prädestiniert für diese Aufgabe sind Hochschuldidaktiker/innen, die neben methodischem Verständnis auch ihre pädagogisch-didaktische Qualifikation nutzbar machen können. Dieses Szenario wird mancher Hochschule im Kern durchaus schon in anderem Kontext bekannt sein, und zwar in Zusammenhang mit der (Zwischen-) Evaluation von Juniorprofessuren, in deren Rahmen auch die Lehrleistung durch Veranstaltungsbeobachtung eingefordert wird.¹⁹ Zumindest in diesen Fällen kann auf wertvolle Erfahrungen zurückgegriffen werden.

Durch die Einbindung einer dritten Person als Gutachter/in lässt sich auch die Problematik entschärfen, dass beim Besuch von Bewerberinnen und Bewerbern in ihrer aktuellen Wirkungsstätte oft die Vertraulichkeit gewahrt werden muss. Alter-

¹⁸ Hier wird von direkter Zuordnung der Antworten zu den Unterkategorien ausgegangen, also ohne Transkription der Interviews und ohne Softwareunterstützung der Analyse.

¹⁹ Siehe dazu etwa das entsprechende Evaluationsmodell der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, <http://www.qualitaetshandbuch.zq.uni-mainz.de/dokumente/empfehlung.pdf>.

nativ könnte zwar versucht werden, an der berufenden Hochschule ein realistisches Lehrumfeld zu schaffen, in denen die Bewerber/innen ihre Veranstaltungseinheiten abhalten. Dies hätte allerdings den Nachteil, dass schlechter nachprüfbar ist, ob tatsächlich eine *typische* Lehreinheit abgehalten wird. In einem realen Umfeld besteht dagegen zumindest die Chance, teilnehmende Studierende diesbezüglich zu befragen.

Nicht zuletzt hängt der Nutzen unseres Vorschlags auch vom Willen aller Akteuerinnen und Akteure ab, der Lehre in Berufungsverfahren mehr Gewicht zu verleihen. Die Hochschulleitung ist hier besonders in der Pflicht, denn sie hat es in der Hand, die geeigneten Rahmenbedingungen zu schaffen. Dazu gehört die Deklaration von Lehrkonzeptionsprofilen als notwendiger Bestandteil von Berufungsverfahren ebenso wie die Vorhaltung einer zentralen Stelle, die sich der Ermittlung dieser Profile widmet.

Der tatsächliche Einsatz des präsentierten Instrumentariums in einem Berufungsverfahren steht zwar noch aus, wir sehen darin aber eine vielversprechende Alternative bzw. Ergänzung zur aktuellen Praxis. Diese Einschätzung resultiert nicht zuletzt aus den positiven Reaktionen der Lehrenden, für die in der empirischen Studie Lehrkonzeptionsprofile erstellt wurden auf die sie betreffenden Ergebnisse. Sie würdigen die Vorgehensweise als transparent und die Ergebnisse als nachvollziehbar. Dies stimmt zuversichtlich, dass die Nutzung des Instrumentariums in Berufungsverfahren zu einer besseren Bewertung von Bewerberinnen und Bewerbern im Hinblick auf ihre Lehrkonzeption beitragen kann.

6 Literaturverzeichnis

- Berendt, B.** (2005). The shift from teaching to learning – Mehr als nur eine „Redewendung“: Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In U. Welbers U. & O. Gaus (Hrsg.) *The shift from teaching to learning* (S. 35-41). Bielefeld: wbv.
- Bologna Follow-up Group** (2005). *From Berlin to Bergen – General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education Bergen, 19-20 May 2005*. http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050503_General_rep.pdf, Stand vom 13. Juli 2011.
- Braun, E. & Hannover, B.** (2008). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In M. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.) *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9* (S. 278-291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium der Justiz** (2007). *Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506) geändert worden ist*. <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf>, Stand vom 6. Juli 2011.
- Häfele, H., Maier-Häfele, K. & Baumgartner, P.** (2004). *Content Management Systeme in E-education*. Innsbruck u. a.: Studien-Verlag.

Höld, R. (2009). Zur Transkription von Audiodaten. In: R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.). *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen* (S. 657-668). Wiesbaden: Gabler.

Humboldt-Universität zu Berlin (2002). *LESSY – Verbesserung des Leistungs- und Entscheidungssystems an der Humboldt-Universität – Abschlussbericht des Projekts*. <http://www.hu-berlin.de/step/lessy.pdf>, Stand vom 12. Juli 2011.

Jungmann, T. (2011). *Forschendes Lernen im Logistikstudium. Systematische Entwicklung, Implementierung und empirische Evaluation eines hochschuldidaktischen Modells am Beispiel des Projektmanagements*. <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/28955/1/Dissertation.pdf>, Stand vom 9. Oktober 2011.

Kember, D. (1997). A reconceptualisation on the research into university academics' conception of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.

Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effects on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65(1), 58-74.

Kember, D. & Kwan, K.P. (2000). Lecturers' approach to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5-6), 469-490.

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lübeck, D. (2009). *Lehransätze in der Hochschule*. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000011078, Stand vom 10. Juni 2011.

Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse*. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Volltexte/2-00mayring-d_qualitativeInhaltsanalyse.pdf, Stand vom 09. Juli 2011.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3), 355-370.

Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109-120.

Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weideman (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 611-658). 5. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Riedl, A. (2004). *Grundlagen der Didaktik*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Samuelowicz, K. & Bain, J.D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325.

Schaeper, H. & Briedis, K. (2003). *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. Hannover: HIS GmbH.

Schwarz-Hahn, S. & Rehbarg, M. (2004). *Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*. Münster: Waymann.

Steindorf, G. (2000). *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*. 5. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Szczyrba, B.** (2005). Lehren und Lernen aufeinander beziehen – Eine erziehungswissenschaftliche Sicht auf die Hochschullehre. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.) *The shift from teaching to learning* (S. 35-41). Bielefeld: wbv.
- Trigwell, K. & Prosser, M.** (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32(1), 77-87.
- Viebahn, P.** (2008). *Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium – Differenzielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht*. Bielefeld: Univ.-Verl. Webler.
- Wiers-Jenssen, J. & Stensaker, B. & Grøgaard, J.B.** (2002). Student satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183-195.
- Wildt, J.** (2003). The shift from teaching to learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. <http://www.u-asta.unifreiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf>, Stand vom 8. Oktober 2011.
- Winteler, A.** (2002). Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil 1). *Das Hochschulwesen*, 50(2), 42-49.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen** (2005). Empfehlungen zur Qualitätssicherung von Berufungsverfahren in Universitäten und Hochschulen. http://www.wk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=19799&article_id=72397&psmand=155, Stand vom 16. Juni 2011.
- Wissenschaftsrat** (2005). *Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren*. Jena: o. V.
- Zimmermann, K.** (2006). Berufungsverfahren zwischen Affiliation und Human Resources – Auf dem Weg in ein „Akademisches Personalmanagement“? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2(1), 85-94.

Autor/innen



Univ.-Prof. Dr. Heinz AHN || Technische Universität Braunschweig, Institut für Controlling und Unternehmensrechnung || Pockelsstr. 14, D-38106 Braunschweig

www.controlling-tubs.de

hw.ahn@tu-bs.de



Yvonne HÖFER || Technische Universität Braunschweig, Institut für Controlling und Unternehmensrechnung || Pockelsstr. 14, D-38106 Braunschweig

www.controlling-tubs.de

y.hoefer@tu-bs.de



Linda KUNZ || Technische Universität Braunschweig, Institut für Controlling und Unternehmensrechnung || Pockelsstr. 14, D-38106 Braunschweig

www.controlling-tubs.de