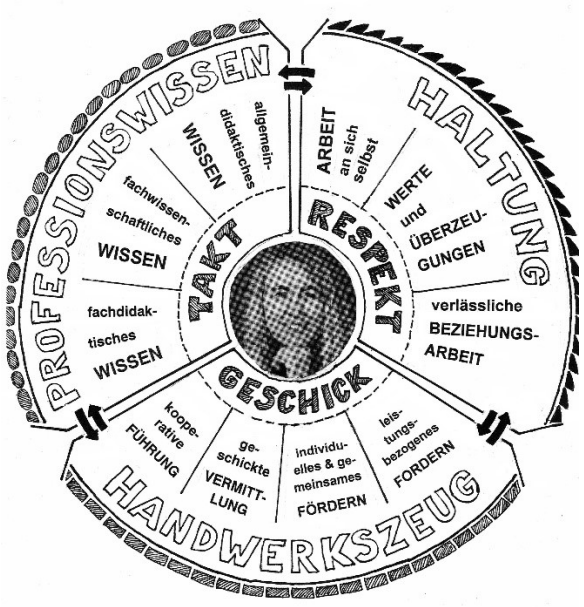
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

- Hilbert Meyer –

High Noon an der Uni Graz:

Maßstäbe und Bausteine professioneller Hochschullehre



Inhalt

1. **Begriffsklärungen:** Maßstab, Qualität, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität; Qualitätsmanagement
2. **Maßstäbe:** Reflexivität, pädagogischer Takt, Geschick, Respekt und Persönlichkeit – Zehnerkatalog
3. **Forschungsergebnisse:** Übertragbarkeit der Schülerdaten auf Studierende? Von China lernen? Angebots-Nutzungsmodelle, Effektstärken-Forschung. Viele Wege führen nach Rom.
4. **Bausteine**: Arbeitsbündnis mit den Studierenden, klare Strukturierung des Lernprozesses, kognitiv und sozial aktivierende Aufgabenstellungen, Lernen durch Lehren, Metakognition, Feedbackkultur.
5. **Was tun?**

Graz – 27. April 2022

1. Begriffsklärungen

Die im Titel des Vortrags genannten *Maßstäbe* definieren die Messlatten, mit deren Hilfe die Qualität einer Lehrveranstaltung beurteilt werden kann:

- im Blick auf inhaltliche Korrektheit und Aktualität des vermittelten Wissens
- im Blick auf die von den Studierenden angeeigneten Kompetenzen
- im Blick auf das Niveau der Selbstregulation des studentischen Lernens
- im Blick auf die berufliche Brauchbarkeit der vermittelten Kompetenzen
- und im Blick auf das professionelle Handeln der Lehrperson.

Der *Baustein*-Begriff ist theoretisch unbelastet, aber auch ungenau. Ich bezeichne damit alle Maßnahmen und Instrumente, die helfen, eine Lehrveranstaltung zum Erfolg zu führen, z.B.

- bereitgestellte Ressourcen
- adressatengerecht gesetzte Ziele
- klare Prozesssteuerung
- klug aufbereitete Inhalte
- überlegt gewählte Lehr- und Lernmethoden
- Feedbackkultur.

Der am Ende des ersten Stichwortblocks genannte Maßstab, nämlich die Frage, wie professionelles Handeln einer Lehrperson definiert, theoretisch begründet und empirisch abgesichert werden kann, steht im Mittelpunkt dieses Kurzvortrags. Darauf komme ich im zweiten bis vierten Abschnitt ausführlich zu sprechen. Zunächst soll aber geklärt werden, was unter “Qualität” zu verstehen ist.

1.1 Was ist Qualität?

Das Wort „Qualität“ ist in aller Munde, aber nur selten wird genau geklärt, was darunter zu verstehen ist. Eine anspruchsvolle theoretische Klärung liefert der Regensburger Erziehungswissenschaftler Helmut Heid (2013). Er betont, dass Qualitätsaussagen menschliche Urteile über Sachverhalte und nicht Eigenschaften eines Objekts sind.

> „Qualität ist kein Objekt der Beurteilung, sondern das Resultat der Beurteilung eines Objekts. Qualität kann man nicht sehen, und alles, was man sehen kann, ist nicht Qualität.“ (Heid 2013, S. 405)

Schlichter ausgedrückt: Qualitätsurteile sind Werturteile. Sie haben immer eine subjektive Komponente. Was der eine mit guten Argumenten für gute Hochschullehre hält, kann ein anderer mit guten Argumenten für schlecht halten. Deshalb gilt: Über die Festlegung und Anwendung von Qualitätskriterien wird Macht ausgeübt. Und deshalb gilt auch, dass eine Verständigung über Qualitätskriterien unverzichtbar ist. Sie besagt nicht, dass alle Lehrenden an derselben Messlatte gemessen werden müssen, wohl aber, dass Transparenz über die selbst angelegten Maßstäbe herzustellen ist.

Bauchurteile und wissenschaftliche Urteile: Im Alltagsbetrieb der Hochschulen und auch in der Schule werden Qualitätsurteile auf sehr unterschiedlichem Niveau gefällt:

(1) *Bauchurteile:* Wenn eine Seminarsitzung oder eine Vorlesung zu Ende geht, entwickelt wohl jede Hochschullehrerin/jeder Hochschullehrer ein Gefühl, wie sie gelaufen ist: „So la la“ oder „War ja ganz ordentlich“ oder „Das war eine tolle Veranstaltung!“ Solche Bauchurteile sind völlig legitim, weil in ihnen viel implizites Wissen[1] stecken kann. Außerdem sind positive Selbsturteile gut für die Psychohygiene.

(2) *Urteile auf Basis der persönlichen Theorie:* Sobald man mit anderen darüber diskutiert, warum dies eine tolle oder eine in den Sand gesetzte Veranstaltung war, müssen die Kriterien benannt werden, derentwegen man die Veranstaltung für gut oder schlecht befunden hat. Diese Kriterien sind Teil dessen, was ich als „persönliche Theorie“ guter Hochschullehre bezeichne und was unter dem Fachbegriff *teacher beliefs* (Reusser et al. 2011) inzwischen breit international erforscht worden ist. Natürlich sind die persönlichen Theorien noch nicht so gründlich abgesichert wie die Theoretiker-Theorien. Aber im Prinzip müssen und können sie den gleichen Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens genügen wie die im Wissenschaftsbetrieb produzierten Theorien:

- Sie enthalten bewusst formulierte Hypothesen über Korrelationen und Ursache-Wirkungszusammenhänge.
- Sie gelten auf Widerruf, werden also an der Praxis überprüft und gegebenenfalls verworfen oder überarbeitet.
- Sie sind eingebettet in ein tiefes Verständnis des Faches.

Persönliche Theorien sind Rezepten und Bauchurteilen überlegen, weil sie von vornherein darauf angelegt sind, durch gezielte Erfahrungssuche – z.B. durch Feedback oder Coaching – überprüft und gegebenenfalls korrigiert zu werden. Ein theoretisch angereichertes persönliches Urteil kann z.B. lauten, dass während der Veranstaltung eine große „Resonanz“[2] der Studierenden zu spüren war oder dass auf hohem Niveau methodologische Probleme der Wissensproduktion erörtert worden sind. Empirisch gut belegt ist die starke Steuerungsfunktion von *teacher beliefs*: Sie bilden den kategorialen Rahmen, innerhalb dessen wir alles, was in einer Veranstaltung abläuft, wahrnehmen und einordnen. Und sie steuern auch das didaktisch-methodische Handeln während der Lehrveranstaltung in erheblichem Umfang – viel stärker als das von der Lehr-Lernforschung akkumulierte Wissen über Gelingensbedingungen von Hochschullehre.

(3) *Wissenschaftlich abgesicherte Urteile:* Sie haben ebenfalls subjektive Anteile, aber darüber hinaus eine explizit gemachte theoretische Grundlage und eine empirische Absicherung. Ein vollständig entfaltetes wissenschaftliches Qualitätsurteil wird dadurch zu so etwas wie einer Mini-Theorie. Es enthält:

- eine *Zwecksetzung*: die Festlegung eines wünschenswerten Ziels bzw. eines Ergebnisses, das durch die Hochschullehre befördert werden soll
- den Nachweis, dass und in welchem Umfang *das angestrebte Ziel erreicht* worden ist

---

[1] In dem lesenswerten Buch „Das Schweigen der Könner“ erläutert der Linzer Erziehungswissenschaftler Georg Hans Neuweg (2015), dass und warum Profis oft sehr erfolgreich handeln, aber nicht immer in der Lage sind zu erklären, warum sie so erfolgreich sind. Es liegt an den von ihnen verinnerlichten Denk-, Gefühls- und Handlungsroutinen. Es wäre aber besser, wenn diese Halb-Profis wüssten, warum sie erfolgreich sind, weil sie dann auch gegenüber den Studierenden erklären könnten, was sie warum tun und lassen.

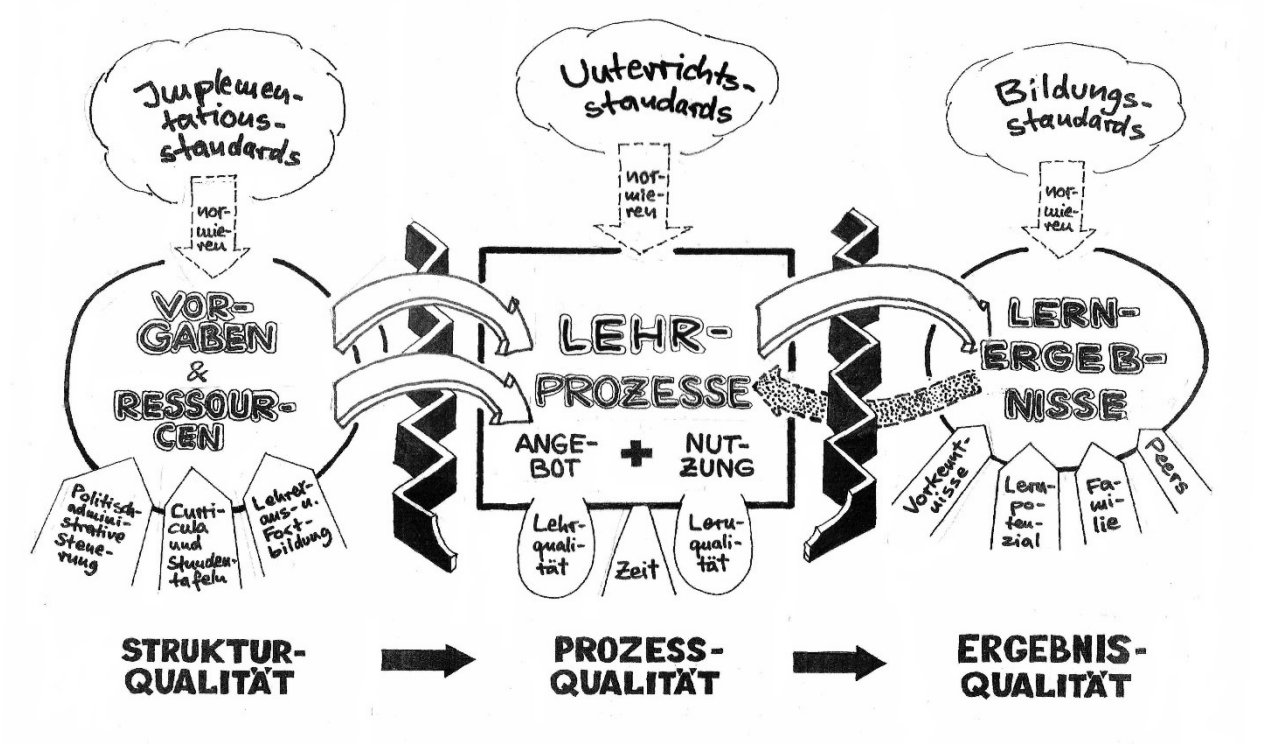
[2] Hartmut Rosa (2016) hat unter diesem Titel eine soziologische „Theorie der Weltbeziehungen“ veröffentlicht.

- den zusätzlichen Nachweis, dass das gewünschte Ergebnis *durch die Aktivitäten des Lehrenden und der Studierenden verursacht* worden ist und nicht durch irgendwelche anderen Variablen
- eine Bewertung des *Umfangs* und/oder *Niveaus*, auf dem das angestrebte Ziel erreicht worden ist
- und eine *ethische Bewertung* der Handlung/der Maßnahme jenseits ihrer Zwecktauglichkeit.

Autodidakten: Nicht alles, was wir als Hochschullehrende tun und lassen, muss mit solchen Mini-Theorien abgesichert werden. Aber gerade angesichts des Tatbestands, dass die Mehrzahl der Hochschullehrenden im Blick auf ihre didaktisch-methodische Ausbildung Autodidakten sind, ist es hin und wieder sinnvoll, sich ganz genau zu überlegen, was mit welcher Absicht wie gemacht werden soll und sich dabei auf einschlägige Fachliteratur zur Hochschuldidaktik und Lehr-Lernforschung zu stützen. Gut geeignet ist das Buch von Diethelm Wahl (2021): „Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung“.

1.2 Der Gegenstand von Qualitätsurteilen: Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität

Der Begriff Unterrichts- bzw. Lehrqualität ist noch recht pauschal. Eine begriffliche und inhaltliche Ausdifferenzierung ist erforderlich. Das leistet im Blick auf schulischen Unterricht die Grafik, in der in drei Spalten *drei unterschiedliche Qualitätsfelder* ausgewiesen werden.



Schwarze Mauern: Die eingezeichneten Mauern sollen deutlich machen, dass es in sämtlichen Lehr-Lernprozessen keine eindeutigen kausalen Beziehungen, sondern komplexe Wechselwirkungen gibt. Weil Menschen keine Maschinen sind, gelten die von den Forscher*innen ermittelten „Gesetzmäßigkeiten“ ja immer nur der Tendenz nach.

Drei Qualitätsfelder: Die links in der Grafik platzierte *Strukturqualität* erfasst fachliche Urteile über die Angemessenheit der Vorgaben und über das Niveau der vom Dienstherrn

bereitgestellten Ressourcen. Die in der Mitte platzierte *Prozessqualität* erfasst möglichst nüchtern zu haltende Urteile über die pädagogische Qualität der in der Lehrveranstaltung ablaufenden Prozesse. Dabei wird der Prozessbegriff ganz weit verstanden. Er bezieht sich auf die Bewertung der Ziel-, Inhalts- und Methodenqualität, auf die Passung der Aufgabenstellung zu den Lernvoraussetzungen, aber auch auf die Professionalität der Lehrpersonen, ihre Akzeptanz und Glaubwürdigkeit bei den Studierenden und deren tatsächliche Nutzung des Lehrangebots. Die rechts platzierte *Produkt-* oder *Ergebnisqualität* erfasst ebenfalls möglichst nüchterne Urteile über das, was bei der Unterrichtsarbeit herausgekommen ist. Man kann z.B. analysieren, welche Kompetenzen oder welches Fachwissen die Schüler*innen bzw. Studierenden erworben haben. Dabei können hohe Lernerfolge positiv auf die Unterrichtsprozesse zurückwirken – deshalb der Pfeil, der sich unter der rechten schwarzen Mauer wieder in die Mitte schlängelt. Auch bei der Ergebnisqualität kann zwischen Bauchurteilen und wissenschaftlich abgesicherten Urteilen unterschieden werden.

Standardisierung von Qualitätsurteilen? Seit der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts ist es im deutschsprachigen Raum, aber auch weltweit üblich, Standards auszuformulieren, um vergleichende Aussagen über das in einzelnen Klassen, Schulen oder ganzen Nationen erreichte Leistungsvermögen von Schüler*innen machen zu können.[3] Diese Standards sind in der Grafik in Wolkenform festgehalten, weil sie noch nicht in allen drei Qualitätsfeldern vorliegen und weil noch nicht ausreichend erforscht ist, ob und wenn ja wieviel einzelne Standards zur Qualitätssicherung beitragen.[4]

- *Implementationsstandards* geben an, welche Standards die Bildungspolitik garantieren sollte, wenn sie die Universitäten und Hochschulen mit neuen Aufgaben und Vollzugsanweisungen überhäuft. Leider gibt es solche Standards im deutschsprachigen Raum noch so gut wie gar nicht.
- *Unterrichtsstandards* sind Prozessstandards. Im Englischen werden sie mit einem geschickteren Begriff als *opportunity-to-learn-standards* bezeichnet (Scheerens 2017). Sie definieren, woran die Qualität des Lehr-Lernangebots und der dadurch ausgelösten Prozesse gemessen werden soll. Auch in diesem zweiten Qualitätsfeld ist festzustellen, dass es zwar viele Merkmalskataloge gibt, dass aber auf ihrer Basis noch kaum geeichte Messinstrumente für Unterrichtsqualität entwickelt worden sind. Eine lobliche Ausnahme: der von den Linzer Kollegen Ferdinand Eder & Johannes Mayr (1998) entwickelte Test zur Messung des Unterrichtsklimas.
- *Bildungsstandards* sind Ergebnisstandards. Hier gibt es international und auch im deutschsprachigen Raum die meisten geeichten Testinstrumente. Bekannt geworden sind sie insbesondere durch die regelmäßig wiederholten PISA-Studien. Sie definieren konkret und kompetenzbezogen, was Schüler*innen in einem bestimmten Alter wissen und können sollen.

Die Standardisierung der schulischen Lehre ist deutlich weiter fortgeschritten als die der Hochschullehre. Wie so oft, ist diese Entwicklung zweischneidig. Ohne jemals das Wort “Bildungsstandards” gehört zu haben, hatte schon vor über 200 Jahren der Philosoph Immanuel Kant in seiner Pädagogik-Vorlesung aus dem Jahr 1803 (1966, S. 699) geschrieben:

---

[3] Entsprechende internatinale Vergleichsstudien auf Hochschulebene gibt es noch nicht.

[4] Die Studie von Zeitler et al. (2012) zum Umgang deutscher Sek-I-Lehrpersonen mit Bildungsstandards zeigt, dass man in dieser Frage sehr vorsichtig urteilen sollte! Nur ein Drittel der in der Studie erfassten Lehrpersonen geht mit den Standards so um, wie es sich die Bildungsadministration erhofft hat.

„Eines der größesten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“

1.3 Ein ungenauer Begriff: Qualitätsmanagement

Geht man begrifflich so streng vor, wie es Helmut Heid vorschlägt (und das sollte man tun), dann ist es zwar korrekt, von „Qualitätsstandards“ oder „Qualitätsmaßstäben“, aber *nicht korrekt,* von *„Qualitätsmanagement“ zu sprechen*. Beides bildet eine Einheit – es muss dennoch begrifflich und inhaltlich unterschieden werden:

These: Qualität lässt sich nicht managen.

Vielmehr gilt: Man managt die Unterrichtsentwicklung bzw. die Hochschullehre und dockt dann wertende Urteile darüber an, ob die gemessenen, manchmal auch nur erahnten Effekte als gut oder schlecht zu bewerten sind. Nun rechne ich nicht damit, dass der etablierte Fachbegriff „Qualitätsmanagement“ verschwindet. Deshalb belasse ich es bei der in der These formulierten Kritik.

2. Maßstäbe

Woran ist Professionalität der Hochschullehre zu erkennen? Zuständig für die Beantwortung dieser Frage ist die inzwischen breit aufgestellte Professionalisierungsforschung:

- ein Klassiker: Donald Schöns Buch “The Reflective Practitioner” (1993);
- ein Überblick über den Forschungsstand: Werner Helspers Buch “Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns” (2021);

Mitglieder einer Profession sind Menschen, die ihr Expertenwissen nutzen, um den freiwillig zu ihnen gekommenen Klient*innen bei der Lösung schwerwiegender Probleme zu helfen, die diese alleine nicht lösen können. Typische Beispiele liefern Ärzte, Juristen und Psychologen. Dass Professor*innen und Angehörige des Mittelbaus der Hochschulen und Universitäten im definierten Sinne Angehörige einer Profession sind, wird von niemandem bestritten.[5]

Merkmale: Professionalisierte Berufe zeichnen sich – anders als “normale” Berufe – durch ein hohes Maß an Autonomie, durch Selbstorganisation des Berufsstandes, durch eine eigene Fachsprache und durch einen von der Berufsgemeinschaft getragenen ethischen Kode aus. Reichlich offen ist allerdings die Frage, woran konkret professionelles Handeln von Hochschullehrenden im Rahmen von Lehrveranstaltungen (Vorlesungen und Seminare, Exkursionen und Projekte) festgemacht werden kann. Für die Beantwortung dieser Frage wird im Folgenden ein eigener Vorschlag unterbreitet.[6]

---

[5] Bei Lehrer*innen formulieren einige Professionsforscher (z.B. Ulrich Oevermann 1996) Zweifel ob es sich um einen professionalisierten Beruf handelt. Ihre Begründung: Professionelle helfen ihren Klient*innen, ein schwerwiegendes Problem zu lösen. Die Klienten haben sich freiwillig gemeldet und schließen so etwas wie ein Arbeitsbündnis mit dem Professionellen. Das ist z.B. bei Medizinern und Juristen der Fall. Bei Lehrpersonen fehlt oftmals, nicht immer die Freiwilligkeit, weil ja Schulpflicht herrscht.

[6] Im Buch „Unterrichtsmethoden – Theorieband“ (Meyer & Junghans 2022) finden sich weitere Ausführungen.

2.1 Reflexivität als Mega-Kriterium

Im deutschsprachigen Professionalisierungsdiskurs werden drei klar zu unterscheidende Positionen vertreten: der Kompetenzorientierte, der Berufsbiografische und der Strukturtheoretische Ansatz. In den 90er Jahren grenzten sich die Autor*innen dieser Ansätze streng gegeneinander ab. Man sah große und teilweise unvereinbare Differenzen. Im aktuellen Diskurs kommen aber immer deutlicher die sich ergänzenden und in einem wichtigen Punkt, nämlich der Reflexivitätsforderung, übereinstimmenden Anforderungen zum Ausdruck:

Die Reflexivitätsforderung ist das übergreifende Kennzeichen aller drei genannten Ansätze. Erfahrungen in der Hochschullehre zu sammeln, reicht ja nicht aus. Man muss sie auch kritisch durchdenken und überlegen, welche Konsequenzen daraus für zukünftiges pädagogisches Handeln gezogen werden können. Ich definiere:

> **Professionelle Reflexion** ist ein kategoriengestütztes und theoriebezogenes, einerseits rückbezügliches, andererseits auf zukünftiges Handeln ausgerichtetes Nachdenken über sich selbst und die berufliche Situation. Es dient der Legitimation des Handelns und seiner kritischen Überprüfung mit dem Ziel, die berufliche Praxis weiterzuentwickeln.

Entwicklungsaufgaben: Das Nachdenken über das eigene Lehrprofil schafft zugleich die Impulse, um eine persönliche Entwicklungsaufgabe auszuformulieren. Der Begriff (*developmental task*) ist von dem US-Amerikaner Robert Havighurst (1900-1991) geprägt und von der deutschsprachigen Professionalisierungsforschung aufgenommen worden. Das Konzept geht davon aus, dass die Ausbildung zur Lehrerin/zum Lehrer – analog zur Professorin/zum Professor – von typischen, nicht zu hintergehenden didaktisch-methodischen Anforderungen begleitet wird, die als Entwicklungsaufgaben beschrieben werden können. Entwicklungsaufgaben sind:

- selbstgesetzt, aber durch Ansprüche gerahmt,

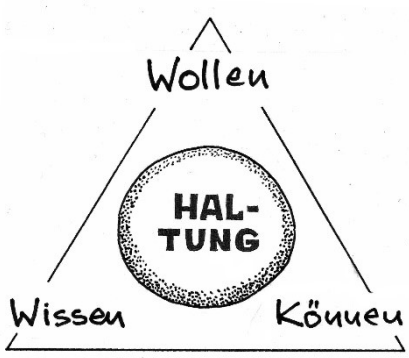
- in der persönlichen Lernbiografie “angesagt”,
- herausfordernd, weil man sie sich nicht für die Bewältigung von Routineaufgaben setzt, sondern erst dann, wenn eine konkrete Situation Änderungswünsche auslöst, die mit Bordmitteln nicht mehr zu einzulösen sind.

Die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben führt dann zu einem individuellen Professionalisierungsprozess und als Ergebnis zum individuellen Lehrprofil.

Dabei stellt sich erneut das oben schon angesprochene Problem, dass Hochschullehrende in der Mehrzahl, was ihre Lehrtätigkeit angeht, *Autodidakten* sind. Sie haben ihre didaktische Kompetenz zumeist nach dem traditionellen Modell der Meisterlehre erworben, sind also beim Doktorvater oder bei der Doktormutter zur Schule gegangen. Das kann durchaus erfolgreich abgelaufen sein – aber die explizite allgemein- und fachdidaktische Ausbildung und die didaktische und psychologische Fachsprache fehlen dann ebenso wie die Kenntnis geeigneter Kategorien und Instrumente zur Überprüfung des Lehrerfolgs.

2.2 Drei Grunddimensionen von Professionalität: Wissen, Können und Haltung

Im Anschluss an Franz E. Weinert (1930-2001) werden Kompetenzen verstanden als die “kognitiven und volitionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Probleme in variablen Situationen erfolgreich zu lösen“. (Weinert 2001, S. 27) Wer kompetent ist, sollte aber nicht nur dies und jenes wissen, können und wollen, sondern, wie Weinert schreibt, seine Kompetenzen auch verantwortungsvoll nutzen und an die Konsequenzen seines Tuns denken. Es bietet sich deshalb an, die drei Grunddimensionen Wissen, Können und Wollen um den Haltungsbegriff zu erweitern.



Eine Haltung ist keine vierte Dimension neben Wissen, Können und Wollen, sondern die quer zu den drei Dimensionen stehende und sie integrierende moralische Kontrollinstanz. Der Haltungsbegriff wird so zur zentralen Vermittlungsinstanz für die kognitiven, affektiven und motivationalen Merkmale von Kompetenz. Er sichert zugleich die Anschlussfähigkeit der Kompetenztheorie an den bildungstheoretischen Diskurs der Allgemeinen Didaktik.

Übertragen auf die Hochschulebene geht es beim Kompetenzaufbau:

- um den Erwerb des erforderlichen Professionswissen,
- um die Aneignung des Handwerkszeugs
- und um den Aufbau einer professionellen Haltung.

(1) Ansprüche an das professionelle Wissen von Hochschullehrenden: Theoretische und empirische Grundlagen für das in ganz unterschiedlichen Fachdisziplinen (von der Medizin bis zur Lehrerbildung) erforderliche professionelle Wissen hat der bekannte US-amerikanische Professionsforscher Lee Shulman (2004) erarbeitet und dabei drei Dimensionen von Professionswissen unterschieden:

- *content knowledge* (CK);
- *pedagogical content knowledge* (PCK) und
- *pedagogical knowledge* (PK).

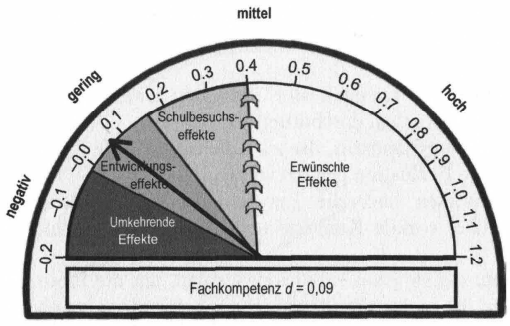
Das entspricht ungefähr den deutschen Begriffen fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und allgemeindidaktisches Wissen, auch wenn es das Wort Didaktik im englischsprachigen Raum gar nicht gibt.

Dass Professor*innen über umfangreiches Fachwissen (*content knowledge*) verfügen, wird von niemandem bestritten. Komplizierter ist die Antwort auf die Frage, auf welchem Anspruchsniveau sie dieses Fachwissen vermitteln. Und genau dafür benötigen sie auch als Hochschullehrende ein fundiertes fachdidaktisches (also auf das Lehren der eigenen Disziplin bezogenes) und zusätzlich allgemeindidaktisches und psychologisches Wissen.

Die Effekte fachdidaktischen Wissens: Verschiedene Studien im Schulbereich belegen, dass insbesondere ein hohes fachdidaktisches Wissen die Lehrqualität und den Leistungszuwachs von Schüler*innen positiv beeinflusst. Es leistet den größten Beitrag zur Erklärung ihres Lernfortschritts (Kunter et al. 2011). Das fachwissenschaftliche Wissen bewirkt demgegenüber deutlich weniger, auch wenn die Ausbildung fachdidaktischen Wissens ohne fachwissenschaftliches Wissen gar nicht möglich wäre.

> **These:** Hohe fachwissenschaftliche Kompetenz von Lehrenden erklärt nur einen geringen Teil des Lernerfolgs.

In der bekannten Meta-Metaanalyse des Neuseeländischen Unterrichtsforschers John Hattie "Lernen sichtbar machen" (2013, S. 136) hat fachwissenschaftliche Kompetenz die extrem niedrige Effektstärke von d = 0,09.[7] Dabei stützt er sich nicht nur auf Studien im Schulbereich, sondern auch im Hochschulbereich.



KENNWERTE	
Standardfehler (gering)	0,016
Rang	125
Anzahl der Meta-Analysen	2
Anzahl der Studien	92
Anzahl der Effekte	424
Anzahl der Personen (0)	na

Barometer 058 Fachkompetenz

Wie ist dieses irritierende Ergebnis zu erklären? Ganz einfach: Vertieftes Fachwissen ist im Unterricht und auch in der Hochschullehre nichts wert, wenn es nicht durch fach- und allgemeindidaktisches Wissen und handwerkliches Können ergänzt wird.

(2) Ansprüche an das didaktisch-methodische Handwerkszeug – vier Handlungsfelder: Es fällt auf, dass in der Professionalisierungsforschung das für erfolgreiches berufspraktisches Handeln unverzichtbare „Können" selten oder nie benannt wird, auch wenn es grundsätzlich im PCK und PK zu erfassen wäre. Es ist aber wichtig, die Anforderungen an das handwerkliche Können nicht schlicht als geklärt vorauszusetzen, sondern theoretisch und systematisch aufzuarbeiten. Beim handwerklichen Arbeiten entsteht, wie der Hannah-Arendt-Schüler und

---

[7] Erst ab einen Effektstärke von d = 0,40 geht Hattie davon aus, dasss es sich lohnt, sich stärker um diese Variable zu kümmern.

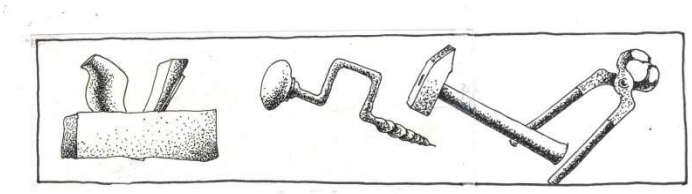
Soziologe Richard Sennett in seinem lesenswerten Buch “Handwerk” (2009, S. 20) schreibt, ein „ständiger Dialog“ zwischen Hand- und Kopfarbeit. In der Hochschullehre ist dieser ständige Dialog noch wichtiger. Ich nenne vier Handlungsfelder, in denen sich das handwerkliche Können entfaltet:

(1) *Geschicktes Vermitteln:* Eine professionell arbeitende Lehrperson sorgt dafür, dass sich die Studierenden den Seminarinhalt effizient und effektiv aneignen können. Sie hält kurze eigene Vorträge und organisiert die Referatarbeit so, dass nicht nur der Referent etwas davon hat. Sie formuliert kognitiv und sozial aktivierende Aufgabenstellungen und bemüht sich, kooperative Lernformen für die Aneignung der Seminarinhalte einzusetzen.

(2) *Kooperatives Führen*: Eine professionell handelnde Lehrperson organisiert die Arbeit in der Lehrveranstaltung effizient und effektiv und achtet dabei darauf, die Studierenden zu Ko-Konstrukteuren des Arbeitsprozesses zu machen. Sie erläutert und begründet, was sie für wichtig hält. Sie sorgt für eine vorbereitete Umgebung und für ein lernförderliches Klima. Sie moderiert den Arbeitsprozess der Studierenden und sorgt für eine angemessene Ergebnissicherung. Sie betrachtet die Führung aber nicht als Einbahnstraße, sondern bemüht sich um ein Arbeitsbündnis, auf dessen Grundlage die Schüler*innen bzw. Studierenden zu Ko-Konstrukteuren werden. Sie baut eine Feedbackkultur auf und macht in regelmäßigen Abständen Reflexionsgespräche über den individuellen und gemeinsamen Lernfortschritt der Lerngruppe.

(3) *Individuelles und gemeinsames Fördern:* Eine professionell arbeitende Lehrperson gestaltet die Seminararbeit so, dass möglichst alle Studierenden ihr Lernpotenzial entfalten können. Dem dient zum einen die Überlegung, was die Lernausgangslage der Studierenden ist, zum anderen die Frage, was die nächste Zone ihrer Entwicklung sein sollte.[8] Sie gibt Empfehlungen zum individuellen Arbeiten und organisiert das kooperative Arbeiten am gemeinsamen Lerngegenstand.

(4) *Leistungsbezogenes Fordern:* Eine professionell arbeitende Lehrperson formuliert herausfordernde Ziele. Sie sorgt dafür, dass die erbrachten Leistungen gerecht bewertet werden. Sie bemüht sich, ihre Leistungserwartungen transparent zu machen. Sie weiß, dass die eigenen Urteile über das Leistungsvermögen der Schüler*innen unvollständig und fehlerhaft sein können.



Ich gehe davon aus, dass sich die Mehrzahl aller Hochschullehrerinnen und -lehrer intensive Gedanken um das erste Handlungsfeld, die geschickte Vermittlung von Fachwissen, macht, während die anderen drei Handlungsfelder eher wenig durchdacht werden, auch weil sie bei den wenigsten Angehörigen dieser Profession Gegenstand einer expliziten Ausbildung gewesen sind. Es ist allerdings denkbar, dass die in diesen Feldern geltenden Ansprüche auf Basis des impliziten Wissens (s.o.) beachtet werden.

---

[8] Der Begriff „nächste Zone der Entwicklung“ stammt aus der Tätigkeitspsychologie von Lew Vygotskij (2002), er wird von mir aber generalisiert, weil er kompatibel zur traditionellen Bildungstheoretischen Didaktik ist (vgl. Meyer & Junghans 2021, S. 128 f.).

(3) Ansprüche an die pädagogische Haltung: Der Haltungsbegriff spielt in Alltagsgesprächen von Lehrpersonen eine große Rolle. In der Theorie hat man sich aber lange zurück gehalten. Der Begriff galt als ideologisch belastet. Aber seit einigen Jahren wird der Begriff in der Professionalisierungsforschung wieder umfänglich genutzt (vgl. Rotter et al. 2019). Eine theoretisch befriedigende Definition ist jedoch kompliziert. Manche halten den Begriff für ein *messy construct*, das wegen der Probleme seiner empirisch triftigen Definition besser nicht verwandt werden sollte. Ich sehe das anders und definiere im Anschluss an Junghans (2022):

- Eine *pädagogische Haltung* ist ein Resonanz erzeugendes „personales System" von Überzeugungen und Werten (innere Seite) und von Sprachhandlungen und körpersprachlichen Ausdrucksweisen (äußerlich sichtbare Seite), mit dessen Hilfe pädagogische Situationen adressaten-, aufgaben- und themenbezogen reflektiert und gestaltet werden.
- *Professionell* wird die pädagogische Haltung, wenn das berufsbezogene Handeln auf der Grundlage einer kritischen Analyse des Kontextes und der eigenen Rollenwahrnehmung gestaltet wird und auf einer berufsethisch motivierten Verantwortungsübernahme gründet.

Erst durch die eingenommene Haltung gelingt es Lehrpersonen wie Hochschullehrenden, Glaubwürdigkeit zu entwickeln. Und die hat, wie John Hattie empirisch belegt hat (s.u. Abschnitt 3.4), einen überraschend hohen Einfluß auf den Lernerfolg.

2.3 Umgang mit den im Lehren inkorporierten Widersprüchen

Die Wichtigkeit einer professionellen Haltung zeigt sich insbesondere in Situationen, in denen es zu Widersprüchen zwischen zwei oder drei für unverzichtbar gehaltenen Wertvorstellungen über gute Lehre kommt. Das kann z.B. im Blick auf die ethische Verpflichtung zur Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit einerseits, auf die Pflicht zur Fürsorge andererseits passieren.

Solche Widersprüche werden gemäß dem Strukturtheoretischen Professionsansatz (s.o.) durch „Antinomien" verursacht, die nicht von außen in die Lehr-Lernprozesse hineingetragen werden, sondern sich aus der Lehrtätigkeit selbst ergeben. Werner Helsper hat eine theoretisch geordnete lange Liste solcher Antinomien und des darauf bezogenen professionellen Handelns erarbeitet. Drei Beispiele aus dieser Liste (Helsper 2021):

- *Nähe-Distanz-Antinomie:* Pädagogisches Handeln erfordert, sowohl Nähe zu den Studierenden zuzulassen als auch Distanz herzustellen. Mit eigenen Worten: Lehrpersonen sollen liebevoll Macht ausüben, ernsthaft Spaß bereiten, locker effektiv sein, allen zusammen und dennoch jeder und jedem einzelnen zu ihrem und seinem Recht verhelfen.
- *Autonomie-Heteronomie-Antinomie:* Es gibt einen grundlegenden Widerspruch zwischen dem Autonomiestreben der Schüler*innen und Studierenden und der Notwendigkeit, sie immer wieder heteronom, also fremdbestimmt arbeiten zu lassen. Er wird von Allgemeindidaktikern auch als Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit beschrieben.
- *Subsumtions-Rekonstruktions-Antinomie:* Mit diesem Begriff wird das Spannungsverhältnis bezeichnet, das dadurch entsteht, dass eine Lerngruppe einerseits als Gemeinschaft geführt wird, in der alle den gleichen Regeln „subsumiert" werden, dass diese Gemeinschaft andererseits aus vielen, zum Teil höchst unterschiedlichen Individuen zusammengesetzt ist, die alle eine individuelle Förderung erhalten sollen und mit zum Teil abweichenden Regeln angeleitet werden sollten. Die Subsumtionslogik erfordert, den

Einzelfall verkürzend einem Schülertypus oder einer anderen allgemeinen Kategorie zuzuordnen.

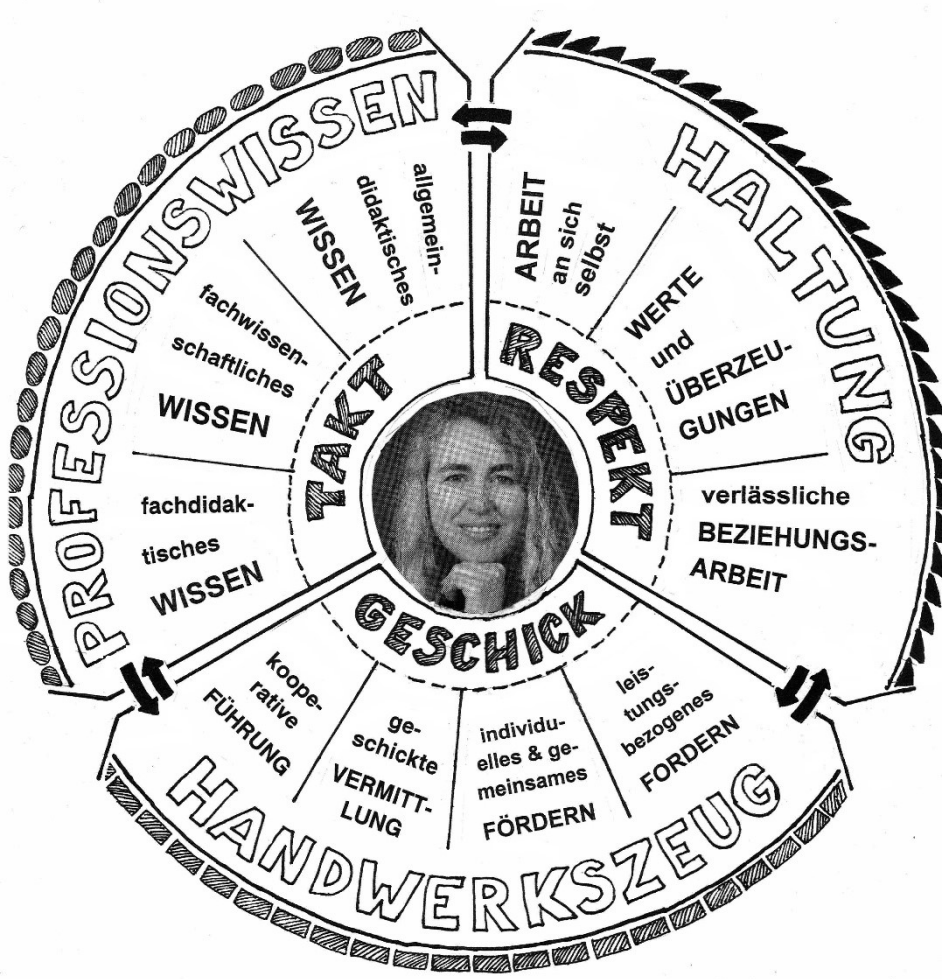
Weil die Antinomien struktureller Art sind und nicht aufgehoben werden können, bedarf es einer balancierenden Aushandlung zwischen den sich widersprechenden Werten.

> **These:** Professionelle Lehrpersonen sind Weltmeister im Ausbalancieren widersprüchlicher Erwartungen an ihr didaktisch-methodisches Handeln.

Im Hochschulbereich sind die Antinomien nicht so offensichtlich wie in der Schule. Die Studierenden sind ja freiwillig in das Studium gegangen und sie wählen sich ihre Lehrenden oft, nicht immer selbst aus. Aber vorhanden sind die Antinomien dennoch! Man muss nur einmal mit kritischem Blick ein ganz normales Uni-Seminar durchleuchten und z.B. fragen: Wer profitiert hier am meisten? Wird gendersensibel gelehrt? Werden individuell angepasste Aufgabenstellungen formuliert?

2.4 Zusammenfassung: Zehn Merkmale professioneller Lehrkompetenz

Im vorhergehenden Abschnitt ist bereits eine ganze Reihe grundlegender Merkmale professionellen Lehrens angesprochen worden. Sie werden nun in einer Kreisgrafik zu einem dreidimensionalen Katalog mit zehn Einzelmerkmalen zusammengefasst.



Qualitätskataloge wie dieser definieren die Maßstäbe. Und das heißt, dass man nicht in jedem Qualitätsbereich Spitze sein muss, sondern dass hier nur die “Messlatten” beschrieben werden. Sie sind geeignet, das je individuelle Profil einer Professorin/eines Professors zu bestimmen. Es geht nicht darum, überall Spitze zu sein – man würde dann zu einem didaktischen Monster!

Ich erläutere die drei Grunddimensionen im Anschluss an die Abschnitte 2.2 und 2.3.

(1) Professionswissen: Es wird, wie im kompetenzorientierten Professionalisierungsansatz erläutert, in drei Wissensbereiche unterteilt: in allgemeindidaktisches, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen. Es kann auf unterschiedlichen Niveaus realisiert werden und im einen Teilbereich stärker als im anderen ausgeprägt sein (vgl. Kunter 2011). Was hält die drei Wissensbereiche zusammen? Es ist das, was der bekannte Pädagoge und Psychologe Johann Friedrich Herbart (1776-1832) im Jahr 1806 als „**pädagogischen Takt**“ definiert hat, was heute aber eher mit den Begriffen forschende Haltung oder professioneller Habitus bezeichnet wird: die Fähigkeit, in Lehrveranstaltungen auch auf unvollständiger Wissensbasis situationsangemessen und zügig zu entscheiden, was zu tun und lassen ist.

(2) Handwerkszeug: Es erfasst die im Abschnitt 2.2 genannten vier Handlungsfelder. Was hält sie zusammen? Es ist das, was ich mit einem in der Professionsforschung nicht gebräuchlichen Begriff als **handwerkliche Geschick** bezeichne. Es besteht aus der Fähigkeit, so zu lehren, dass die Studierenden die nächste Zone ihrer Entwicklung erreichen können, dass dabei effizient gearbeitet wird und dass für unverhofft auftretende Probleme Lösungen gefunden werden.

(3) Haltung: Das Haltungskonstrukt (s.o.) wird im Zehnerkatalog in drei Teilbereiche untergliedert: (1) in die Fähigkeit und Bereitschaft, selbstreguliert zu arbeiten (das halte ich bei Hochschullehrenden für eine Selbstverständlichkeit); (2) in den Aufbau einer den Studierenden zugewandten Haltung und der dazu gehörenden pädagogischen Werte und Überzeugungen und (3) in die verlässliche Beziehungsarbeit mit den Studierenden ebenso wie mit den Kolleg*innen.

Was hält die drei Teildimensionen der Haltung zusammen? Es ist der **Respekt**, mit dem die Hochschullehrerin/der Hochschullehrer den Studierenden begegnet. Respekt ist kein schlichtes Tolerieren, sondern ein geistiger Vorgang, nämlich die Achtung der Individualität und Subjektivität Subjektivität eines Menschen, in dessen Situation man sich versetzt hat. Respektloser Umgang lösen Wut oder Angst aus. Wer aber wütend ist oder Angst hat, kann nicht um Hilfe bitten (vgl. Sennet 2004, S. 148). Das bedeutet, dass eine respektlose Hochschullehrerin/ein respektloser Hochschulllehrer ihre bzw. seine positiven Einwirkungsmöglichkeiten auf die Studierenden massiv beschneidet.

(4) Persönlichkeitsstruktur: Wie und wodurch werden nun die drei Grunddimensionen einer professionellen Hochschullehrerin/eines Hochschullehrers zusammengehalten? Es ist das, was ich mit einem altertümlichen Begriff als Persönlichkeitsstruktur bezeichne: das Ensemble von Charaktereigenschaften, Gedanken, Gefühlen und Haltungen gegenüber den Studierenden einerseits und der eigenen Person andererseits, das das Handeln leitet. Die Persönlichkeitsstruktur durchformt die gesamte Lehrtätigkeit und regt zugleich zum Nachdenken über das, was man da tut, an. Eine „starke“[9] Persönlichkeit macht die Lehrperson authentisch, glaubwürdig und verlässlich. Natürlich ist beim Lob der Persönlichkeit zu bedenken, dass die Basis für viele Persönlichkeitsmerkmale schon in frühem Alter gelegt wird. Aber

[9] Mit „stark“ ist kein Rambo-Typ gemeint, sondern ein Mensch, der gerade weil er auf seine Kompetenzen bauen kann, verständnisvoll und empathisch mit den Schüler*innen und den Kolleg*innen umzugehen weiß.

neuere Studien zeigen, dass man seine Persönlichkeit auch als Erwachsener noch in einigen berufsbezogenen Aspekten weiterentwickeln kann (vgl. Mayr et al. 2020).

Überlastung? Hochschullehrer*innen haben – anders als die an Schulen eingesetzten Lehrpersonen – eine Reihe weiterer Pflichten und Aufgaben, insbesondere in der Forschung. Sie müssen also in ganz verschiedenen Bereichen kompetent handeln. Deshalb sage ich: Wenn Sie die im Zehnerkatalog formulierten Ansprüche als Zumutung empfinden, weil sie gar nicht die Zeit haben, sich so gründlich in die Didaktik und Methodik einzuarbeiten und weil Sie kaum eine Lehrperson kennen, die der im Katalog zum Ausdruck kommenden Idealvorstellung entspricht, dann haben Sie mit dieser Feststellung Recht, aber auch die Funktion solcher Qualitätskataloge missverstanden: Kein Mensch erwartet von Ihnen, überall Spitze zu sein.

> **These:** Der Katalog beschreibt nicht einen idealisierten Hochschullehrertypus, sondern die Messlatten, mit denen das je individuelle Profil einer Hochschullehrein/ eines -lehrers mit seinen Stärken und Schwächen erfasst werden kann.

Gute Hochschullehrende zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie Schwächen im einen Bereich durch Stärken im anderen ausgleichen können. Das ist auch empirisch gut belegt (s.u.).

3. Blick in die Forschungswerkstätten

Als ich 1962, also vor 60 Jahren, mein Studium an der Pädagogischen Hochschule Oldenburg aufnahm, spielte empirische Forschung in meiner Ausbildung zum Volksschullehrer nicht die geringste Rolle. Es gab sie in Deutschland auch nur an wenigen Uni-Standorten. Heute ist das völlig anders. Keine Lehramtsstudierende/kein -studierender kommt zum Abschluss, ohne sich gründlich mit empirischer Forschung beschäftigt zu haben. Diese Erwartung ist legitim. Es gibt eine Fülle von hoch interessanten Einzelergebnissen. Es gibt Längsschnittstudien, die u.a. ergeben haben, wie stabil das in jungen Jahren angeeigente Lehrprofil ist. Es fehlt allerdings an biografischen Studien zu den “Lehr-Karrieren” von Professor*innen.

3.1 Ist es zulässig, Forschungsergebnisse zum schulischen Lehren und Lernen auf die Hochschullehre zu übertragen?

Meine Antwort auf die selbst gestellte Frage: Ja! Das Meiste, was die empirische Lehr-Lernforschung, die Entwicklungspsychologie und die Sozialisationsforschung in den letzten Jahrzehnten an Befunden ermittelt haben, gilt von der KiTa bis zur Universität! Warum? Unser Gehirn ist in einem Millionen Jahre langen Evolutionsprozess entstanden – und der nimmt keine Rücksicht auf die seit 1000 Jahren übliche Unterscheidung von Schüler*innen und Studierenden. Allerdings gibt es eine wichtige Einschränkung, die in der Erwachsenenpädagogik herausgearbeitet worden ist:

- Studierende sind als autonome Erwachsende zu behandeln – selbst dann, wenn sie hin und wieder durch ihr Verhalten diesen Anspruch unterlaufen (vgl. Wahl 2020).
- Deshalb haben Studierende mehr Rechte und Pflichten, ihr Studium selbstreguliert zu gestalten als die Schüler*innen.
- Und deshalb ist die in der pädagogischen Ethik (Prengel 2021) herausgearbeitete „advokatorische Verantwortungsübernahme“ der Lehrenden für ihre Schutzbefohlenen auf Hochschulebene nicht völlig aufgehoben, aber in Umfang und Intensität deutlich begrenzt.

- Angesichts der realen institutionellen Bedingungen des universitären Lehrbetriebs gerät das gut gemeinte Postulat des „autonomen Subjekts“ jedoch ins Wanken. Es gibt in jedem Studiengang zahlreiche Auflagen, Hürden und Fallstricke, die den Spielraum für selbstreguliertes Handeln einschränken, so dass auch hier die in der Allgemeinen Didaktik herausgearbeitete Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit gilt (vgl. Jank & Meyer 2002, S. 246 ff.).

Deshalb sage ich: Die Differenz zwischen Schüler*innen und Studierenden bezeichnet keinen prinzipiellen, sondern einen graduellen Unterschied. Daraus folgt:

> **These:** Der größte Teil der Befunde der Lehr-Lernforschung, der Entwicklungspsychologie und der Sozialisationsforschung, der an Kindern und Jugendlichen erhoben worden ist, gilt auch für Studierende.

Zu meiner These, dass es lediglich graduelle Unterschiede gibt, passt der Tatbestand, dass in englischsprachigen Studien die im deutschsprachigen Raum übliche strikte Unterscheidung von Schüler*innen und Studierenden nur hin und wieder vorgenommen wird. So gehen in die einzelnen Tabellen in John Hattie’s weltumspannenden Effektstärken-Analysen durchweg sowohl Schüler- als auch Studierendendaten ein.

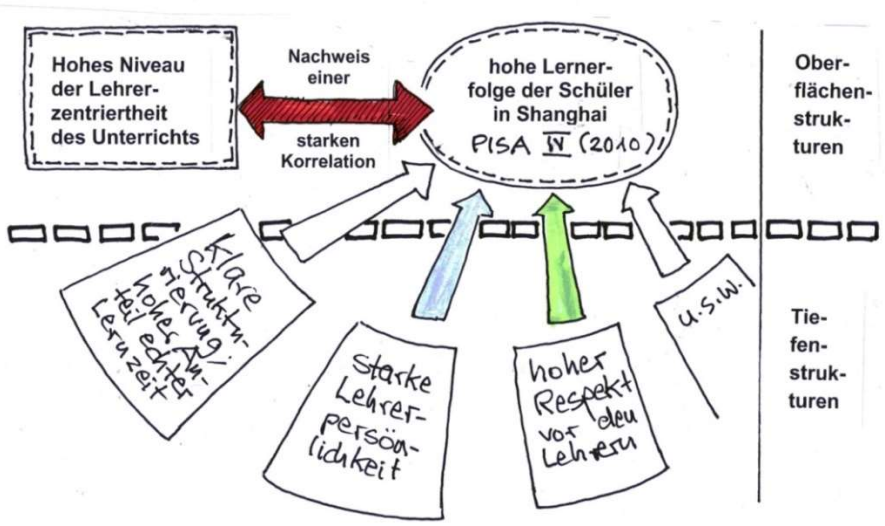
3.2 „Von China lernen heißt siegen lernen“ (?)

Chinesischer Unterricht und chinesische Hochschullehre sind, verglichen mit europäischen Ländern, stock-konservativ, aber dies auf hohem Niveau. Zugleich ist das chinesische Bildungssystem extrem erfolgreich. Das wissen wir aus der PISA-IV-Leistungsstudie aus dem Jahr 2009, in der die Zehntklässler aus der Kommune Schanghai (mit 26 Mio. Einwohner*innen) in sämtlichen Lernzielbereichen den Spitzenplatz erreicht haben – weit vor Finnland und Korea.

Ich war schon achtmal in China und habe mir dort immer auch schulischen Unterricht und Universitätsseminare angeschaut. Nach dem Besuch 2009 wieder zu Hause, fragte ich mich: "Machen wir in Deutschland etwas grundsätzlich falsch? Müssen wir zu dem stärker lehrerzentrierten direktiven Unterrichtsstil zurückkehren, um endlich wieder Boden unter die Füße zu bekommen?" Kurze Zeit später war der Konstanzer Unterrichtsforscher und Südostasien-Spezialist Andreas Helmke zu einem Vortrag in Oldenburg und ich erzählte ihm, von meinen Erfahrungen. Darauf Kollege Helmke:

> "Herr Meyer: Sie machen einen Denkfehler. Wir wissen doch gar nicht, ob die Schülerleistungen in China nicht noch besser würden, wenn in China mehr offener Unterricht nach europäischem Muster gemacht würde. Meine Überzeugung: **Dann würden sie tatsächlich noch besser!** Dass die chinesischen Schüler so gut sind, liegt nicht am lehrerzentrierten Unterricht, sondern an der konfuzianischen Tradition, das Lernen sehr, sehr wichtig zu nehmen und den Lehrpersonen mit hohem Respekt zu begegnen."

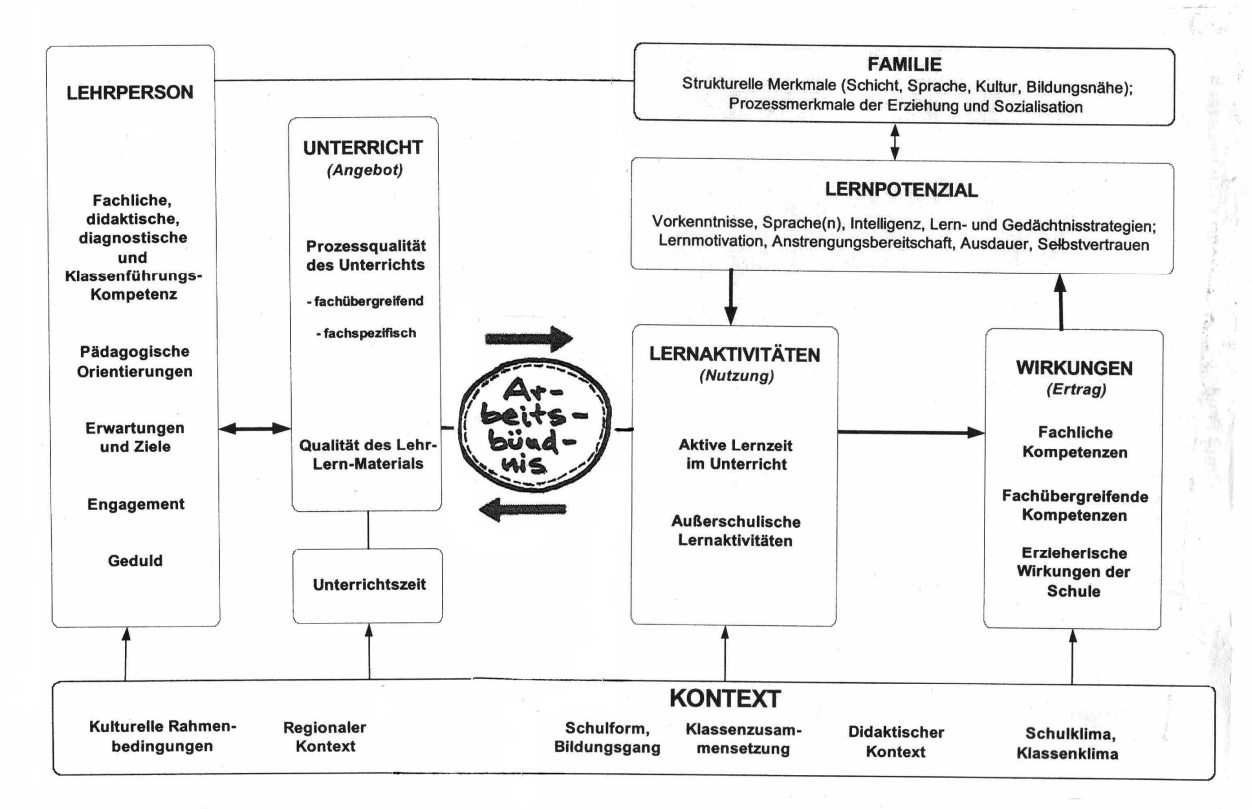
Helmke hat Recht. Der Denkfehler (der einem Professor nicht passieren sollte!) bestand darin, aus dem empirischen Nachweis einer *Korrelation* (in diesem Falle: der starken Lehrerzentriertheit des Unterrichts mit hohem Lernerfolg der Schüler*innen) vorschnell zu folgern, dass das eine *ursächlich* für das andere sei.



Ich ziehe den Schluss: „Einfach so“ empirische Daten als Argumentationshilfe für die Gestaltung des Unterrichts zu nehmen, ist gefährlich! Man muss die Daten in einen Theorierahmen einbetten, aus dem heraus sie angemessen interpretiert werden können.

3.3 Angebots-Nutzungsmodelle zur Erklärung der Wirkunsgweisen von Unterricht

Einen heute im deutschsprachigen Raum weithin anerkannten Theorierahmen für empirische Lehr-Lernforschung liefert das sogenannte Angebots-Nutzungsmodell, ursprünglich von Helmut Fend (Zürich), dann von Andreas Helmke (2015, S. 72) aufgenommen und von vielen weiteren (Karl-Heinz Arnold, Frank Lipowsky, Kurt Reusser & Christine Pauli) modifiziert (vgl. Decristan et al. 2021).



Die Hauptbotschaft des Modells lautet: Lehrpersonen können nicht mehr leisten, als den Schüler*innen ein Angebot zum Lernen zu machen. Was sie damit anfangen, haben sie zu erheblichen Teilen selbst in der Hand. Das ist – richtig interpretiert – eine sympathische Botschaft. Sie entlastet von dem Druck, sich für alles verantwortlich zu fühlen. Sie lehrt aber auch, bei Erfolgszuschreibungen behutsam zu sein. Weil Menschen keine Maschinen sind, gelten die von den Forschern ermittelten „Gesetzmäßigkeiten“ im konkreten Fall immer nur der Tendenz nach. Das Modell kann Berufspraktiker*innen helfen,

- blinde Flecken in der eigenen Theorie guter Hochschullehre zu identifizieren
- und gelassener mit Misserfolgen umzugehen.

Den Begriff “Arbeitsbündnis” habe ich selbst in die Grafik eingefügt, weil ich damit eine Erweiterung der Theoriebasis einklagen möchte: Zwischen Angebot und Nutzung gibt es nicht nur den von links nach rechts weisenden dicken Pfeil, sondern vielfältige Wechselwirkungen. Das gilt auf jeder Altersstufe, ist aber im Hochschulbereich besonders evident:

These: Gute Studierende zeigen mir, wie ich sie beim Lernen unterstützen kann.

3.4 Lernwirksamkeitsforschung

Lernwirksamkeitsforschung (*effectiveness research*) bildet einen zentralen Bereich der empirischen Lehr-Lernforschung. Besonders intensiv wurde John Hattie’s 2009 in den USA und 2013 in Deutschland veröffentlichte Meta-Metaanalyse “Lernen sichtbar machen” diskutiert. Sie erfasst die durchschnittlichen Effektstärken von gut 150 unterrichtsrelevanten Variablen.[10] Hattie ergänzt seinen Datenpool fortlaufend. Ich zitiere aktuelle, auch für die Hochschullehre interessante Daten aus dem Buch „Unterrichtsplanung“ von Hattie & Zierer (2020).

genaue Einschätzung des Leistungsniveaus durch die Lehrperson (Lernstandsanalyse)	d = 1,42
Lernen mit Gruppenpuzzle	d = 1,20
Glaubwürdigkeit der Lehrperson bei den Schüler*innen	d = 0,90
Klarheit und Verständlichkeit der Lehrersprache	d = 0,75
Schüler-Feedback an die Adresse der Lehrperson	d = 0,75
Direkte Instruktion (Plenumsunterricht)	d = 0,59
Peer-tutoring (gegenseitiges Helfen der Schüler)	d = 0,55
interaktive Lernvideos	d = 0,52
Kleingruppenarbeit	d = 0,49
Computerunterstützter Unterricht	d = 0,37
Individualisierender Unterricht	d = 0,22
webbasiertes Lernen	d = 0,18

[10] Effektstärken bilden ein statistisches Maß, mit dem quantitativ erfasst wird, wie stark sich der Lernerfolg in einem Lehr-Lernsetting *mit* einer bestimmten Variable vom Lernerfolg in einem Setting *ohne* diese Variable unterscheidet.

“Teachers make a difference”: Die Tabelle belegt, was Frank Lipowsky (2006) lange vor der Veröffentlichung des Hattie-Buches in Anlehnung an eine amerikanische Studie von Good, Biddle & Brophy geschrieben hat: „Auf den Lehrer kommt es an!“ Deshalb möchte ich die Liste kurz kommentieren:

(1) Platz 1: Sehr bedeutsam ist für mich der höchste von Hattie gemessene Wert: die Einschätzung des Leistungsvermögens bzw. der Lernausgangslage durch die Lehrperson. Wer weiß, auf welchem fachlichen Niveau sich die Schülerin bzw. der Schüler bewegt, kann auch zielgenau helfen. Ich bin mir sicher, dass diese Variable auch in der Hochschullehre gilt. Allerdings ist es sehr schwer, zu Beginn einer Lehrveranstaltung verlässliche Daten über die Lernausgangslangen der 20 oder 30 Teilnehmer*innen zu gewinnen. Zumeist baut man darauf, dass die Studierenden selbst entscheiden, was für sie zu schaffen ist. Einen mit viel Arbeit verbundenen Ausweg bietet die sogenannte “formative Leistungsdiagnostik” (Maier et al. 2012), bei der auf halber Strecke des Seminars auf der Basis von Zwischen-Arbeitsergebnissen genauere Informationen über den Leistungsstand eingesammelt werden.

(2) Sehr gefreut habe ich mich über den ebenfalls sehr hohen Wort für “Lehrerglaubwürdigkeit”. Der Wert untermauert meine These, dass die Lehrerpersönlichkeit wichtiger als die Wahl der Seminarmethoden und der Medien ist. Auch hier bin ich mir sicher, dass er ähnlich für Professor*innen gilt – vielleicht sogar noch stärker als im Schulbereich!

(3) Die Direkte Instruktion (mit der Hauptarbeitsform des Plenumsunterrichts) ist ungefähr gleich effektstark wie Gruppen-, Tandemarbeit und Einzelarbeit. Deshalb sage ich: Es bringt nichts, den Plenumsunterricht zu verdammen! Das, was einige Digitalisierungsfans fordern, nämlich die Umstellung ganzer Studiengänge auf Digitalformate, ist in meinen Augen schierer Unsinn!

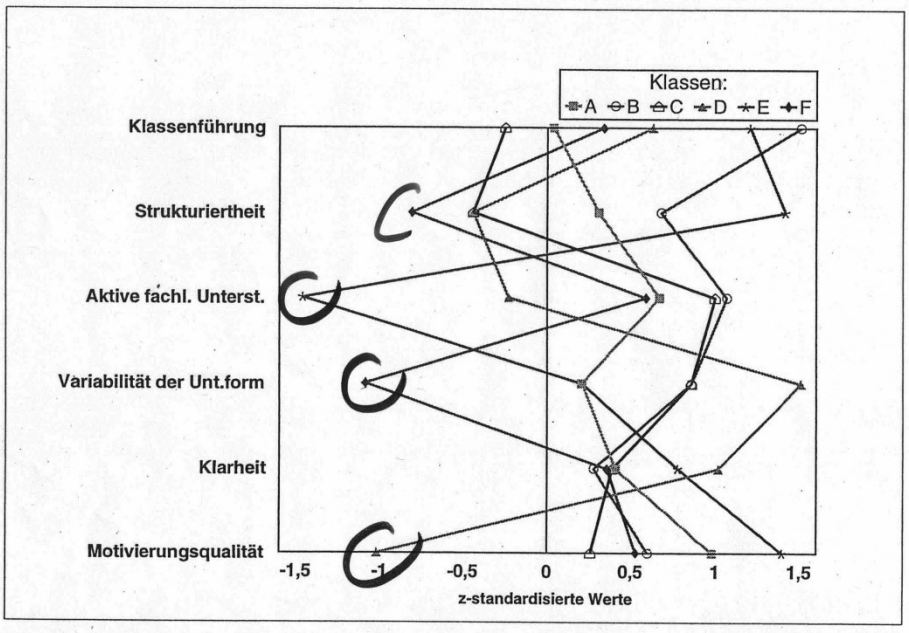
(4) Es gibt wichtige Unterrichtsvariablen, zu denen Hattie leider gar nichts sagt, z.B. zu der Frage, ob eine demokratische Lernkultur den Lernerfolg erhöht. Das darf man ihm nicht vorwerfen – er hat schlicht keine entsprechenden Einzelstudien für seine Meta-Metaanalyse gefunden.

Beim Umgang mit den Hattie-Daten ist allerdings Vorsicht geboten: (1) Ob Hatties statistisch aggregierten Durchschnittswerte auch in Ihrer Lehrveranstaltung zutreffen oder nicht, lässt sich, wenn überhaupt, nur vor Ort klären. (2) Hatties Studien analysieren *nicht*, welches *Potenzial* in einer didaktischen Maßnahme steckt, sondern nur, welche Effektstärken für bestimmte Maßnahmen *bisher* im weltweiten Durchschnitt gemessen wurden. (3) Niemand kann uns zwingen, diese Daten als Benchmark zu nehmen. Man kann auch selbstbewusst sagen:

> „Seht her – Wir an der Uni Graz sind deutlich besser als der weltweite Durchschnitt!“

3.5 „Viele Wege führen nach Rom“ (?)

Wir wissen aus der didaktischen Theorie, aus der empirischen Unterrichtsforschung und aus der Professionalisierungsforschung, dass es keinen Königsweg zur hohen Unterrichtsqualität gibt. Zu diesem Ergebnis kommt auch die berühmte SCHOLASTIK-Studie von Weinert und Helmke (1997, S. 250):



In dieser Studie wurden 54 Grundschulklassen zwei Jahre lang begleitet. Die Eingangs- und Schlussleistungen wurden gemessen und mit Unterrichtsmerkmalen korreliert. Das überraschende Ergebnis der Studie: Gerade in den sechs „best practice"-Klassen gab es eine erhebliche Streuung im Ausprägungsgrad einzelner Merkmale und einige sehr deutliche "Ausrutscher". Einzelne Klassen zeigten sehr schlechte Werte bei den von mir in der Abbildung eingekreisten Variablen – sie zählten dennoch zu den sechs besten Klassen des Samples. Ich folgere daraus:

These: Gerade Lehrpersonen mit hohem Leistungsvermögen entwickeln ein je eigenes Profil ihres Unterrichts/ihrer Lehrveranstaltung. Sie können Schwächen im einen Bereich durch Stärken in anderen Bereichen kompensieren.

3.6 Typenbildung zur Analyse studentischen Lernverhaltens

Seit einigen Jahren wird in der qualitativen Lehr-Lernforschung die empirische Erfassung von Verhaltenstypen und Leistungsmerkmalen betrieben (vgl. Kelle & Kluge 2010). Leider kenne ich noch keine entsprechende Studie zu Studierenden, wohl aber eine gründliche Untersuchung von Referendar*innen (Angehörigen der Zweiten Phase der deutschen Lehrerbildung), die von der inzwischen an der PH Nordschweiz lehrenden Julia Košinár (2014) durchgeführt worden ist. Sie identifiziert drei Kerntypen, die Prognosen zur Professionalitätsentwicklung dieser Referendar*innen in der späteren Berufstätigkeit ermöglichen:

Typ 1: Aktive Gestaltung: Referendar*innen dieses Typus gestalten die eigene Ausbildung aktiv mit. Sie wissen, dass sie am Ende der Ausbildung ein Zeugnis erwerben und deshalb fortwährend bewertet werden, aber sie können damit umgehen. Sie schätzen die Möglichkeit, von der Expertise ihrer Lehrenden zu profitieren. Sie verstehen sich als Noviz*innen in einem Entwicklungsprozess, der anspruchsvolle und auch krisenhafte Erfahrungen einschließen kann.

Typ 2: Vermeidung: Referendar*innen dieses Typus verharren in dem, was sie erreicht haben. Sie gehen Herausforderungen aus dem Weg und adressieren die Lehrenden eher als

Kontrollierende denn als beratende Expert*innen. Sie sind risikoscheu und beschränken ihre Zusammenarbeit auf Aktivitäten, bei denen sie sich halbwegs sicher sein können, Erfolg zu haben.

Typ 3: Anpassung: Referendarinnen und Referendare dieses Typus betonen, dass sie noch wenig wissen und können und orientieren sich stark an den Mentor*innen. Ihre Lernbereitschaft ist hoch, aber sie sind nur erfolgreich, wenn die Lehrenden passende, auf sie individuelle zugeschnittene Angebote machen. Ein Abbruch der Ausbildung, so Košinár, ist wahrscheinlich, wenn „weder förderliche Rahmenbedingungen noch klar definierte Entwicklungsziele“ vorliegen.

Typ 1 macht, so Košinár, ungefähr 50 Prozent der Referendar*innen aus, die Typen 2 und 3 zusammen die übrigen 50 Prozent. Sicherlich lässt sich diese Typenbildung auf die Studierenden übertragen und dann auch weiter spezifizieren. Wichtig ist aber für jede Hochschullehrerin/jeden Hochschullehrer sich klar zu machen, dass das vom ihm vorgehaltene Lehrangebot ganz unterschiedlich rezipiert wird.

Ein Zwischenfazit: Es ist wichtig sich klar zu machen, was empirische Forschung leistet und was nicht. Sie liefert keine normativen Begründungen, kann aber zeigen, dass das, was man für sinnvoll hält, tatsächlich realisiert werden kann, also “viabel” ist.

4. Bausteine

Der Bausteinbegriff ist ein absichtlich diffus gelassener Begriff, der sich auf das gesamte Spektrum möglicher Eingriffe in studentische Lehr-Lernprozesse beziehen kann:

- Aufbau einer lernförderlichen Umgebung
- geschickte Begrenzung, Auswahl und Strukturierung von Lerninhalten
- Einsatz lernförderlicher Methoden
- Nutzung analoger und digitaler Medien.

Für alle in diesem Abschnitt skizzierten Bausteine gibt es detaillierte empirische Untersuchungen, die ihre Lernwirksamkeit belegen.[11] Viele weitere Bausteine sind bekannt. Im Buch “Unterrichtsmethoden – Praxisband” (Meyer & Junghans 2021) werden sie ausführlich erläutert.

4.1 Arbeitsbündnis

Eine gute Lehrperson versucht, ein Arbeitsbündnis mit den Schüler*innen bzw. Studierenden herzustellen. Ein Arbeitsbündnis ist ein didaktisch-sozialer Vertrag zwischen den Lehrenden und Lernenden (Meyer 2007, S. 90). Die Lehrperson sagt den Schüler*innen deutlich, was sie erwartet, sie macht aber ein ebenso deutliches und klares Angebot, was sie selbst zu leisten bereit ist. Ein Arbeitsbündnis kann sehr unterschiedliche Formen annehmen:

- In der Hochschullehre geht es zumeist um das, was ich als implizites Arbeitsbündnis bezeichne. Das Seminar akzeptiert Sie, weil das von Ihnen vertreten Fachgebiet spannend ist und weil Sie freundlich und gut vorbereitet auftreten. Da muss gar nichts mehr förmlich vereinbart werden – die Seminargruppe arbeitet einfach mit.

[11] Zusammenfassende Überblicke über den Forschungsstand liefern die Studien von Andreas Helmke (2022), John Hattie (2013) und Jaap Scheerens (2016).

- Das Arbeitsbündnis kann in der ersten Semesterwoche oder bei einem digitalen Voraustreffen förmlich vereinbart werden. Dann ist es wichtig, an geeigneter Stelle im Semesterverlauf darauf zu verweisen.
- Hin und wieder gibt es auch auf der Basis von Sprechstunden-Absprachen individuelle Arbeitsbündnisse, die inbesondere sehr leistungsstarken und/oder leistungsschwachen Studierenden helfen können, mehr aus sich zu machen.

Das Arbeitsbündis schafft die Grundlage für die Ko-Konstruktion der Studierenden. Dann können sie ihre didaktischen Ko0mpetenzen, die sie weitgehend bereits in der Schulzeit erworben haben, einbringen. Damit ist mehr und anderes gemeint als die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu planen und zu reflektieren. Gemeint ist die Bereitschaft und Fähigkeit, Verantwortung für den ganzen Lernverband zu übernehmen, Vorschläge zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung zu machen und sich an deren Umsetzung zu beteiligen.

Wie Arbeitsbündnisse im Schulalltag gestaltet werden oder auch misslingen können, haben Helsper et al. (2009) in einer empirischen Studie zur Schul- und Unterrichtskultur eindrucksvoll belegt. Die Autoren können sogar zeigen, dass hier und dort Schüler*innen die Initiative ergreifen, um die Lehrerperson dazu zu bringen, ein anspruchsvolleres Arbeitsbündnis anzubieten als zunächst vorgesehen. Das kenne ich auch aus meiner eigenen vierzigjährigen Hochschullehre.

4.2 Klare Strukturierung des Arbeitsprozesses

Für diesen Baustein liegen aus vielen Nationen eindeutige Forschungsergebnisse vor: Wer es schafft, die Lehrveranstaltung klar zu strukturieren, erhöht den fachlichen Lernerfolg signifikant. Im Einzelnen geht es um:

Kooperative Seminarleitung: Sie ist schon im Abschnitt 2.2 als Teil des Handwerkszeugs von Lehrenden beschrieben worden.

Rollenklarheit bedeutet, dass die im Verlauf einer Lehrveranstaltung notwendigen Rollendifferenzierungen von beiden Seiten erkannt, akzeptiert und durchgehalten werden. Für Phasen, in denen es im Wesentlichen um die Vermittlung und den Aufbau von Fachwissen geht, gelten andere Rollen als bei der Selbstorganisation von Lernprozessen und nochmals andere als beim Feedbackgeben und -nehmen und bei der Leistungskontrolle.

Prozessklarheit durch Folgerichtigkeit des methodischen Gangs: Mit dem Fachbegriff „methodischer Gang“ wird die Folgerichtigkeit beschrieben, mit der sich der zweite Lehrschritt aus dem ersten, der dritte aus dem zweiten usw. ergibt (vgl. Meyer & Junghans 2021, S. 237 f.). Schaut man sich eine beliebige Stunde etwas genauer an, so wird man allerdings rasch feststellen, dass es *den einen* methodischen Gang gar nicht gibt. In jeder Unterrichtsstunde lassen sich vielmehr mehrere ineinander verwobene Linien finden. Wir sprechen deshalb von den „methodischen Linienführungen" einer Stunde:

(1) *Lenkungslinie:* Der Unterricht kann mit einer hohen Lehrerdominanz beginnen und mit einer entsprechend hohen Schüleraktivität enden; er kann umgekehrt von der Selbsttätigkeit der Schüler zur lehrerzentrierten Ergebnissicherung führen.

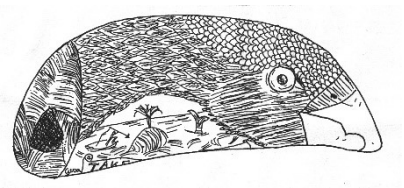
(2) *Vertrautheitslinie:* Die Linienführung kann vom Vertrauten zum Fremden verlaufen oder umgekehrt.

(3) *Abstraktionslinie:* Die Linienführung kann vom Abstrakten zum Konkreten oder umgekehrt vom Konkreten zum Abstrakten führen.

(4) *Komplexitätslinie:* Die Linienführung kann vom Einfachen zum Komplizierten oder umgekehrt verlaufen (wobei das logisch Einfache nicht unbedingt das psychologisch Einfache ist).

Es gibt keine gesetzmäßigen Vorschriften, welche Linienführung wann zu wählen ist. Dies ist und bleibt eine Frage der Ziel- und Inhaltsstruktur sowie der methodischen Fantasie der Lehrperson. Empirisch gut belegt ist aber, dass „Sprunghaftigkeit" in der Linienführung stark leistungsmindernd ist.

Arbeit mit Unterrichtsritualen: Rituale helfen, Ruhe, Ordnung und Akzeptanz in den Lehr-Lernprozess zu bringen- Ich habe sie mein ganzes Berufslevben lang auch in Universitätsvorlesungen und Seminaren genutzt. Es gibt Sitzungseröffnungs- und Schlussrituale, Beteiligungs- und Zensierungsrituale. Das Anschlagen der Klangschale signalisiert, dass ein neuer Arbeitsschritt ansteht. Der im Kreisgespräch herumgereichte Sprechstein signalisiert: "Nur du darfst reden – alle anderen halten den Mund!"



4.3 Kognitiv und sozial aktivierende Aufgabenstellungen

Kognitiv aktivierende Aufgaben sind pfiffig und elegant formulierte Regieanweisungen an die Adresse der Studierenden. Der Begriff ist von der Forschergruppe COACTIV in Deutschland bekannt gemacht worden (Kunter & Baumert u.a. 2011). Kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen zielen auf ein tiefgehendes Verständnis des jeweiligen Fachinhalts. Die bestehenden Wissensstrukturen der Schüler sollen erweitert, vernetzt und manchmal auch ganz neu strukturiert werden. Klug durchdachte, möglichst auf zwei oder drei Anspruchsniveaus formulierte Aufgabenstellungen wecken Neugier und Motivation. Sie enthalten herausfordernde (an der oberen Kante des Leistungsvermögens angesiedelte) Ziele. Sie fordern und fördern selbstständiges Denken und Handeln. Sie beachten die Lernvoraussetzungen der Studierenden.

Die Forscher*innen der COACTIV-Gruppe konnten nachweisen, dass diese anspruchsvoll formulierten Lernaufgaben tatsächlich den Lernerfolg erhöhen (Kunter & Voss 2011, S. 89). Die Aufgabenstellungen sollten aber auch sozial aktivierend sein – schon deshalb, weil Lernen immer auch ein sozialer Prozess ist.[12]

4.4 Lernen durch Lehren (*reciprocal teaching*)

Kooperatives Lernen, das auch als *peer learning* oder *reciprocal teaching* bezeichnet wird, hat Konjunktur, und das zu Recht! Es handelt sich um ein seit 40 Jahren in den USA propagiertes Lehr-Lernkonzept auf der Grundlage soziokonstruktivistischer Lerntheorien, das inzwischen auch im deutschsprachigen Raum breit rezipiert worden ist.

Arbeitsdefinition: Kooperatives Lernen bezeichnet Kombinationen von Einzel-, Tandem-, Gruppen- und Plenumsunterricht, in denen:

(1) zwei, höchstens vier bis fünf Lernende zusammenarbeiten,

(2) die gleichberechtigte Interaktionspartner sind,

[12] *Lesehinweis:* Ein Kapitel zur Struktur der kognitiven Aktivierung in Kunter & Trautwein (2013, S. 94-102).

(3) die keine direkte Beaufsichtigung durch die Lehrperson erfahren,

(4) sondern mit Hilfe vorbereiteter Lernmaterialien und nach präzis abgesprochenen Spielregeln selbstständig arbeiten.

Entscheidend für die hohe Lernwirksamkeit dieser Methoden ist, dass das angestrebte Arbeitsergebnis nur erreicht werden kann, wenn jedes Tandem- oder Gruppenmitglied gleichberechtigt und kompetent mitwirkt. Deshalb der Fachbegriff vom reziproken Lernen. Die verantwortungsvolle Kooperation aller Lernenden ist also durch die Struktur der Methode vorgegeben.

Beispiele: Think-Pair-Share, Mindmapping, Conceptmapping und Placemat, Partnerpuzzle, Gruppenpuzzle, Stationenlernen. Alle diese Methoden werden im Praxisband "Unterrichtsmethoden" (Meyer & Junghans 2021) ausführlich erläutert.

4.5 Metakommunikation

Metakognitive Kompetenz befähigt, vorhandenes Wissen und Können auf der Metaebene neu zu ordnen und zu bewerten (Kaiser et al. 2018, S. 21 f.). Es ist also ein situations-unspezifisches Wissen und Können höherer Ordnung Es kann durch Verallgemeinerung und Systematisierung helfen, neue und bisher noch nicht gelöste Probleme und Aufgaben zu bearbeiten. Dafür sind metakognitive Strategien erforderlich, mit denen eigene Lernhandlungen geplant, gesteuert und kontrolliert werden (Kaiser et al. 2018, S. 24).

Auch in der Hochschullehre bietet es sich an, immer wieder kürzere Einschübe zur Metakommunikation zu machen. Die zentrale Frage lautet dabei: "Was hilft Ihnen beim Lernen?" Zu bearbeiten sind dann Fragen wie diese:

- Welche Lehrlogik vermuten Sie hinter der Art und Weise meiner Seminarführung?
- Welchem Wissenschaftsparadigma folgt das Referat, das xy gerade gehalten hat?
- Welches Vorwissen hilft Ihnen beim Aneignen dieses komplexen Sachverhalts?
- Welche Lernstrategien[13] aktivieren Sie?
- Welchen Bezug zur Ihrer späteren Berufspraxis hat das, was heute Thema war?

Metakommunikation kann auch ganz schlicht in einer dreiminütigen „Tuschel-phase" bewerkstelligt werden, in der zu einer vorgegebenen Meta-Frage ein gezielter Austausch mit der Sitznachbarin/dem Nachbarn vorgenommen wird.

Forschung: John Hattie (2013, S. 224) hat für das Bewusstmachen der eingesetzten metakognitiven Strategien die hohe Effektstärke von d = 0,69 berechnet. Eine präzise Darstellung der Dimensionen von Metakognition und eine Checkliste findet sich bei dem St. Gallener Berufspädagogen Rolf Dubs (2009, S. 328-334).

4.6 Feedbackkultur

[13] Eine Auflistung von Lernstrategien findet sich in Meyer & Junghans (2021, S. 269 f.).

Feedback dient der systematischen Verbesserung der Lehrqualität durch Rückmeldungen zum Lehr-Lernprozess. Ein hin und wieder angesetztes Gespräch über den Seminarverlauf ist gut und schön, reicht aber nicht aus. Von Feedbackkultur kann erst gesprochen werden, wenn regelmäßig und systematisch daran gearbeitet wird.

Gegenstand: Feedback kann sich auf sämtliche Facetten des Unterrichts beziehen: auf das Unterrichtsklima, auf das Dozentenverhalten, auf die Beurteilung der Lehrerpersönlichkeit, auf die Einschätzung des eigenen Arbeitseinsatzes, auf den Lernfortschritt, auf Lernschwierigkeiten und wünschenswerte Hilfen. Fragen zum Arbeits- und Lernprozess sind dabei wichtiger als die Klimafragen! Wenn Feedback nur benutzt wird, um hin und wieder die Stimmungslage im Seminar zu erkunden, ist es unter Wert verkauft.

Qualitätsansprüche: Feedback ist eine methodisch kontrollierte Datenerhebung, auf deren Grundlage erst eine solide Dateninterpretation vorgenommen werden kann. Dabei gelten auch bei der Analyse von Lehrveranstaltungen die aus der empirischen Forschung bekannten Gütekriterien der Validität (Gültigkeit) und Reliabilität (Verlässlichkeit). Über die Objektivität braucht man sich kaum Gedanken zu machen, weil zumeist Totalerhebungen ohne Generalisierungsabsicht vorgenommen werden.

Zeitbedarf: Das Einholen von Lernendenfeedback und die Rückmelde-Verhandlungen kosten Zeit, die zunächst von der fachbezogenen Lernzeit abgeht. Jedoch rentiert sich diese Zeitinvestition nach einiger Zeit, weil die Verständigung zwischen Lehrperson und Lernenden zügiger und konfliktärmer abläuft und weil das Lernen effektiviert wird. Das ist auch empirisch gut belegt.

Forschungsstand: John Hattie (2013, S. 206-211) hat in seiner Meta-Metaanalyse ermittelt, dass regelmäßig durchgeführtes Feedback mit einer starken Effektstärke von d = 0.73 eine deutliche Verbesserung der Lernergebnisse zur Folge hat – aber natürlich nicht automatisch, sondern nur dann, wenn die Lehrperson klug mit den Feedbacks umgeht und die richtigen Konsequenzen zieht. Dazu hat Peter Posch (Klagenfurt) im Jahr 2011 in einem Vortrag in Wien angemerkt: „Die wichtigste Botschaft der ganzen Hattie-Studie lautet: Feedback zahlt sich aus!“

Vier Beispiele[14]**:**

(1) Sprechsteinrunde (Blitzlicht): Der Sprechstein gibt dem, der ihn in der Hand hält, das Rederecht. Er kann am Ende eines arbeitsreichen Tages oder zum Abschluss eines Seminarabschnitts herumgereicht werden, um eine eher spontane Beurteilung abzugeben: „Was hat euch die letzten Tage gefallen? Wie sollte es morgen weitergehen?“

(2) Karteikartenabfrage: Dies ist eine einfach auszuwertende, aber auch sehr effiziente Methode, mit der Studierende problemlos umgehen können. Die Lehrperson verteilt an jede Studierende eine Karteikarte oder einen Zettel. Die Vorderseite wird mit dem Großbuchstaben A markiert, die Rückseite mit B. Der Name der Studierenden kann ergänzt werden – bei sehr persönlichen Fragen oder bei Fragen zur Kritik an der Lehrperson sollte man den Namen nicht einfordern. Je nach Zielstellung können unterschiedliche Reflexionsaufträge gegeben werden, z.B. auf Seite A: „Was mir bisher in diesem Seminar am meisten Spaß gemacht hat.“ Seite B: „Was mir nicht gefallen hat.“ Die folgende Doppelfrage ist aber geschickter formuliert, weil sie die Studierenden zwingt, konstruktiv zu werden und sich mit klugen Ideen einzubringen: „Was soll im Unterricht beibehalten werden?“ und auf Seite B „Was sollte geändert werden?“

---

[14] Im Buch „Unterrichtsmethoden“ (Meyer & Junghans 2021) werden viele weitere Beispiele ausführlich erläutert.

(3) Kopfstandmethode: Bei dieser Methode, die zu Beginn eines Seminars eingesetzt werden kann, wird eine ironisch formulierte Frage gestellt, die alle Studierenden mündlich oder schriftlich beantworten müssen: „Was müssen wir tun, damit unsere Veranstaltung vor die Wand fährt?“ Die Kunst besteht dann natürlich darin, vom Kopfstand wieder in den aufrechten Gang zu wechseln und die Frage zu beantworten: „Was müssen wir tun, damit das gar nicht erst passiert?“

(4) SOFT-Analyse: SOFT ist die Abkürzung für Satisfactions–Opportunities–Faults–Threats (Stärken-Schwächen-Möglichkeiten-Risiken). Jede Studierende erhält eine Kopie des Blattes und trägt zu einer präzis vorgegebenen Frage ihre Urteile und Ideen ein. Ein Beispiel:

(1) Die Stärken unserer Lerngemeinschaft:	(3) daraus erwachsende Möglichkeiten: .....
(2) Die Schwächen unserer Lerngemeinschaft:	(4) daraus erwachsende Risiken: ..... ……..

Die Studierenden müssen durchschauen, dass es in den ersten beiden Feldern um eine analytische Bestandsaufnahme geht: Was ist in unserer Lehrveranstaltung der Fall? Während es in den Feldern 3 und 4 um Hochrechnungen geht: Was ist das Potenzial und was sind die Risiken? Das Ganze geht sehr gut auch digital, z.B. mit Flinga. Man kann auch eine zusätzliche Querfrage stellen und unter dem Kasten beantworten lassen. Sie knüpft eine Verbindungvon Feld 1 zu Feld 4: „Was sind unsere Stärken? Und wie können wir sie nutzen, um die Risiken zu verringern?“

5. Was tun?

Mehrere Antworten auf diese Frage sind schon in den Teilen 2 und 4 dieses Vortrags angeklungen. Ich fasse sie zu vier Thesen in Ich-Form zusammen:

(1) Ich überprüfe meine persönliche Theorie guter Hochschullehre und frage mich, wo die blinden Flecken meiner bisher vertretenen persönlichen Theorie sind.

(2) Ich mache die Studierenden zu Ko-Konstrukteuren meiner Lehrverantaltungen, z.B. indem ich mit Studierenden-Tandems einzelne Sitzungen vorbereite, ihnen während der Sitzung die Regieführung überlasse, ihnen aber gleich danach ein differenziertes Feedback gebe.

(3) Ich setze mir selbst eine didaktische Entwicklungsaufgabe und beginne bei nächster Gelegenheit, daran zu arbeiten, z.B. indem ich kooperative Lernformen (wie Think-Pair-Share; Gruppenpuzzle usw.) ei nsetze.

(4) Ich intensiviere in meinen Seminaren eine systematisch angelegte Feedbackkultur.

Noch einmal: Entscheidend ist die Haltung, mit der ich den Studierenden begegne. Sie strahlt aus und überlagert dieses oder jenes Kompetenzdefizit. Dann gelingt es auch, das aufzubauen, was Lothar Klingberg mit einem heute ein wenig verstaubt klingenden Ausdruck als “kollektives

Subjekt des Unterrichts" bezeichnet hat. Und dann gilt das, was Lothar Klingberg (1926-1999) im Jahr 1996 bei einem Vortrag an der Uni Oldenburg gesagt hat:

> **Schlussthese:** Die Studierenden haben Verantwortung für das Erfolgserlebnis ihrer Hochschullehrenden.

Literaturnachweise:

Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale – eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik.* 66. Beiheft, S. 102-116.

Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten.* Stuttgart: Franz Steiner.

Eder, F. & Mayr, J. (1998). *Der Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Klasse (LFSK 4-8).* Göttingen: Hogrefe.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hattie, J. & Zierer, K. (2020). *Visible Learning Unterrichtsplanung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Heid, H. (2013). Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.* Jg. 16, Heft 2, S. 405-431.

Heimann, P. (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft.* (Hrsg. Reich, K. & Thomas, H.) Stuttgart: Klett.

Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität.* (6. Aufl.) Seelze: Klett Kallmeyer. (9. Aufl. „Unterrichtsqualität und Professionalität" (2022) in Vorb. Hannover: Klett Kallmeyer).

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, M. (Hrsg.). *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch.* Münster: Waxmann, S. 103-125.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung.* Opladen: Barbara Budrich.

Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle.* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Junghans, C. (2022). *Seminardidaktik.* Berlin: Cornelsen (in Vorb.).

Kaiser, A., Kaiser, R., Lambert, A. & Hohenstein, K. (2018). *Metakognition: Die neue Didaktik.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kant, I. (1803/1966). *Über Pädagogik*. In: Werke (Bd. 6). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 693-761.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus.* Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts.* Paderborn: Schöningh.

Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV. In: Kunter, Baumert et al. (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.* Münster: Waxmann, S. 85-113.

Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In: Kunter, M. et al. (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann, S. 259-275.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.* Münster: Waxmann.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 47-70.

Maier, U., Hofmann, F. & Zeitler, S. (2012). *Formative Leistungsdiagnostik.* München: Oldenbourg.

Mayr, J. (2016). Lehrerpersönlichkeit. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin.* Münster: Waxmann, S. 87-102.

Mayr, J., Hanfstingl, B. & Neuweg, G. H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Meyer, H. (2007). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung.* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Meyer, H. (2015). *Unterrichtsentwicklung.* Berlin: Cornelsen.

Meyer, H. (2021). Didaktische Ansprüche an Fernunterricht und Blended Learning. In: Huber, S. G. (Hrsg.) Jahrbuch Schulleitung 2021. Köln: Carl Link/Wolters Kluwer, S. 217-227.

Meyer, H. & Junghans, C. (2019). Zwölf Prüfsteine für die Arbeit mit digitalen Unterrichtsmedien. In: Huber, S. G. (Hrsg.). *Jahrbuch Schulleitung 2019*, Köln: Carl Link/Wolters Kluwer, S. 354-380.

Meyer, H. & Junghans, C. (2021). *Unterrichtsmethoden: Praxisband.* Cornelsen 2021.

Meyer, H. & Junghans, C. (2022). *Unterrichtsmethoden: Theorieband.* Cornelsen 2022 (in Vorb.).

Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen.* Münster: Waxmann.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität.* Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-182.

Oser, F. (2019). Das Chancenausgleichsdilemma bei Lehrkräften. Oder: Bildungsgerechtigkeit von Innen. In: Bellmann, J. & Merkens, H. (Hrsg.)*. Bildungsgerechtigkeit als Versprechen.* Münster, New York: Waxmann, S. 235-253.

Prengel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen.* Weinheim, Basel: Beltz.

Reusser, K., Pauli, C, & Elmer, A, (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* Münster: Waxmann, S. 478-495.

Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung.* Berlin: Suhrkamp.

Rotter, C., Schülke, C. & Bressler, C. (Hrsg.) (2019). *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* Weinheim: Beltz.

Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness.* Dodrecht: Springer.

Scheerens, J. (2017). *Opportunity to learn, Curriculum Alignment and Test Preparation.* Dodrecht: Springer.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* London: Temple Smith.

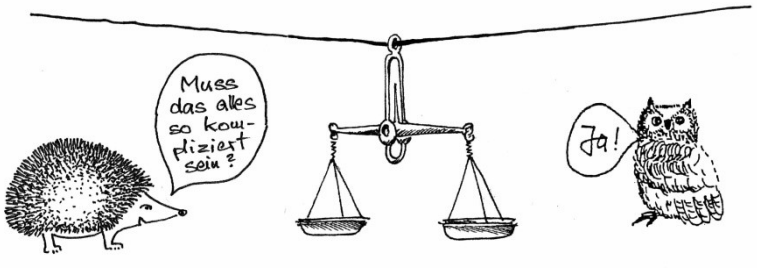
Sennet, R. (2004). *Respekt im Zeitalter der Ungleichheit.* Berlin: Berlin Verlag.

Sennet, R. (2009). *Handwerk.* Berlin: Berlin Verlag.

Shulman, L. S. (2004). *The Wisdom of Practice.* San Francisco: Jossey-Bass.

Wahl, D. (2020). *Wirkungsvoll Unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen* Weinheim: Beltz, S. 17-31.

Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.) (1997). *Entwicklung im Grundschulalter.* Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

Zeitler, S., Heller N. & Asbrand, B. (2012). *Bildungsstandards in der Schule.* Münster: Waxmann.