

Dialog „auf gleicher Augenhöhe“ – die Rolle des Feedbacks für wirksame Lehr-/Lernprozesse an Hochschulen

1. Dialog auf gleicher Augenhöhe - Sicht der Studierenden

Kompetent, motiviert, humorvoll, menschlich, engagiert – dies sind die meistverwendeten Adjektive, mit welchen Studierende und Weiterbildungsteilnehmende der PH Zürich Dozierende beschreiben, welche sie für den Lehrpreis des Jahres 2012 vorschlugen.

Über 400 (von 2000) Studierende und Weiterbildungsteilnehmende nominierten letztes Jahr über 130 Dozierende.

Rund 380 offene studentische Begründungen zur Nomination einer Person für den Lehrpreis wurden von einer Mitarbeiterin unsres Zentrums codiert.

Es entstanden daraus zwei grosse Kategorien, welche „Praxisbezug“ und „Lehre auf gleicher Augenhöhe“ genannt wurden, die zweite Kategorie konnte nochmals unterteilt werden in „Interaktion/Moderation“ (40 Aussagen) und „Lehr-/Lernkultur“ (90 Aussagen).

Unter den Studierenden scheint das Gefühl „ernst genommen zu werden“ besonders wichtig zu sein.

Lassen sich nun differenziertere Hinweise herauslesen, welche deutlich machen, was dazu beiträgt, dass sich Studierende ernst genommen fühlen?

Die Ergebnisse der Codierung wurden in einer Fokusgruppe mit ausgewählten Studierenden diskutiert, einige Aspekte welche positiv zu „Lehre auf gleicher Augenhöhe“ beitragen wurden dabei herausgearbeitet

Lehre auf Augenhöhe - Erkenntnisse und Hypothesen aus der Detailanalyse

Als Individuum wahrgenommen werden

Die Studierenden betonen auffallend häufig, wie sehr sie es schätzen, wenn echtes Interesse am Menschen hinter dem Studierenden zum Vorschein kommt sowie wenn es gelingt, an den Erfahrungen der Lernenden anzuknüpfen. Offene Ohren für Anliegen werden geschätzt und bestärken das Gefühl als Person ernst genommen zu werden.

„Weil Frau xy in jeder Hinsicht überzeugte und uns Studierende zu jedem Zeitpunkt als selbstständige und erwachsene Personen behandelt hat. Sie hat den Inhalt des Unterrichts immer so gestaltet, dass unsere Anliegen auch Platz hatten, hat diese schon im Vorfeld bei uns „abgeholt“.[...]

„Er ist eine aussergewöhnlicher Dozent der sich ernsthaft für seine Student/innen interessiert. Bei ihm hatte man wirklich das Gefühl als Individuum mit seinen Bedürfnissen und Verpflichtungen wahrgenommen zu werden.

„...interessiert sich für den Menschen, der hinter einem Studenten steckt!!

Kommunikationskultur/ Partizipation

Besonders entscheidend scheint die offene Kommunikation zwischen Studierenden und Dozierenden zu sein. Beispielsweise der Umgang mit Kritik seitens der Dozierenden und die Möglichkeit von Studierenden, auch ihre eigene, eventuell vom Dozenten abweichende Meinung vertreten zu können.

„... geht auf Fragen ein, nimmt Rückmeldungen ernst, setzt vereinbarte Massnahmen um“.

„...kann sehr gut mit Kritik umgehen - behandelt die Studierenden vollwertig und freundlich- nimmt Anliegen der Studierenden ernst ohne die eigene Haltung dabei zu verlieren“

Transparenz der Erwartungen

Im Analysegespräch kam der offenen transparenten Information und Begründung von Entscheiden seitens der Dozierenden eine Schlüsselrolle zu

„Sie erwartet viel von den Studenten. Die Erwartungen sind transparent. Dadurch werden die Leistungen der Studenten erheblich besser. In ihren Modulen habe ich mit Abstand am meisten profitieren können“.

„Zum Beispiel in Bezug auf Lern- oder Arbeitsaufträge im Unterrichtsalltag: Klare Auftragsformulierung, ein angemessener Zeitraum zur Bearbeitung und die klare Verantwortungsübergabe - die eine stärkere Selbstständigkeit von Studierenden zulässt...“.

Gefordert und nicht unterfordert sein

In den Nominationsbegründungen wird positiv benannt, dass Dozierende einen hohen Anspruch an die Studierenden haben und sie sich dadurch ernst genommen fühlen.

„Hat hohe Anforderungen an Studenten, aber auch an sich selber“.

„Ich fühlte mich bei Frau xy sehr ernst genommen – auch dadurch, dass ich intellektuell gefordert wurde und wir das Gefühl hatten, dass wir sie fordern konnten“.

Analyse einer Diskussion zwischen Studierenden: Ein weiterer Befund

Zwei meiner Mitarbeitenden, Autor und Autorin unserer Publikation „Lernendenorientierung“, auf welche ich mich heute vor allem beziehe - Frau Franziska Zellweger und Herr Tobias Zimmermann - analysierten zudem im selben Jahr 2012 eine Diskussion, welche sie mit 7 Vertreterinnen und Vertretern des studentischen Beirates unsres Zentrums führten. Es handelt sich dabei um Vertreter/innen aller Teilschulen der ZFH, welche in Funktionen als Delegierte in Studierendenorganisationen standen. Themen der moderierten, transkribierten und qualitativ ausgewerteten Diskussion waren Highlights aus der Unterrichtserfahrung der Studierenden und ihre Vorstellung guter Lehre.

Zusammengefasst lässt sich sagen: Die Studierenden lernen aus Sicht ihrer Vertreter/innen am meisten, wenn das Lehr-/Lerngeschehen „auf gleicher Augenhöhe“ geschieht, was interessanterweise bedeutet, dass Dozierende auch davon ausgehen können, selber etwas zu lernen (Unterricht auf Grund von Rückmeldungen optimieren, Fehler zugeben), dass die Lehre auf einfache und persönlich gehaltene Weise auf der Basis ausgewählter spannender Inhalte erfolgt, dass Fragen der Studierenden ernst genommen werden und (im Speziellen bei Weiterbildungsanlässen) Vorwissen und Erfahrungen mitberücksichtigt werden. Zudem wurde im Gespräch deutlich, dass das Vertrauen in gerechte und kriterienorientierte Beurteilung und transparente Beurteilungsverfahren von hoher Bedeutung für ein dialogisches Verhältnis ist.

Dies entspricht in etwa dem zu Beginn geschilderten Befund

2. Die Lehre an Hochschulen: Kontext

Die Schweizer Hochschullandschaft hat sich in den letzten Jahren erheblich gewandelt. Etliche Professionen werden an Hochschulen aus- und weitergebildet. Dabei existieren wahrscheinlich ebenso viele unterschiedliche Bilder und Vorstellungen von Studierenden und deren Verhalten; es ist auch davon auszugehen, dass die Studierenden selber verschiedene Vorstellungen von Studium und guter Lehre mitbringen.

Die Konzepte von Lehren und Lernen an Hochschulen haben sich ebenso verändert. So ist unter dem Motto „shift from teaching to learning“ (Barr & Tagg 1995, Welbers & Gaus 2005) ein Trend zu konstatieren, welcher Hochschullehre stärker aus Sicht der Lernenden versteht. Dabei soll nicht mehr nur die Vermittlung von Wissensinhalten im Vordergrund stehen, sondern die aktive Konstruktion von Wissen, etwa durch das Lösen authentischer Problemstellungen oder forschendem Lernen (Reinmann 2005). Den Lernenden wird dadurch mehr Verantwortung für den Lernprozess zugesprochen.

Parallel und unter anderem durch die Umsetzung der Bologna-Deklaration beschleunigt, traten die Orientierung nach Kompetenzen und Learning outcomes von Studierenden auf den Plan. Kompetenzprofile sollen Vergleichbarkeit und moderate Standardisierung ermöglichen

Der hochschulpolitische Diskurs ist zudem geprägt von Begriffen wie „Arbeitsmarktfähigkeit“ (employability), also dem Anspruch, dass Studierende nach ihrem Studium selbstständig und praxisorientiert arbeiten können, oder dem „Life long Learning“, also dem Anspruch, dass sich die Studierenden auch über ihr Studium hinaus in ihrer Profession selbstständig weiterentwickeln und weiterbilden.

Diese Betonung studentischer Selbständigkeit steht in einem gewissen Widerspruch dazu, dass die Bologna-Reform von den Schweizer Fachhochschulen ohne systematischen Einbezug der Studierendenperspektive umgesetzt wurde, wie von Matt (2010, S. 86) in seinem Bologna-Report feststellte.

3. Die Beziehung von Studierenden und Dozierenden in der Lehre: Analyse eines produktiven Rollenverhältnisses

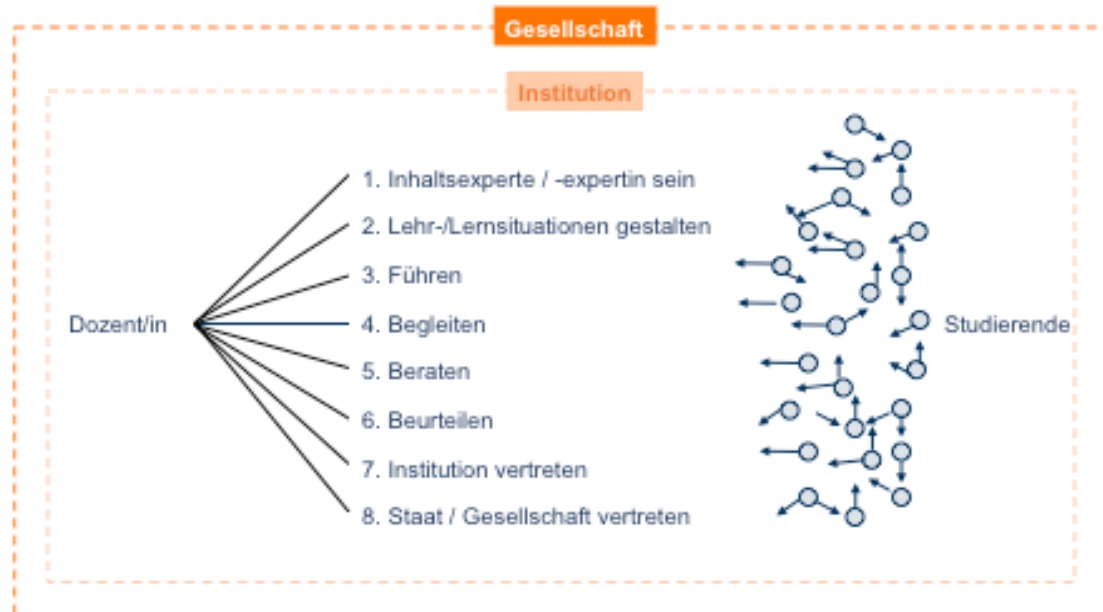
Bezüglich der Rolle der Lehrenden impliziert der vorher erwähnte „Shift from Teaching to Learning“ (Barr & Tagg 1995, Welbers und Gaus 2005; für eine kurze Übersicht vgl. Bachmann 2011) ein sich wandelndes Dozierendenbild weg von der Belehrung hin zur Begleitung von Lernenden. Doch dies ist eine Verkürzung – die grundsätzliche Komplexität der Dozierentätigkeit erfordert eine differenziertere Betrachtung:

3.a) Der Rollenstrauss von Dozierenden

Unter „Rolle“ werden mehr oder weniger explizite Erwartungen und Ansprüche an Funktionsträger (hier Dozierende in der Lehre) verstanden; Rollen beinhalten jedoch immer auch einen Interpretationsspielraum (Thomann 2008, S. 21 ff).

Ich werde die einzelnen Handlungsfelder, sprich Rollen nur kurz skizzieren, um danach einige Spannungsfelder zwischen diesen Rollen zu beleuchten. Meine These, das sei jetzt schon gesagt: Das alltägliche Rollenmanagement, das Aushalten von Widersprüchlichkeiten zwischen differierenden Rollenvorgaben und deren Austarieren, das Transparenzmachen von Rollenwechseln, das Überprüfen und Steuern des eigenen Verhaltens im wechselnden Relationen zu Studierenden repräsentiert ein sehr breites, anspruchsvolles und attraktives Aufgabenfeld

„Rollenstrauß“ von Dozierenden



07.09.2009

25

Folgende Rollen auf Seiten der dozierenden Person lassen sich ausmachen:

Experte/Expertin sein

Ursprünglicher Grund des Auftrages von Lehrenden ist ihre Expertise, das fachspezifische Wissen oder Können, das inhaltliche Durchdringen-Können des „Stoffes“ etc

Lehr-/Lernsituationen planen und gestalten

Präsenzunterricht gestalten (Vorlesungen, Aktivierung von Studierenden, Übungen, Anwendungsaufgaben), Inszenierungen von fall- und problembasiertem Lernen, Gestaltung von Blended-Learning-Sequenzen, Produktion und Gestaltung von selbsterklärenden Scripts, von interaktiven Lernmaterialien auf einer Lernplattform etc

Führen

Leiten von Projektgruppen, Anleitungen zum Selbststudium, Kontrollieren der Präsenzpflcht, Moderieren von Plenumsveranstaltungen, Führen von Konfliktgesprächen, Umgang mit schwierigen Situationen und Studierenden, Entscheiden bei Promotionsfragen etc

Begleiten (längerfristig, Projekte, Gruppen- oder Einzelarbeiten)

Längere Begleitungsaktivitäten (Anleitung, Beratung, Controlling) während dem Selbststudium, Begleitung von Bachelor-/Master-/Diplomarbeiten, Begleitung von Praktika/Projekten, Begleitung von Studierenden während ihrer ganzen Ausbildungszeit etc

Beraten (kurzfristig, zielorientiert, eher einzelne Studierende)

Einzelne Studierende (oder allenfalls kleine Gruppen von Studierenden) in ihrem Lernprozess zielorientiert und „kontraktiert“ beraten, diagnostisch tätig sein (z.B. während PBL-Sequenzen, bei Stolpersteinen in einem Arbeitsprozess innerhalb eines Projektes oder einer schriftlichen Arbeit, bei ungenügenden Leistungen), Beratung von Studierenden bezüglich Studiumsorganisation, in Bezug auf die berufliche Ausrichtung etc

Beurteilen

Kompetenz- und lernzielorientiert prüfen, Gestalten von Prüfungssituationen, Formulieren von Prüfungsfragen, Interpretieren und Bewerten von Leistungen, Kommunizieren von Bewertungen etc

Institution vertreten

Sich an Curriculumsentwicklungsprozessen, am Entwerfen von Kompetenzprofilen, an der Konzipierung von Beurteilungskonzepten, an Evaluationen beteiligen. Mit Kolleginnen und Kollegen kooperieren etc

Gesellschafts-/Staatsvertretung sein

Als gesellschaftlich anerkannter Experte/anerkannte Expertin auftreten, als Modell wirken, „arriviert“ sein. Türöffner/in sein für gesellschaftliche Funktionen von Studierenden etc

Rollenerwartungen der Studierenden an die Dozierenden

Die oben beschriebenen Rollen überschneiden sich selbstverständlich: Beispielsweise existieren Nahtstellen zwischen der Beurteilungs- und der Institutionsvertretungsrolle oder zwischen der Führungs- und der Lehrgestaltungsrolle etc.

Die Komplexität des Rollenstrausses erhöht sich zudem durch die spezifischen Rollenerwartungen der Studierenden: Die einen erwarten von Dozierenden reine Expertise, andere möchten klare Führung, wieder andere sind mit zurückhaltender Begleitung glücklich, weitere verlangen immer wieder individuelle Beratung oder pochen auf klare Beurteilung, einige sehen die dozierende Person als Vertretung der Institution oder als Modell einer gesellschaftlich anerkannten Funktion. Einige sind in der Lage, sich selbst Ziele zu setzen und müssen nur noch angeregt und begleitet werden, andere fordern aus „Kundensicht“ Leistungen seitens der Dozierenden. Diese Erwartungshaltungen verschieben sich von Fachgebiet zu Fachgebiet, von Dozent/in zu Dozent/in, von Gruppe zu Gruppe. Dies bedeutet, dass Dozierende sich dauernd zwischen differierenden Rollenerwartungen bewegen und dabei Prioritäten setzen müssen, indem sie Kompromisse zwischen eigenen Rollenvorlieben und den Rollenerwartungen von Institution und Studierenden eingehen müssen.

Im Folgenden werden exemplarisch drei ausgewählte Spannungsfelder beschrieben.

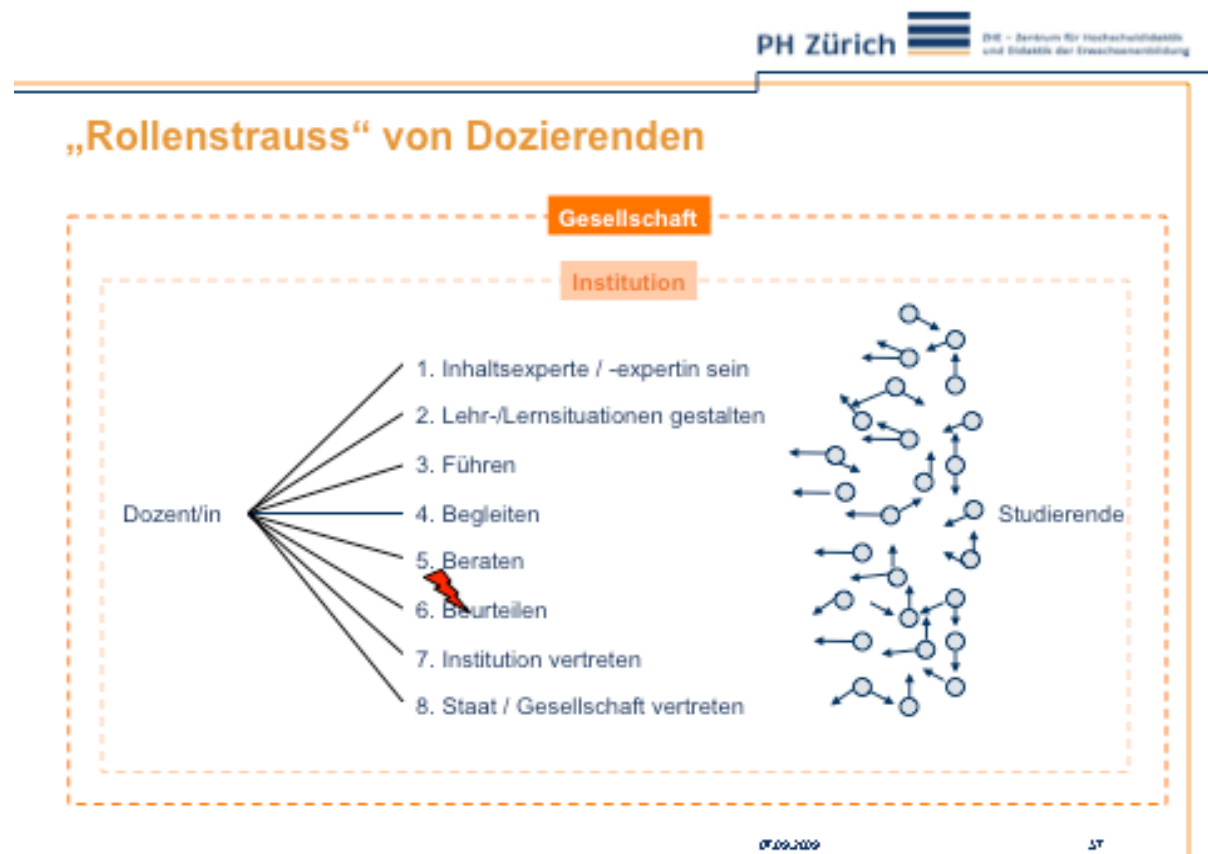
Einzelne Spannungsfelder

Spannungsfeld 1:

Vergegenwärtigen Sie sich folgendes Zitat:

„Studierende in ihren Lernprozessen und bei ihren Arbeiten zu begleiten und sie schliesslich zu beurteilen, ist für mich eine grosse Herausforderung – manchmal ertappe ich mich dabei, dass ich mich dabei eigentlich selbst beurteile“
(Hochschuldozent aus einem Portfolio-Bericht)

Dies widerspiegelt einen der grössten alltäglichen Rollenkonflikte von Lehrenden: Der pädagogisch orientierten Begleitung folgt in der Regel die summative Beurteilung von Leistungen, einer scheinbar symmetrischen Beziehung kann der asymmetrische Bruch folgen. Die Nähe der beraterisch orientierten formativen Beurteilung wird durch die Distanz der summativen Beurteilung in Frage gestellt, Enttäuschungen können auf beiden Seiten entstehen.



Spannungsfeld 2:

„Mich zum richtigen Zeitpunkt zurückzunehmen zu Gunsten der Aktivierung studentischen Lernens, den Studierenden nicht gleich beim ersten Stolperstein den richtigen Input zu geben, Ihnen die Problemlösung zuzutrauen, fällt mir immer noch schwer. Sie geben mir zudem auch häufig zu verstehen, dass ich schliesslich verantwortlich für ihren Lernerfolg sei. Wenn mir die Zurückhaltung dann gelingt, warte ich wiederum manchmal viel zu lange mit einer notwendigen Intervention.“
(Dozentin ochschule aus einem Portfolio-Bericht)

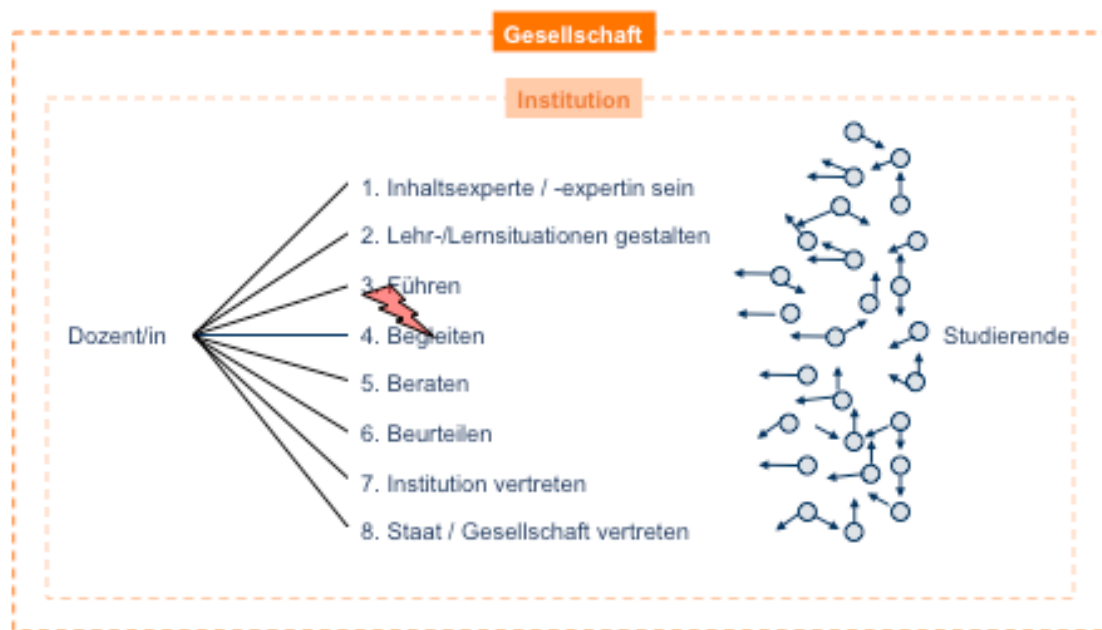
Lehrende sind in der Regel so sozialisiert, dass sie den Lernenden (gerne) Stolpersteine aus dem Weg räumen; damit legitimieren sie nicht selten ihre Funktion. Die

Studierenden selber erwarten dies zudem nicht selten aus so genannter „Kundenperspektive“

Dabei bedenken wir Dozierende zu wenig, dass Lernende auch durch „Scheiter-Erfahrungen“ und deren Reflexion ihre Kompetenz erweitern, was wiederum grosse Interventionszurückhaltung verlangt. Gleichzeitig ist es jedoch notwendig, zum richtigen Zeitpunkt, bei zu starker Irritation der Lernenden, die Steuerung des Lernprozesses zu beeinflussen, Hinweise zu geben, Rahmen zu schaffen – auch in der Rolle des Experten/der Expertin zu agieren. Eine solche adäquate Pendelbewegung zwischen Führung, Begleitung und Expertise gehört zur den anspruchsvollsten und spannendsten professionellen Ansprüchen an die Dozierendenrolle.

Dieses Spannungsfeld ist gerade im Rahmen der Formen von selbstorganisiertem oder problemorientiertem Lernen äusserst wirksam.

„Rollenstrauss“ von Dozierenden



14.09.2009

11

Spannungsfeld 3:

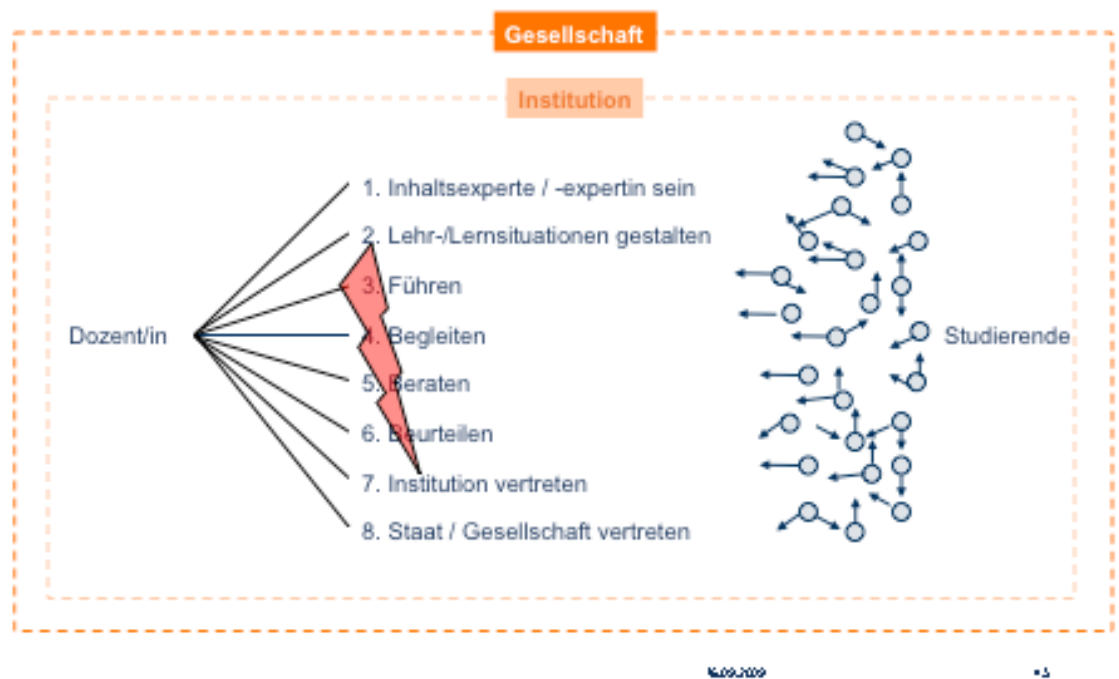
„Teil eines funktionierenden und transparenten Ganzen zu sein, kann auch bedeuten, nurmehr ein Rädchen im System zu repräsentieren; ich merke das, wenn ich in meiner Vorlesung gelegentlich fröhlich in mein Spezial(liebungs)gebiet abschweife - ohne dass dies nach vereinbartem Curriculum geplant wäre - und die Studierenden mich prompt darauf hinweisen.“

(Hochschuldozent aus einem Portfolio-Bericht)

Ein hochaktuelles Spannungsfeld, welches im direkten Zusammenhang mit den anfangs beschriebenen Kontextfaktoren steht: An Hochschulen werden kompetenzorientierte Curricula entwickelt, welche eine gewisse Standardisierung beinhalten;

traditionsgemäss wird die Lehrfreiheit gross geschrieben. Wie sehr passe ich mich nun als Dozent dem gemeinsamen Rahmen an? Wo ist dies aus institutioneller Sicht absolut notwendig – zum Beispiel zu Gunsten von Transparenz gegenüber den Studierenden? Wo verliert die Lehre durch institutionelle Standardisierung die individuelle „Farbe“ der jeweiligen Spezialitäten und Leidenschaften von Dozierenden, welche nicht (mehr) in das Programm passen? Wie verhalte ich mich in dieser Spannung als Institutionsvertretung gegenüber den Lernenden?

„Rollenstrauss“ von Dozierenden



Die Spannungen im beschriebenen Rollenstrauss hingegen zeugen von Lebendigkeit und Dynamik, von Auseinandersetzungen zu Gunsten des Lernens von Studierenden sowie von Lernprozessen der Lehrenden. Wobei es zugegebenermassen eine anspruchsvolle Aufgabe ist, die Balance zwischen Lern- und Lehraktivität immer wieder neu herzustellen und die sich laufend verändernden Lerngewohnheiten der Lernenden dabei mit zu berücksichtigen.

Die weiter oben vorgenommenen Analysen von Studierendenstatements Diskussionsanalyse zeigen unseres Erachtens, dass die Verständigung mit Studierenden über die Gestaltung von Lehre Dozierenden wertvolle Anregungen für solche Reflexionen über das eigene Rollenverständnis geben kann.

Es lassen sich hierzu Reflexionsfragen für Dozierende ableiten:

- ✓ Nehme ich meine Rolle als FachexpertIn wahr bei der Auswahl geeigneter Lerninhalte (auch im Sinne einer adäquaten Stoffmenge)?
- ✓ Trete ich in meiner Begleitungsfunktion in Dialog mit den Studierenden und lasse mich auf ihre individuellen Denkprozesse ein?
- ✓ Schaffe ich in meinem Unterricht vor dem Hintergrund der späteren Beurteilungsfunktion unnötige Distanz?
- ✓ Vollziehe ich den Rollenwechsel von der Begleitung hin zur Beurteilung transparent und nachvollziehbar, indem ich beispielsweise die Beurteilungskriterien im Voraus klar formuliere?

Konsequent gedacht, bedürfen aber auch die Studierenden eines reflektierten Rollenverständnisses. Reinmann & Jenert (2011, vgl. auch Jenert & Fust in diesem Band) stellen dazu ein Vokabular zur Verfügung, indem sie vier Metaphern unterscheiden, anhand deren die Rollen von Studierenden interpretiert werden können (siehe Abbildung 2).

3b) Rollen von Studierenden in Metaphern

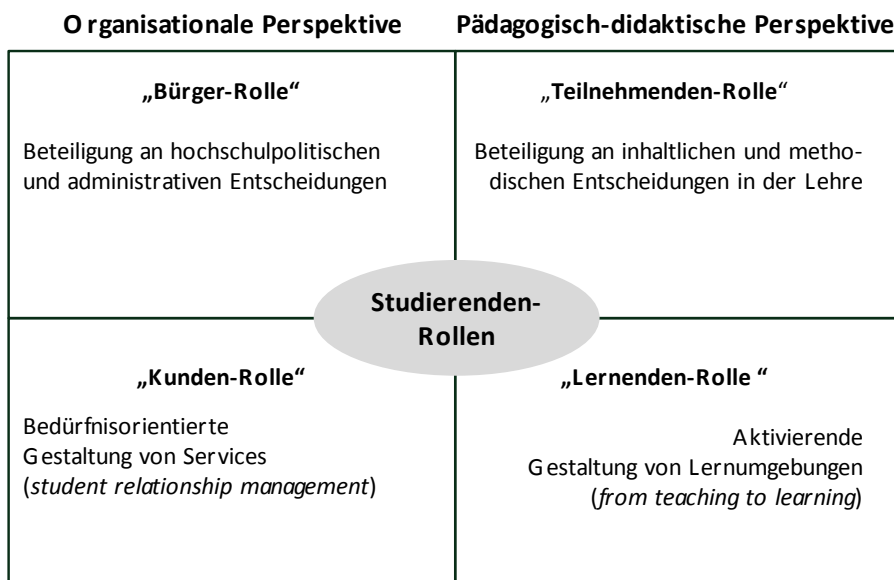


Abbildung 1. Verschiedene Rollen Studierender aus organisationaler und pädagogisch-didaktischer Perspektive (angelehnt an Reinmann & Jenert, 2011, S. 111).

Zwei Perspektiven auf die Rolle Studierender

Jenert und Fust (2012) unterscheiden auf Basis einer Arbeit von Reinmann und Jenert (2011) zunächst zwei wesentliche Perspektiven und damit verbundene Studierendenrollen. Erstens die *pädagogisch-didaktische Perspektive*: Hier geht es vorwiegend darum, Lernfortschritt zu erzielen und die Studierenden weiter- und auszubilden zu bilden. Die Studierendenrollen innerhalb der pädagogisch-didaktischen

Perspektive werden mithilfe zweier Metaphern – dem Studierenden als "Lernendem" und als "Teilnehmendem" an Bildungssituationen beschrieben.

Die zweite Perspektive fokussiert auf die *institutionellen bzw. organisationalen* Aspekte: Studierende sind ein zentraler Faktor jeder Hochschule und bestimmen den organisationalen Alltag entscheidend mit. Dieses Verhältnis wird unter der Metapher des mitgestaltenden und mitverantwortlichen "Bürgers" verstanden.

Gleichzeitig stellen zahlende Studierende gewisse Ansprüche an die Hochschule, verfügen über Erwartungen, welche zufriedengestellt werden wollen. Dies wird mit der Metapher des Studierenden als "Kunden" beschrieben.

Pädagogisch-didaktische Perspektiven: Studierende als Lernende und Teilnehmende

Studierende als Lernende. Für uns Hochschuldozierende sind Studierende vorab Lernende. Das Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden ist dabei von pädagogischen und didaktischen Kernfragen bestimmt: Wie sieht das Kompetenzprofil des Lehrganges aus? Welches sind die Lerninhalte? Welche Lernziele sind relevant? Welche Lehr- und Lernmethoden sind geeignet, um das Erreichen der Lernziele zu unterstützen? Wie kann überprüft werden, ob oder inwiefern die Lernziele erreicht werden?

Die Idealvorstellung des konstruktivistischen Lernparadigmas versteht Lernen zunehmend als aktiven und konstruktivem Prozess, Lehren soll dabei Lernen ermöglichen, Studierende werden in diesem Sinne eher angeregt, begleitet und beraten (Neubert, Reich & Voß, 1999).

Der ideale Lernende ist nicht mehr Konsument, sondern Mitgestalter von Lernprozessen und Kokonstrukteur von Wissen in Lernprozessen.

Trotzdem bleibt das Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem zwangsweise *auch asymmetrisch*: Die lehrende Person ist Expertin, führt, wählt Inhalte aus, gestaltet das Lehr-/Lerngeschehen und beurteilt schliesslich den Lernerfolg.

Studierende als Teilnehmende. Als erwachsenenpädagogisches Prinzip verlangt die so genannte Teilnehmerorientierung eine konsequente Ausrichtung an den Interessen, Wünschen, aber auch Erfahrungen der Teilnehmenden (vgl. von Hippel & Tippelt, 2009). Gerade im Bereich der Weiterbildung ist diese Teilnehmerorientierung ein wichtiges Konzept. Im Rahmen einer so genannten Bedingungsanalyse werden Vorkenntnisse, Erfahrungen und Erwartungen abgeklärt, im Zuge der Bildungsmaßnahme werden die Teilnehmenden in Zielformulierungen sowie in die Gestaltung von Bildungssituationen miteinbezogen.

Hier lässt sich auch eine Schnittstelle zum Konzept der Anerkennung von Kompetenzen (Stichwort *validation des acquis*) im Rahmen des *life long learning* erkennen.

Ein weiteres didaktisches Konzept aus der Erwachsenenpädagogik, die bildungsbiografische Arbeit führt häufig zu Beginn einer längeren Weiterbildung zur Passung von Vorwissen und Vorerfahrung mit der intendierten Zielsetzung des Weiterbildungsanbieters; zum Teil werden die Weiterbildungsziele von den Teilnehmenden selbst formuliert, ein genannter Lernvertrag regelt gegenseitig Pflichten und Rechte (Thomann 2008)

Ein solches Verständnis von Studierendenorientierung ist höchst anspruchsvoll, setzt es doch voraus, dass Studierende abschätzen können, was für ihre spätere Zukunft wichtig ist. Darüber hinaus müssen sie selber über ein didaktisches Grundverständnis verfügen.

Die Studierenden sollen Selbstverantwortung für ihren Lern- und Bildungsprozess übernehmen können und wollen, es stellt sich die Frage, ob zahlende Teilnehmende sich eben gerade hier nicht doch als Kunden verstehen und diese Verantwortung lieber an den Anbieter delegieren.

Für den Anbieter schliesslich ist es nicht ganz einfach, sich entlang der individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden zu orientieren und gleichzeitig Leistungs- und Qualitätsstandards einzuhalten.

Organisationale Perspektiven: Studierende als Bürger und Kunden

Studierende als Bürger. Die Partizipation von Studierenden an Hochschulen durch Teilnahme in hochschulpolitischen Gremien oder in Studierendenorganisationen hat an den Hochschulen im deutschsprachigen Raum eine lange Tradition – vor allem an Universitäten. Im Zentrum steht dabei die Beteiligung an politischen und administrativen Entscheidungen der Hochschule. Im weitesten Sinne können auch Studentenproteste, wie beispielsweise diejenigen im Jahre 2009 gegen die Bürokratisierung durch Bologna dazu gerechnet werden. Hier liegt nach Reinmann und Jenert (2011) vor allem der Vergleich zur Bürgerorientierung in der Gesellschaft nahe.

Studierende als Kunden.

Ansprüche von Studierenden als Kunden treten umso stärker auf, je mehr ein Bildungsangebot von ihnen selbst finanziell getragen wird und je grösser die Auswahl an analogen Bildungsangeboten ist (Marktsituation) ist.

Gerade Studierende in Weiterbildungsstudiengängen studieren berufsbegleitend, bezahlen die Weiterbildung und beurteilen die Investition danach, inwiefern sie nützlich für den Berufsalltag ist

Die Weiterbildung an unseren Hochschulen muss zumindest kostendeckend sein, der Wettbewerb zwischen den Hochschulen und Hochschulen und privaten Anbietern nimmt zu; es geht somit darum, möglichst viele Kunden zu gewinnen und den Studierenden (oder eben Weiterbildungsteilnehmenden) einen hohen Gegenwert zu den direkten Kosten und den Opportunitätskosten zu bieten. Die professionelle Ausgestaltung der Kundenbeziehung, das so genannte „Student Relationship Management“ (Weinmann, 2007) ist die Folge davon.

Während Dozierende die Lernleistung ihrer Studierenden beurteilen, beurteilen Studierende durch Evaluationen über ihre Zufriedenheit die Lehrleistung.

Die Weiterempfehlung des Bildungsangebotes hat gerade im Weiterbildungsbereich – jedoch auch beispielsweise bei neuen Konsektivmasterangeboten - einen Einfluss auf deren weitere Existenz.

Gemäss der Autoren kann keine der vier von ihnen erläuterten Metaphern für sich in Anspruch nehmen, das Verhältnis von Studierenden und Hochschulen "besser" zu veranschaulichen als die übrigen. Vielmehr seien Studierende immer zugleich Lernende, Teilnehmende, Bürger *und* Kunden.

4. Dilemmata Spannungsfelder und dominante Metaphern

Die Schwierigkeiten, die sich hier ergeben, lassen sich am Beispiel der Zertifizierung kostenpflichtiger Bildungsangebote nach Jenert und Fust folgendermassen verdeutlichen:

- **Das Qualitätsdilemma.** Es beschreibt das Spannungsfeld zwischen dem Kundenanspruch einer erfolgreichen Abschlusses (aller Studierender) und der Durchsetzung von Qualitätsstandards im Prüfungsdesign. Ersteres befriedigt die Kundenansprüche, kann sich aber gleichzeitig auch rufschädigend auf die Hochschule auswirken. Bei der Durchsetzung von Qualitätsstandards stellt sich die Frage nach dem Umgang mit Kunden, welche diese Standards nicht erfüllen
- **Praxis-Dilemma.** Gerade in berufsbegleitenden oder berufsorientierten Studiengängen sehen sich Lehrende häufig durch Studierende, aber auch durch Unternehmen mit der Forderung nach einem unmittelbaren Praxisnutzen ihrer Lehre konfrontiert. Als erwartendes Kundensystem versteht sich hier gelegentlich auch die Praxis selber. Dies stellt Lehrende vor die Herausforderung, die Relevanz theoretischer bzw. generischer Inhalte legitimieren zu müssen und gleichzeitig auf die Probleme der Praxis einzugehen.
- **Individualisierungs-Dilemma.** Gerade in Weiterbildungen sind die Studierenden altersheterogen, gelegentlich auch berufsheterogen zusammengesetzt und verfügen über unterschiedliche Vorerfahrungen und Kompetenzen. Im Sinne einer Teilnehmerorientierung ist diese Differenz zu berücksichtigen, erwartet werden Vorabklärungen und eine Individualisierung der Lehre, um diese jeweiligen Zielen und Vorerfahrungen anzupassen. Dieser Anspruch kann Lehrende gerade bei grossen Gruppen vor Ressourcenprobleme stellen; andererseits am Schluss eines Bildungsganges eine einigermaßen analoger und standardisierter Kompetenzstand anzustreben.
- **Verantwortungs-Dilemma.** Eine zeitgemässe Didaktik und das Prinzip einer erwachsenenpädagogischen Teilnehmer/innen-Orientierung setzt Selbstverantwortung und Eigenaktivität von Studierenden voraus . So genannter Stoffdruck, Zeitknappheit oder hohe Orientierung an Leistungsnachweisen in engmaschig modularisierten Bildungsgängen führen unweigerlich zu Phänomenen des „Nürnberger Trichters“ und zur Verantwortungsdelegation an Lehrende. Lernende verstehen sich dann zunehmend als passive Kunden im Sinne von Konsumenten, welche beispielsweise den ganzen Inhalt am liebsten so auf Scripts erhalten, wie er später geprüft wird.

Im Kern aller vier Dilemmata steht ein zentrales Spannungsfeld, dem sich Lehrende stellen müssen: Soll der Lehrende seine pädagogisch-didaktischen Idealvorstellungen zugunsten institutionell-ökonomischer Überlegungen zurückstellen? Konsequenzen wären beispielsweise die Anpassung von Leistungsnachweisen an das Niveau der schwächsten Studierenden oder der Verzicht auf abstraktes Grundlagenwissen zugunsten berufspraktischer Problemstellungen . Oder soll sich der Lehrende Kundenansprüchen seiner Studierenden prinzipiell verweigern und pädagogische-

didaktische Normen als alleinige Handlungsmaxime gelten lassen? Konsequenzen könnten dann unzufriedene Studierende (Kunden) und – über alle Lehrenden betrachtet – ein Wettbewerbsnachteil gegenüber anderen Bildungsanbietern sein. Spannungsfelder entstehen, wenn die organisationale Logik auf didaktische Situationen angewandt wird, beispielsweise wenn Studierende als Lernende Kundenansprüche erheben. Solche Mechanismen könnten gewinnbringend mit Studierenden zu Beginn einer längeren Lehr-Lern-Interaktion diskutiert werden und eine explizite gegenseitige Erwartungskklärung herbeiführen.

In der anfänglichen Analyse ist festzustellen, dass die Studierenden in ihren Aussagen am ehesten von der Lernendenmetapher ausgehen, teilweise – vor allem im Kontext von Weiterbildung Bezug auf die Teilnehmendenmetapher nehmen. Das Selbstverständnis als Kunden gilt auch eher für Weiterbildungsstudierende. Es wurde jedoch beispielsweise immer wieder die Frage aufgeworfen, was Studierende etwa hinsichtlich Verfügbarkeit von Lernmaterialien erwarten dürfen. Die Bürgermetapher wurde in der weiter oben erwähnten von uns untersuchten Diskussion teilweise spürbar, was auch daran liegen mag, dass alle Diskussionsteilnehmenden student politisch aktiv sind.

5. Folgerungen für wirksame Feedbackprozesse im Lehralltag

Feedback

Sozialwissenschaftler benutzen den Feedback –Begriff als Versuch, eigenes und fremdes Verhalten aufeinander abzustimmen und Wechselwirkungen in der zwischenmenschlichen Kommunikation anzuregen und zu vereinfachen.

Es sind dabei Bezüge zu Konzepten aus der Gruppendynamik, aus der Kommunikationslehre, zu Modellen von Lernkreisläufen in der Qualitätsentwicklung (Studierendenfeedback im Rahmen von Evaluationen) sowie zu Beurteilungskonzepten (formatives Feedback) zu finden.

Grundlage und Basis von wirksamen Feedbackprozessen (man spricht hier von geschlossenen Feedbackkreisläufen) sind einerseits Informationen, welche von allen Beteiligten verstanden werden müssen sowie die Bereitschaft auf Basis dieser Informationen Modifikationen und Optimierungen vorzunehmen, um diese wiederum einer Rückmeldung zu öffnen. So kann eine Feedbackkultur entstehen auf organisationaler Ebene, aber auch im Dialog zwischen Dozierenden und Studierenden entstehen.

Ich lasse hier Überlegungen in Bezug auf organisationale Feedbackprozesse weg, fokussiere auf im weitesten Sinne hochschuldidaktische Aspekte und formuliere Empfehlungen welche die oben genannten Dilemmata oder die anfangs erwähnten Spannungsfelder zumindest minimieren und die Rollen von Co-Konstrukteuren oder Teilnehmenden bei Studierenden fördern.

Vor einer Bildungsveranstaltung

- Einfache Vorwissens- und Erwartungsabfragen (im Sinne einer erwachsenenpädagogisch orientierten Bedingungs- oder Teilnehmeranalyse) eröffnen sozusagen den Dialog und ermöglichen es dem Lehrenden, die vorgesehenen Lernziele, Inhalte und methodischen Vorgehensweise mit den Erwartungen der Lernenden abzugleichen und gegebenenfalls zu modifizieren oder auch nicht. Eine solche Erwartungsabfrage muss im Verlauf der Bildungsmaßnahme wieder thematisiert und dafür genutzt werden, inhaltliche und methodische Entscheidungen im Verlaufe der Bildungsveranstaltung einzuordnen bzw. zu begründen. So werden die Studierenden in der Metaphersprache von Beginn weg zu Teilnehmenden, was verhindert, dass sie in einer passiven Kundenhaltung ihre Erwartungen nicht formulieren.

Zu Beginn einer Bildungsveranstaltung.

- Die Auswahl der Lernziele, das vorgegebene Kompetenzprofil und weitere Intentionen seitens des Dozierenden sollten zu Beginn einer Veranstaltung kommuniziert begründet werden; wo möglich, können Lernende Modifikationen vornehmen oder Schwerpunkte setzen. Das angestrebte Leistungsniveau, der zu erwartende Arbeitsaufwand sowie die dazugehörigen Modalitäten der Leistungsnachweise sind darzulegen und zu begründen. Eventuell kann zudem ein Verhaltensrahmen vorgestellt oder sogar zur Diskussion gestellt werden, welcher Aufgaben von Lehrenden und Lernenden als gegenseitige Erwartungen kurz skizziert (Contracting). Dies würde auch eine Transparenz in Bezug auf die verschiedenen Dozierendenrollen ermöglichen

Lernen ist ein zielorientierter Prozess

Die Ausbildungsleitung	Die Teilnehmenden
Bei allem Respekt vor Unterschieden (Lerngeschwindigkeiten, Kenntnisse, Erfahrungen) ist es ihr Auftrag, auf die generellen Ziele der Ausbildung hinzuwirken und Leistungen anhand von Kriterien, die von diesen Zielen abgeleitet sind, zu beurteilen. Festgelegte Gelegenheiten dafür sind die Standortgespräche und die Besprechung der Abschlussarbeit. Die Kursleitung ist bereit, die Teilnehmenden bei der Aufarbeitung von Defiziten zu unterstützen.	Wenn ihre individuellen Lernziele mit den Vorgegebenen nicht übereinstimmen, nehmen sie deutlich Stellung und leisten wenn nötig eine zusätzliche Anstrengung. Sie beurteilen ihre Lernschritte selbständig und selbstkritisch und holen sich wenn nötig aktiv Unterstützung.

Während einer Bildungsveranstaltung.

- Methodische Entscheidungen können bewusst angesprochen, begründet und mit den Erwartungen der Studierenden in Verbindung gebracht werden. Der Spielraum von Modifikationen muss dabei kommuniziert werden. Auch wenn dieser noch so klein ist, hat dieses Signal kulturbildenden Charakter. Modifikationen können in Bezug gesetzt werden zum Feedback von Studierenden. Zudem kann bei Möglichkeit die methodische Ausgestaltung so gewählt werden, dass – in begrenztem Masse – individualisierte Lernpfade ermöglicht werden. Der Rollentransparenz seitens der Dozierenden kommt hier eine wichtige Bedeutung zu. In der Regel empfiehlt sich eine „Pulsföhlung“ in der Mitte der Bildungsveranstaltung (Standortbestimmung)

Am Ende einer Bildungsveranstaltung

- In dieser Phase ist einerseits die Lernerfolgsprüfung entscheidend. Um hier die Akzeptanz der Lernenden sicherzustellen, müssen die Leistungsstandards transparent kommuniziert sein und konsequent durchgesetzt werden. Jede Leistungsüberprüfung sollte neben transparenten Beurteilungskriterien auch ein entsprechendes (wenn auch noch so kurzes) Feedback an die Studierenden umfassen, damit die Einschätzung der eigenen Leistung nachvollziehbar ist. Der Rollenwechsel zur Beurteilung ist transparent zu kommunizieren, um Kommunikationsschwierigkeiten zu minimieren.

Das effektive Ende einer Bildungsveranstaltung sollte nicht durch die Lernerfolgskontrolle repräsentiert werden, sondern danach erfolgen. Das Feedback der Lernenden zur ganzen Bildungsveranstaltung kann im Zuge einer ritualisierten Verabschiedung erfolgen – womit der Kreis sich schließt

Nach der Bildungsveranstaltung

- Hier schneiden wir die Rolle der Organisation in Bezug auf Feedbackprozesse, Daten werden in der Regel kurz nach Ende einer Bildungsveranstaltung zur Qualitätsentwicklungs- und Legitimationszwecken erhoben, der Feedbackkreislauf schließt sich hier nicht mehr direkt unter Einbezug der Studierenden. Transferevaluationen oder Tracers studies untersuchen outcome und impact von Aus- und Weiterbildungen in der Praxis. Im Sinne eines Customer Relationship-Managements kann die Interpretation solcher Daten natürlich auch wieder den befragten Ehemaligen als zukünftigen Kunden zurückgespielen werden – hier eher im Sinne einer Akquise und einer Strategie der Kundenbindung.

Unsere Analyse zeigt, dass die Studierenden ernst zu nehmende Diskussionspartner sein können, die sich differenziert mit Fragen von guter Lehre auseinandersetzen. Dies steht im Einklang mit anderen Studien zur Einschätzung des Studiums durch Studierende (vgl. Berthold, Kessler, Kreft & Leichsenring 2011),

Ich bin der Ansicht, dass eine breitere Einbindung von Studierenden in Diskussionen über die Gestaltung von Lehre und über deren Qualitätsentwicklung auch zu einem differenzierteren Verständnis der Studierenden bezüglich der verschiedenen Rollen, die sie selber im Rahmen ihres Studiums einnehmen, führen könnte. Gleichzeitig erhalten wir Dozierende dabei viele Informationen über den Lernstand der Studierenden, ihre Erwartungen an uns, an sich selber und auch über uns – was uns in die Lage versetzen kann, unsere Bildungsveranstaltungen adressatengerechter zu gestalten.

Ein solcher Dialog ermöglicht es auch, immer wieder zu klären, wem nun welche Verantwortung innerhalb eines Lehr-/Lernprozess zukommt.

Es braucht beide für diesen fruchtbaren Balanceakt.

Literatur:

- Bachmann, H. (2011). Hochschullehre neu definiert – shift from teaching to learning. In H. Bachmann (Hrsg.), Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 1 (S. 12-28). Bern: hep.
- Barr, R.B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. Change, 27/6, 13-25. Online erhältlich unter: <http://ilte.ius.edu/pdf/BarrTagg.pdf>
- Berthold, C., Kessler, M.S., Kreft, A.-K., & Leichsenring, H. (2011). Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten. Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium. Arbeitspapier Nr. 141. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung. Online erhältlich unter: http://www.che.de/downloads/CHE_AP141_Doppelbefragung.pdf
- Hippel, A. v. & Tippelt, R. (2009). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt und A. v. Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 801-811). Wiesbaden: VS Verlag.
- Jenert, T. & Fust, A. (2012). Studierende als Kunden?! Zum Umgang mit einer herausfordernden Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. In T. Zimmermann und F. Zellweger (Hrsg.), Lernendenorientierung. Bern: hep-Verlag, S. 63-86
- Neubert, S., Reich, K., Voß, R. (2001). Lernen als konstruktiver Prozess. In T. Hug (Hg.), Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?, Bd. 1 (S. 253-265). Baltmannsweiler: Schneider.
- Reinmann, G. (2005). Blended Learning in der Lehrerbildung: Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich: Pabst.
- Reinmann, G. & Jenert, T. (2011). Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6(2), S. 106-122
- Thomann, G. (2008). Ausbildung der Auszubildenden. Exemplarische Materialien aus sieben Kompetenzbereichen zur Vor- und Nachbearbeitung von komplexen Praxissituationen. Bern: hep.
- Thomann, G. (2011). Grundlagen der Beratung für die Hochschullehre. In G. Thomann, M. Honegger & P. Suter (Hrsg.), Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 2 (S. 12-32). Bern: hep.

- Welbers, U. und Gaus, O. (Hrsg.) (2005). The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Festschrift zum 60. Geburtstag von Johannes Wildt. Bielefeld: Bertelsmann.
- Weinmann, D. (2007). Student Relationship Management: Grundlagen und ein Systementwurf nach ARIS für ein Studierendenbeziehungsmanagement an deutschen Hochschulen. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Heidelberg.
- Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. In B. Berendt, H.P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre (Kap. A.1.1). Berlin: Raabe.
- Von Matt, H.-K. (2010). Bologna-Report Fachhochschulen 2010. Stand der Umsetzung der Bologna-Reform an den Fachhochschulen. Luzern.
- Zimmermann, T. & Zellweger, F. (2012) Lernendenorientierung. Bern: hep-Verlag