

**Was macht Hochschullehre schwierig? Eine qualitative Interviewstudie mit
erfahrenen Dozierenden**

Fabian Hutmacher¹ und Pauline Lutz

¹Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Institut Mensch-Computer-Medien,
Kommunikationspsychologie und Neue Medien, Würzburg, Deutschland

This manuscript was accepted for publication in *Der pädagogische Blick*.
This is a preprint. Please refer to the publisher's website for the version of record.

Korrespondenzadresse: Fabian Hutmacher, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Institut
Mensch-Computer-Medien, Kommunikationspsychologie und Neue Medien, Oswald-Külpe-
Weg 82, 97074 Würzburg, Deutschland. E-Mail: fabian.hutmacher@uni-wuerzburg.de

Was macht Hochschullehre schwierig? Eine qualitative Interviewstudie mit erfahrenen Dozierenden

What makes teaching at a university difficult? A qualitative interview study with experienced academic teachers

Zusammenfassung

Basierend auf sechs halbstrukturierten ExpertInneninterviews mit erfahrenen Dozierenden gibt die vorliegende Studie einen Einblick in die subjektive Wahrnehmung von zehn Problemen, die bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Hochschullehre regelmäßig auftreten. Dabei wird deutlich, warum gute Hochschullehre auch für erfahrene Dozierende eine Herausforderung bleibt und welche Strategien sie nutzen, um dieser Herausforderung gerecht zu werden. Gleichzeitig zeigt sich, dass sich die wahrgenommenen Probleme nicht immer durch individuelles Handeln beheben lassen.

Abstract

Based on six semi-structured expert interviews with experienced academic teachers, the present study provides an insight into the subjective perception of ten reoccurring problems that arise when preparing the teaching, doing the actual teaching, and reflecting the teaching. It becomes clear why good university teaching remains a challenge even for experienced academic teachers and which strategies they use to meet this challenge. In addition, the present study shows that the perceived problems cannot always be resolved through individual action.

1. Einleitung

Welche Herausforderung ‚gute Hochschullehre‘ darstellt, wird deutlich, wenn man sich die komplexe Anforderungsstruktur vor Augen führt, die in gängigen Definitionen guter Hochschullehre skizziert wird: „Gute Hochschullehre umfasst die professionelle Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Werten [...]. [...] Das Ziel guter Hochschullehre besteht letztendlich in der Ausbildung mündiger, kompetenter und wertgefestigter (Staats-)Bürger.“ (Ulrich/Heckmann 2013, S. 4) Hinzu kommt, dass WissenschaftlerInnen an einer Universität stets in einer Doppelrolle als Lehrende und Forschende agieren, wobei sie auf letztere Rolle üblicherweise deutlich besser vorbereitet sind (z. B. Becker 2012).

Vor diesem Hintergrund erscheint es nur konsequent, dass die Hochschuldidaktik nicht nur als Forschungs-, sondern auch als praktisches Anwendungsfeld in den vergangenen Jahren merklich an Relevanz gewonnen hat (für einen Überblick über das deutschsprachige Angebot: Brinker/Ellinger 2018). Das lässt sich beispielsweise auch an der dezidierten Formulierung hochschuldidaktischer Kompetenzmodelle (z. B. Ulrich 2016a; Osterroth 2018) oder an der Tatsache ablesen, dass mittlerweile zahlreiche Studien vorliegen, die sich eine Bestimmung der Merkmale guter Hochschullehre zum Ziel gesetzt haben (z. B. Schneider/Preckel 2017). Im Zusammenhang damit wurden auch Empfehlungen zur Planung (z. B. Schulte 2002), Durchführung (z. B. Berendt 2006) und Evaluation (z. B. Auferkorte-Michaelis/Selent 2006) von Lehre erarbeitet.

Der Fokus hochschuldidaktischer Forschung sowie hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote lag dabei zunächst häufig auf jungen, unerfahrenen Dozierenden. Getragen von der Erkenntnis, dass gute Lehre auch nach vielen Semestern eine Herausforderung bleibt, sind in den vergangenen Jahren aber zunehmend auch erfahrene Dozierende in den Blickpunkt gerückt (z. B. Brinker 2006; Linde/Szczyrba 2011; Nikelski/Kaufhold 2016; Thielsch 2016). An dieser Stelle setzt die vorliegende Studie an: Sie soll auf Basis qualitativer ExpertInneninterviews einen vielschichtigen und fundierten Einblick in die subjektive Wahrnehmung von Problemen geben, mit denen sich erfahrene Dozierende im Kontext der Hochschullehre immer wieder konfrontiert sehen. Hierfür wurden im Vorfeld der Interviews basierend auf mehreren Überblickswerken zur Hochschuldidaktik (Osterroth 2018; Pfäffli 2015; Ulrich 2016b) potentiell immer wieder auftretende Probleme ausgewählt und den Interviewten zur Stellungnahme vorgelegt.

2. Methode

2.1 Stichprobe

Im Rahmen der Datenerhebung wurden sechs halbstrukturierte ExpertInneninterviews mit erfahrenen Dozierenden geführt, denen die Lehre nach eigener Aussage wichtig ist. Alle Interviewten (38-47 Jahre, $M = 41.83$, $SD = 3.54$) waren zum Zeitpunkt des Interviews an der Universität Regensburg tätig und wurden über persönliche Kontakte rekrutiert. Einen genaueren Überblick über die interviewten Personen gibt Tabelle 1. Um die Anonymität der Interviewten sicherzustellen, wurden ihnen Pseudonyme zugeteilt.

2.2 Ablauf der Interviews

Um größtmögliche Flexibilität und Offenheit im Gesprächsverlauf zu gewährleisten, gleichzeitig aber die Thematisierung aller für die Forschungsfrage relevanten Aspekte sicherzustellen, wurden die Interviews mithilfe eines Leitfadens durchgeführt (Helfferich 2009). Zum Einstieg wurden die Interviewten gefragt, weshalb ihnen persönlich Lehre wichtig ist und was ihnen in der Lehre am meisten Freude bereitet. Der Rest des Interviews teilte sich in zwei Teile. Im ersten, offen gehaltenen Teil wurden die Interviewten gefragt, worin sie bei der Planung, der Durchführung sowie der Evaluation und Reflexion von Lehrveranstaltungen die größten Schwierigkeiten sehen und wie sie mit diesen umgehen. Im zweiten Teil wurden den Interviewten dann acht Beschreibungen potentieller Probleme vorgelesen, sofern diese nicht schon im ersten Block genannt worden waren (für eine Übersicht siehe Tabelle 2). Die Interviewten sollten bei jedem der Probleme angeben, ob es ihnen bekannt ist und falls ja, wie sie mit dem Problem umgehen. Abschließend wurde den Interviewten ein demographischer Fragebogen vorgelegt. Die Interviewlänge betrug durchschnittlich 41.53 Minuten (26-55 Minuten, $SD = 9.72$).

2.3 Datenanalyse

Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und im Anschluss vollständig transkribiert. Die Codierung des Materials erfolgte mit MAXQDA2020 (VERBI Software GmbH). Die Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Zur Bildung des hierarchischen Kategoriensystems wurde eine deduktiv-induktive Auswertungsstrategie genutzt (Mayring 2015). Deduktiv erfolgte die Auswertung in dem Sinne, dass die den Interviewten vorgelegten acht potentiellen Probleme sowie die beiden Einstiegsfragen direkt als Kategorien aus dem Leitfaden abgeleitet wurden. Durch initiiierende Textarbeit vor Beginn der eigentlichen Codierung konnten zwei weitere potentielle Probleme als Kategorien

WAS MACHT HOCHSCHULLEHRE SCHWIERIG?

abgeleitet werden (für eine Übersicht siehe Tabelle 2). Bei jedem Problem wurde erfasst, ob es von der interviewten Person als grundsätzlich existent und/oder als aktuell persönlich relevant eingestuft wurde. Bei jedem Problem wurden außerdem die genannten Lösungsversuche kodiert und induktiv in Subkategorien eingeteilt.

Das deduktiv gebildete Kategoriensystem wurde in einem Codebuch festgehalten, das zu jeder Kategorie eine Definition sowie veranschaulichende Ankerbeispiele enthielt. Textstellen, die für die Fragestellung nicht relevant waren, wurden nicht codiert. Um die Objektivität der Auswertung sicherzustellen, wurde zunächst ein Interview von zwei unabhängigen AuswerterInnen codiert und anschließend die InterCoder-Übereinstimmung berechnet, $\kappa = 0.84$. Dies gilt als hervorragende Übereinstimmung (Landis/Koch 1977). Vor diesem Hintergrund wurde das restliche Material von einer Auswerterin codiert.

3. Ergebnisse¹

Tabelle 2 enthält eine Übersicht über die in den Interviews angesprochenen Probleme in der Hochschullehre. Insgesamt kann eine beachtliche Einigkeit zwischen den Dozierenden festgestellt werden. Alle im Interviewleitfaden vorformulierten Probleme wurden von einer breiten Mehrheit der Dozierenden als existent anerkannt und zumeist auch als persönlich relevant beschrieben. Im Folgenden werden diese Probleme und die zu ihrer Bewältigung ergriffenen Lösungsversuche genauer dargestellt.

3.1 Probleme bei der Planung von Lehre

3.1.1 Linearität der Veranstaltung und Zirkularität des Wissenserwerbs

Ein idealer Wissenserwerb setzt eine Zirkularität im Sinne eines Rückwärts- und Vorwärtsverknüpfens voraus. Da die Sitzungen von Veranstaltungen jedoch nacheinander ablaufen, ist eine lineare Anordnung der zu besprechenden Inhalte unumgänglich. Wie unter anderem Herr Lorenz betont, kann so der Blick für die „Makrostruktur“ einer Veranstaltung verlorengehen: „Und was ich eigentlich immer möchte ist, dass die Leute sagen: ‚Ja ok, wo sind wir denn gerade in diesem ganzen Themenkomplex?‘ [...] Das tun sie aber nicht.“ Herr Geiger führt dieses fehlende Gespür für den Gesamtzusammenhang der vermittelten Inhalte

¹Die Antworten auf die Frage, warum den Interviewten Lehre persönlich wichtig ist und was ihnen in der Lehre am meisten Freude bereitet, wurden ebenfalls ausgewertet. Da sie nicht den Kern der Fragestellung betreffen und um der Darstellung der verschiedenen Probleme mehr Raum zu geben, werden sie nicht berichtet.

WAS MACHT HOCHSCHULLEHRE SCHWIERIG?

unter anderem darauf zurück, dass die Studierenden eine Vielzahl an Veranstaltungen belegen und sich deshalb nur bedingt auf einzelne Veranstaltungen fokussieren können.

Mehrere Interviewte geben an, diesem Problem zu begegnen, indem sie *Rückbezüge herstellen* und *Inhalte wiederholen*, aber auch, indem sie *Hinweise auf einen späteren Besprechungszeitpunkt* geben, wenn Inhalte an einer anderen Stelle der Veranstaltung wieder auftauchen werden. Außerdem betonen die Interviewten den Nutzen einer guten *Strukturierung der Veranstaltung*. So kommt Herr Meier auf zentrale Inhalte seiner Veranstaltung immer wieder zu sprechen, damit sie sich „irgendwann wirklich einbrennen“. Zudem geben einige Interviewte an, gelernt zu haben, *Grenzen der Lehre zu akzeptieren*. In den Worten von Herrn Lorenz: „[D]ie Lehre ist vielleicht eher der Schritt mal Grundlagen den Leuten zu geben [...]. Mehr ist dann vielleicht auch an der Stelle nicht leistbar, würde ich sagen.“ Herr Geiger nutzt außerdem *Blockveranstaltungen*, um die „Linearität [...] zu durchbrechen“ und setzt auf die *Kombination von Theorievermittlung und praktischer Einübung*.

3.1.2 Abwägung zwischen Quantität und Qualität

Dieses Problem ergibt sich dadurch, dass innerhalb der begrenzten Zeit, die für eine Lehrveranstaltung zur Verfügung steht, nicht alle interessanten Aspekte eines Themas besprochen werden können. Oder wie Herr Geiger es formuliert: „Also ich glaube, das Problem hat tatsächlich jedes universitäre Fach, dass die Breite der Themen nahezu unendlich ist und [...] natürlich die Zeit immer begrenzt.“ Dozierende müssen also abwägen. Frau Noll betont dabei insbesondere die Schwierigkeiten, die aus dem Versuch entstehen können, den Studierenden lediglich „Überblickswissen“ zu vermitteln. Sie hat den Eindruck, dass es dann häufig bei einem „Aufzählen von Punkten“ bleibt und nicht mehr dazu kommt, „Thesen zu bilden und wirklich zu analysieren“. Ganz ähnlich hat Herr Lorenz am Ende einer Veranstaltungssitzung mitunter das als unangenehm empfundene Gefühl, „eigentlich noch über viel reden“ zu müssen.

Während manche Interviewte in ihren Veranstaltungen einen *Mittelweg zwischen Quantität und Qualität* zu finden versuchen, machen andere ihre Entscheidung von der *Veranstaltungsform* abhängig machen – also etwa davon, ob es sich um eine Einführungsveranstaltung oder um ein vertiefendes Seminar handelt. Bei der Entscheidung, welche Aspekte eines Themas sie in ihren Veranstaltungen vertieft besprechen, folgen

mehrere Interviewte auch ihren *eigenen Interessen*. Herr Lorenz gibt außerdem an, die *Relevanz der Themen für die berufliche Praxis* zu berücksichtigen – und sofern nötig die *zeitlichen Vorgaben zu ignorieren*: „Da sage ich den Leuten immer, eine Sitzung dauert so lange wie sie dauert.“ Einige Interviewte geben ihren Studierenden darüber hinaus *Hinweise für die Vertiefung* der besprochenen Inhalte bei persönlichem Interesse.

3.1.3 Spannungsfeld zwischen Lehre und Forschung

Gute Lehre kostet Zeit, wird allerdings bei der Vergabe von Stellen in der Wissenschaft nur sehr nachrangig berücksichtigt. Herr Meier drückt es noch drastischer aus: Er glaubt nicht, dass die Qualität der Lehre bei Berufungen „in irgendeiner Form eine Relevanz hat“. Das führt nicht selten zu einem Konflikt zwischen der Rolle als Lehrender und der Rolle als Forschender. So sagt Herr Lorenz, er habe den Eindruck, dass „die Lehre schnell tendenziell zur Seite [...] geschoben wird“ und bezeichnet dies als „ein strukturelles Problem“ universitären Arbeitens. Auch Frau Noll sieht hier „ein riesiges Problem“ und berichtet von KollegInnen, für die dieses Problem ein Grund gewesen sei, „ihre akademische Laufbahn zu beenden“. Herr Geiger ergänzt, gerade in der Anfangsphase der akademischen Karriere befänden sich viele in einem „unheimlichen Zwiespalt“.

Die zur Bewältigung des Problems vorgeschlagenen Lösungen sind sehr heterogen. Die Interviewten nennen die Bereitschaft, die *prioritäre Rolle der Forschung zu akzeptieren* und nur das Nötigste für die Lehre zu tun, *freiwilligen Mehreinsatz* in Form von Überstunden und den Versuch, die Schwerpunktsetzung im Spannungsfeld zwischen Forschung und Lehre von den *aktuell anstehenden Aufgaben* abhängig zu machen. Sie fordern aber auch, der *Lehre bei der Vergabe von Professuren einen höheren Stellenwert beizumessen* und vermehrt explizit *der Lehre gewidmete Stellen zu schaffen*. Letzteres hält Herr Geiger jedoch nicht für wünschenswert. Er glaubt, dass die Lehre von Personen bestritten werden sollte, die auch in der Forschung tätig sind, weil diese „immer aktuell wissen, was passiert“ und sie dieses Wissen auch in die Lehre miteinfließen lassen können.

3.1.4 Strukturell-organisatorische Rahmenbedingungen

Bei diesem Problem, das nicht Bestandteil des Interviewleitfadens war, geht es um die Rahmenbedingungen des Lehrens und Studierens an der Universität, die den Idealen der Lehrenden Grenzen setzen. Die Interviewten beziehen sich dabei zum einen auf Grenzen, die durch die Art der *Organisation des Studiums* gesetzt werden. Dazu zählen die Interviewten

WAS MACHT HOCHSCHULLEHRE SCHWIERIG?

etwa die geringe Flexibilität durch die Modularisierung von Studiengängen und den damit einhergehenden Zeitmangel sowie als einengend empfundene Vorschriften zur Art der Prüfungsgestaltung und Leistungsbewertung. So sagt Frau Noll, sie empfinde es als problematisch, „dass es so etwas wie eine Selektion gibt von einfach bestimmten Texten oder Themen, die eigentlich sich durch die Studienmodularisierung beziehungsweise diese Bürokratie für unmöglich oder zumindest schwierig gestalten“. Zum anderen nennen die Interviewten Defizite im Hinblick auf die *Ressourcen der Universität*, wie etwa eine mangelnde Raumausstattung oder zu hohe Studierendenzahlen in den Kursen. Gerade Letzteres, betont etwa Frau Schmidt, mache es schwierig, einzelne Studierende bei ihrem Lernprozess zu begleiten und praktische Kompetenzen zu fördern: „Manchmal kann [ich] da die Lernziele oder Lehrziele, die ich eigentlich habe, mit diesen großen Gruppen schwer nur erreichen.“

Zu diesem Problem machen die Interviewten kaum Lösungsvorschläge. Im Hinblick auf durch die Organisation des Studiums entstehenden Probleme gibt Herr Thiel an, sich in Seminaren die Freiheit zu nehmen, *von ursprünglich geplanten Inhalten abzuweichen*. Im Hinblick auf hohe Studierendenzahlen in Veranstaltungen sagt Frau Schmidt, sie unterteile das Seminar in *kleinere Projektgruppen*, was jedoch das grundsätzliche Problem nur bedingt löse.

3.2 Probleme bei der Durchführung von Lehre

3.2.1 Abweichung vom erwarteten Vorwissen

Falls Studierende weniger Vorwissen als erwartet in die Veranstaltung mitbringen, stellt dies eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. Bei den fehlenden Kenntnissen kann es sich laut den Interviewten um Vorwissen aus der Schule, aus vorherigen universitären Veranstaltungen oder auch um fehlende Allgemeinbildung handeln. Herr Meier verweist darauf, dass es sich bei fehlendem Vorwissen nicht zwingend um ein Verschulden der Studierenden handeln muss, sondern dass auch die strukturellen Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle spielen: „[D]ie Leute sehen sich unter viel, viel stärkerem externen Druck, auch organisatorischer Art. Dass sie Sachen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt machen müssen.“ In diesem Zusammenhang erwähnt er auch, dass Studierende im Bachelor-Master-System heute weniger Wahlmöglichkeiten hätten als früher.

WAS MACHT HOCHSCHULLEHRE SCHWIERIG?

Einige der Interviewten geben an, *Inhalte zu wiederholen*, wenn sie merken, dass das nötige Vorwissen fehlt. Wie Frau Noll betont, ist dieses Vorgehen jedoch nicht unproblematisch, da die Dozierenden versuchen müssen, die Zeit, die für eine Wiederholung benötigt wird, „dann an anderer Stelle [...] reinzuholen“. Sie nutzt in ihrer Lehre schriftliche Arbeitsaufträge, um sich einen *Überblick über die bestehenden Vorkenntnisse zu verschaffen*. Herr Geiger hält dagegen zu einem frühen Zeitpunkt des Semesters eine *Zwischenprüfung* ab, wobei den Studierenden mitgeteilt wird, welches Vorwissen für diese Prüfung relevant ist. Mehrere Interviewte geben den Studierenden *Literaturempfehlungen*, die zum Nachlesen oder als zusätzliche Übung dienen sollen. Frau Schmidt schließlich meint, dass sie mit *zunehmender Lehrerfahrung* besser in der Lage sei, das Vorwissen der Studierenden einzuschätzen und dies bei der Vorbereitung ihrer Lehre zu berücksichtigen.

3.2.2 Heterogenität hinsichtlich der Motivation

Extrinsisch motivierte Studierende bereiten den Interviewten aus mehreren Gründen Sorgen. Frau Noll hat den Eindruck, dass extrinsisch motivierte Studierende das fachliche Niveau einer Veranstaltung senken, während Herr Lorenz angibt, dass die intrinsisch motivierten Studierenden unter denen leiden, die nur wenig Investitionsbereitschaft zeigen. Herr Thiel wiederum meint, dass ihn die häufigen Fragen nach der Klausurrelevanz von Inhalten persönlich irritieren. Der im Fachbereich Medizin tätige Herr Geiger nennt die Hoffnung auf ein hohes Einkommen im späteren Berufsleben als mögliches extrinsisches Motiv für die Studiengangswahl. Dieses Motiv erscheint ihm zwar nachvollziehbar, aber: „Trotzdem ist das die falsche Motivation.“ Herr Meier meint ganz ähnlich, dass er und wohl alle, denen die Lehre wichtig ist, sich mehr intrinsisch motivierte Studierende wünschen würden.

Um dem Problem zu begegnen, suchen die Interviewten die direkte *Kommunikation mit den Studierenden* – beispielsweise, um sie darauf hinzuweisen, dass sie eine rein extrinsische Motivation zur Bewältigung des Studiums für unzureichend halten. In diesem Sinne versucht Herr Geiger, den Studierenden zu vermitteln, dass sie ihre eigenen Interessen kennenlernen sollen. Herr Thiel bekennt seinen Studierenden gegenüber außerdem offen, wenn ihn ein zu behandelndes Thema selbst nicht sonderlich interessiert. Darüber hinaus geben die Interviewten an, zu versuchen, das *Interesse der Studierenden zu wecken*. So sagt Frau Schmidt: „Ich versuche am Anfang von Veranstaltungen erst mal die Lernziele der Studierenden [...] abzufragen und dann während der Veranstaltung darauf einzugehen, so dass jeder sich dann auch wieder angesprochen fühlt [...].“ Gleichzeitig zeigen die

WAS MACHT HOCHSCHULLEHRE SCHWIERIG?

Interviewten aber auch bis zu einem gewissen Grad *Verständnis für extrinsische Motivation* auf Seiten der Studierenden und akzeptieren diese. Herr Geiger schlägt außerdem vor, den Anteil intrinsisch motivierter Studierender zu erhöhen, indem man bei der *Studienplatzvergabe* nicht nur die Durchschnittsnote als Kriterium heranzieht.

3.2.3 Heterogenität hinsichtlich der Leistungsfähigkeit

Für Dozierende kann es eine Herausforderung darstellen, der Heterogenität der Studierenden hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit gerecht zu werden. So sagt Herr Meier, dass es schnell passiert, „dass man Leute hinten runterfallen lässt, weil sie eben noch nicht so weit sind“ oder man umgekehrt „Leute langweilt, weil sie schon viel, viel weiter wären“. Frau Noll nimmt eine zunehmende Spreizung des Leistungsniveaus über die vergangenen Jahre wahr und hat den Eindruck, dass das „Mittelfeld“ mit Studierenden durchschnittlicher Leistungsfähigkeit kleiner wird. Frau Schmidt macht deutlich, dass es insbesondere bei großen Studierendenzahlen schwierig sei, den Leistungsschwächeren die nötige Unterstützung zu geben.

Die Interviewten geben allgemein an, *offen für Nachfragen* von Leistungsstärkeren ebenso wie von Leistungsschwächeren zu sein. Ansonsten unterscheiden sie sich deutlich in ihrer Herangehensweise. Herr Thiel verweist auf die *Eigenverantwortung der Studierenden*: „Ich finde, an der Universität, ich fühle mich weniger verpflichtet zu schauen, dass jeder mitkommt, weil die müssen das selber regeln.“ Herr Geiger gibt an, sich an den *leistungsstarken Studierenden* zu orientieren und empfiehlt leistungsschwächeren Studierenden die *Inanspruchnahme fachspezifischer Beratungsstellen*. Herr Meier konzentriert sich dagegen eher auf die *leistungsschwachen Studierenden*. Er vertritt die Ansicht, dass es für die Leistungsstärkeren in der Regel kein Problem darstellt, bereits gegebene Erläuterungen noch einmal in anderen Worten zu hören. Manchmal werde durch erneutes Nachfragen ein neuer Aspekt eingebracht, der dann „auch die Stärkeren dazu bringt, dass sie noch einmal profitieren“. Frau Noll schließlich richtet ihre Veranstaltungen am *unteren Mittelfeld* aus. Sie begründet dies damit, dass die Leistungsstärkeren die an das Mittelfeld angepassten Fragen ebenfalls gewinnbringend bearbeiten können, während dies umgekehrt nicht gelte.

3.2.4 Spannungsfeld von Bewerten und Begleiten

Dozierende begleiten Studierende auf ihrem Bildungsweg, müssen ihre Leistung aber gleichzeitig anhand von Noten bewerten. Herr Geiger und Herr Lorenz üben in diesem Zusammenhang Kritik an der Selektionsfunktion von Noten. Herr Geiger hält Noten für „relativ wenig aussagekräftig“ und Herr Lorenz merkt an, dass Noten Ausdruck einer allzu kompetitiv denkenden Gesellschaft seien. Frau Noll empfindet das Problem dagegen als nicht sonderlich drängend, weil Noten in ihrem Fach nur bedingt eine Selektionsfunktion besitzen und deren Vergabe somit auch „keinen Lebensweg verunmöglicht“. Frau Schmidt wiederum gibt an, für sie handle es sich nicht um ein Spannungsfeld, sondern eher um „eine Frage des Zeitpunkts“. Während der Lehrveranstaltung oder des Schreibens einer Abschlussarbeit begleite sie die Studierenden. Das Bewerten finde dann im Anschluss statt, wobei der Fokus dann eben ein anderer sei.

Insgesamt bemühen sich die Interviewten um eine *faire Gestaltung der Prüfungen* und eine *Notenvergabe nach objektivierbaren Bewertungskriterien*. Herr Meier betont den Studierenden gegenüber die *Feedbackfunktion von Noten*, also die Idee, dass Noten nicht nur eine Bewertung darstellen, sondern auch Rückmeldung über den eigenen Wissensstand geben. Dadurch erhofft er sich „ein bisschen das Ganze zu entspannen und [...] die Schärfe aus der Situation zu nehmen“. Außerdem bietet er Studierenden mit schlechten Noten ein *Gespräch* an. Herr Lorenz und Herr Thiel geben auch *Akzeptanz* als Strategie an. Nach der Meinung von Herrn Thiel kann man sich für diejenigen freuen, die notenbasierte Selektionsprozesse erfolgreich durchlaufen, weil das Leben allen anderen immer noch „viele verschiedene Möglichkeiten“ biete. Herr Lorenz gibt sich unversöhnlicher: Er fügt sich dem System der Notenvergabe – aber er tut es „widerwillig“.

3.3 Probleme bei der Reflexion von Lehre

3.3.1 Lernen aus Evaluationen

Aus Evaluationen die richtigen Schlussfolgerungen zu ziehen, erscheint den Interviewten aus drei Gründen schwierig. Erstens merken sie an, dass es nicht einfach sei, zwischen gruppenspezifischen und gruppenübergreifenden Problemen zu trennen. In Herrn Meiers Worten: „Und dann ist es häufig so, dass man gefrustet über seine neue großartige Idee berichtet, die [...] grandios gefloppt ist und [...] dann ist halt die Frage: Probiert man nochmal? War das eben eine Gruppensache und würde ein anderes Mal funktionieren? Oder war das generell zum Scheitern verurteilt?“ Zweitens weisen die Interviewten darauf hin, dass

die Erwartungen innerhalb einer Studierendengruppe sehr heterogen sein können. Drittens merken mehrere Interviewte an, dass sie die standardisierten Evaluationsbögen nur für wenig hilfreich halten. So sagt Frau Schmidt: „Die finde ich in der Regel wenig hilfreich [...], weil die wenig diese spezifischen Aspekte abfragen, die mit meinen Lehrzielen oder Lernzielen korrespondieren.“

Um den Unterschieden zwischen verschiedenen Gruppen zu begegnen, nehmen einige Interviewte in ihren Veranstaltungen *spontane Anpassungen* vor. Herr Meier hält solche Anpassungen insbesondere deshalb für wichtig, weil ein Dozierender nicht von vornherein wissen könne, ob bestimmte didaktische Konzepte bei einer Gruppe funktionieren. Herr Thiel sieht das ähnlich: „Wenn du merkst, dass das nicht richtig ist für die Gruppe, dann musst du das anpassen.“ Hierbei hilft Frau Schmidt, dass sie aufgrund ihrer Lehrerfahrung über ein „relativ großes Portfolio“ an Methoden verfügt. In diesem Zusammenhang betonen einige Interviewte die Wichtigkeit des *Ausprobierens von Lehrmethoden*, auch wenn diese manchmal nicht funktionieren mögen. Um unterschiedlichen Erwartungen innerhalb einer Seminargruppe gerecht zu werden, versucht Frau Schmidt einen *Mittelweg zwischen den Wünschen der Studierenden und den eigenen Idealen* zu finden. Um das Problem mit den standardisierten Evaluationsbögen zu umgehen, nutzen die Interviewten häufig *eigene Evaluationsmethoden* wie etwa offene Feedbackgespräche oder selbst konstruierte Fragebögen.

3.3.2 Evaluation des Lernens

Mit diesem nicht im Interviewleitfaden enthaltenen Problem ist gemeint, dass sich ein Dozierender nicht sicher sein kann, ob die Studierenden die behandelten Inhalte wirklich verstanden haben. Herr Lorenz sagt, er stehe manchmal im Seminarraume und frage sich beim Blick in die Gesichter der Studierenden: „Ist das jetzt gerade saulangweilig für sie? Oder checken sie gar nichts?“ Frau Noll gibt zu bedenken, dass das Verständnis der Studierenden nicht unmittelbar zu beobachten sei, sondern sich auch erst einige Sitzungen später zeigen könne. Herr Thiel sagt ganz ähnlich: „Es kann sein, dass das [...] eine anstrengende Vorlesung war, aber vielleicht hat es trotzdem etwas bewirkt. Also man hat keine, keinerlei Messbarkeit, keinerlei feste Kriterien, an die [sic] man das reflektieren kann.“

Alle Interviewten, die das Problem benennen, begegnen ihm mit derselben Strategie: durch das *Erfragen von Verständnisproblemen* während der Veranstaltung. Beispielsweise geben

WAS MACHT HOCHSCHULLEHRE SCHWIERIG?

Herr Lorenz und Frau Noll an, mehrmals in jeder Sitzung nach aufgetretenen Unklarheiten zu fragen und diese zu besprechen. So möchte Frau Noll „einen angstfreien Raum“ schaffen, in dem es keine Hemmschwelle gibt, Verständnisschwierigkeiten zu thematisieren.

4. Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es, einen Einblick in die subjektive Wahrnehmung von Problemen zu geben, mit denen sich erfahrene Dozierende im Kontext der Hochschullehre immer wieder konfrontiert sehen. Zu diesem Zweck wurden Interviews mit sechs ExpertInnen geführt. Diese verhältnismäßig geringe Interviewanzahl ist für qualitative Untersuchungen nicht ungewöhnlich. Im Sinne der Generalisierbarkeit wären dennoch weitere Studien wünschenswert. Solche Studien könnten insbesondere Unterschiede zwischen Fachbereichen in den Blick nehmen und sicherstellen, dass die hier dargestellten Ergebnisse über verschiedene Universitätsstandorte hinweg Gültigkeit besitzen. Außerdem wäre es interessant, die persönliche Entwicklung erfahrener Dozierender genauer nachzuzeichnen, das heißt: aufzuzeigen, ob und wie sich ihr Umgang mit den erlebten Schwierigkeiten über die Zeit verändert hat. Trotz dieser Limitationen lassen sich aus der vorliegenden Studie vier wichtige Implikationen für zukünftige Forschung und Praxis ableiten.

Erstens wird aus den Interviews klar ersichtlich, dass Erfahrung und Motivation auf Seiten der Dozierenden bei Weitem nicht genügen, um alle Schwierigkeiten der Hochschullehre aus dem Weg zu räumen. Vor diesem Hintergrund erscheint es nur konsequent, dass hochschuldidaktische Angebote in den vergangenen Jahren zunehmend auch auf erfahrene Dozierende erweitert wurden (vgl. Brinker 2006; Linde/Szczyrba 2011; Nikelski/Kaufhold 2016; Thielsch 2016). Die Erkenntnis, dass gute Lehre auch nach vielen Semestern eine Herausforderung bleibt, ist – *zweitens* – auch für die einzelnen Dozierenden von Bedeutung: Sie kann ihnen helfen, Schwierigkeiten in der Hochschullehre nicht auf persönliches Versagen zurückzuführen und ihnen bewusstmachen, dass die erlebten Schwierigkeiten von vielen KollegInnen geteilt werden (vgl. auch Jaremka u. a. 2020).

Drittens machen die Interviews deutlich, dass erfahrene Dozierende über vielfältige Lösungsstrategien verfügen, um mit den genannten Problemen umzugehen – und dass sich diese Lösungsstrategien in Abhängigkeit von der konkreten Situation und der Dozierendenpersönlichkeit unterscheiden können (vgl. z. B. Wegner/Nückles 2011). Gleichwohl ist es *viertens* wichtig, im Blick zu behalten, dass sich den benannten Problemen

WAS MACHT HOCHSCHULLEHRE SCHWIERIG?

nur teilweise durch individuelles Handeln beikommen lässt. Daraus kann man einerseits die pragmatische Schlussfolgerung ziehen, dass der konstruktive „Umgang mit Widersprüchen in Bezug auf das Gesamtsystem Universität“ (Wegner/Nückles 2012, S. 79) zu den zentralen hochschuldidaktischen Kompetenzen gehört, die es im Laufe der Zeit zu erlernen gilt.

Andererseits kann man die angesprochenen systemimmanenten Schwierigkeiten wie etwa das Spannungsfeld von Forschung und Lehre auch zum Anlass nehmen, die gegenwärtige Struktur der Hochschullandschaft kritisch zu hinterfragen.

Literatur

- Auferkorte-Michaelis, Nicole/Selent, Petra (2006): Feedback-Evaluation in Lehrveranstaltungen als dreistufiges Verfahren. In: Behrent, Brigitte u. a. (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre, I 1.2. Berlin.
- Becker, Fred G. (2012): Hochschulmanagement und Hochschullehre. Ein Fazit. In: Becker, Fred G. u. a. (Hrsg.), Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Bielefeld, S. 173-178.
- Berendt, Brigitte (2006): Hochschuldidaktischer Methodenfundus: Basiswissen. In: Berendt, Brigitte (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre, C 3.1. Stuttgart.
- Brinker, Tobina (2006): Einarbeitung neuberufener Professor/innen: Das Bielefelder Modell. In: Behrend, Brigitte u. a. (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre, L 1.4. Bonn.
- Brinker, Tobina/Ellinger, Dorothea (2018): Bestandsaufnahme: Existierende systematische Qualifizierungsansätze im deutschsprachigen Raum. In: Scholkmann, Antonia u. a. (Hrsg.), Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. Bielefeld, S. 197-224.
- Helfferrich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Ein Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden.
- Jaremka, Lisa M. u. a. (2020): Common academic experiences no one talks about: Repeated rejection, impostor syndrome, and burnout. In: Perspectives on Psychological Science, 15. Jg./Heft 3, S. 519-543.
- Landis, J. Richard/Koch, Gary G. (1977): The measurement of observer agreement for categorical data. In: Biometrics, 33. Jg./Heft 1, S. 159-174.
- Linde, Frank/Szczyrba, Birgit (2011): Neuberufene vor neuen Herausforderungen – Coaching für gute Lehre von Anfang an. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6. Jg./Heft 3, S. 128-134.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Nikelski, Angela/Kaufhold, Marisa (2016): Hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote für neuberufene Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen: Was können sie leisten? In: Hartz, Sabine u. a. (Hrsg.), Leitkonzepte der Hochschuldidaktik. Theorie – Praxis – Empirie. Bielefeld, S. 51-60.
- Osterroth, Andreas (2018): Lehren an der Hochschule. Stuttgart.
- Pfäffli, Brigitta K. (2015): Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Stuttgart und Wien.

WAS MACHT HOCHSCHULLEHRE SCHWIERIG?

- Schneider, Michael/Preckel, Franzis (2017): Variables associated with achievement in higher education. A systematic review of metaanalyses. In: *Psychological Bulletin*, 143 Jg./Heft 6, S. 565–600.
- Schulte, Dagmar (2002): Veranstaltungsplanung: Probleme und Methoden. In: Berendt, Brigitte u. a. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, B 1.2. Bonn.
- Thielsch, Angelika (2016): Lehrerfahrung teilen, Lehrkompetenzen erweitern – Team Teaching als Angebot zur Lehrkompetenzentwicklung bei Promovierenden und Professor/innen. In: Hartz, Sabine u. a. (Hrsg.), *Leitkonzepte der Hochschuldidaktik. Theorie – Praxis – Empirie*. Bielefeld, S. 15-24.
- Ulrich, Immanuel (2016a): Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Modelle guter Hochschullehre als gemeinsames Fundament. In: Heiner, Matthias u. a. (Hrsg.), *Was ist „Gute Lehre“? Perspektiven der Hochschuldidaktik*. Bielefeld, S. 31-46.
- Ulrich, Immanuel (2016b): Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Wiesbaden.
- Ulrich, Immanuel/Heckmann, Carmen (2013): Wirksamkeitsmessung von Hochschuldidaktik. Messmöglichkeiten und Anwendungsbeispiele hochschuldidaktischer Wirksamkeitsmessung. In: Szcyrba, Birgit u. a. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, I 4.4. Berlin.
- Wegner, Elisabeth/Nückles, Matthias (2011): Die Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildung auf den Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 Jg./Heft 3, S. 171-188.
- Wegner, Elisabeth/Nückles, Matthias (2012): Mit Widersprüchen umgehen lernen. Reflektiertes Entscheiden als hochschuldidaktische Kompetenz. In: Egger, Rudolf u. a. (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden, S. 63-82.

WAS MACHT HOCHSCHULLEHRE SCHWIERIG?

Tabelle 1. Interviewte Personen

Interviewte(r)	Fachbereich(e)	Veranstaltungsform(en)	Arbeitsverhältnis	Lehrerfahrung an der Universität
<i>Frau Schmidt</i>	Psychologie	Seminare, Praktika	unbefristet	14 Jahre
<i>Frau Noll</i>	Germanistik	Seminare, Übungen	unbefristet	15 Jahre
<i>Herr Lorenz</i>	Psychologie; Lehramt	Seminare	befristet	6 Jahre
<i>Herr Geiger</i>	Medizin	Vorlesungen	unbefristet	17 Jahre
<i>Herr Meier</i>	Deutsche Sprachwissenschaft; Deutsch als Fremdsprache	Seminare, Übungen	unbefristet	16 Jahre
<i>Herr Thiel</i>	Schulpädagogik	Vorlesungen, Seminare	unbefristet	14 Jahre

WAS MACHT HOCHSCHULLEHRE SCHWIERIG?

Tabelle 2. Probleme in der Hochschullehre. Acht mögliche Probleme wurden im Vorfeld aus der existierenden Forschungsliteratur abgeleitet und den Interviewten vorgelesen. Die beiden mit einem Stern gekennzeichneten Probleme waren nicht Bestandteil des Interviewleitfadens und wurden von den Interviewten eigenständig genannt.

Phase der Veranstaltung	Problem	Existenz	Relevanz
Planung	Linearität der Veranstaltung und Zirkularität des Wissenserwerbs	6	6
	Abwägung zwischen Quantität und Qualität	6	5
	Lehre und Forschung	6	2
	Strukturell-organisatorische Rahmenbedingungen*	5	5
Durchführung	Abweichung vom erwarteten Vorwissen	6	6
	Heterogenität hinsichtlich der Motivation	6	5
	Heterogenität hinsichtlich der Leistungsfähigkeit	5	4
	Bewerten und Begleiten	5	2
Reflexion	Lernen aus Evaluationen	5	4
	Evaluation des Lernens*	3	3