

Michael Brock, Juliane Keitel, Julia Lange

Partizipative Seminargestaltung und -evaluation im Lehramtsstudium

Zusammenfassung: „Gute Lehre“ konstituiert sich – ebenso wie „guter Unterricht“ – in einem komplexen Zusammenspiel zwischen Lehrenden, Lernenden und strukturellen Rahmenbedingungen. Besonders die aktive Einbindung der Studierenden in die Planung, ihre Beteiligung bei der Durchführung sowie die Integration gegenseitiger Rückmeldungen sind für eine demokratische und partizipative Lehr-Lernkultur notwendig. Diese zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass einerseits die Interessen möglichst aller Beteiligten berücksichtigt werden und dass andererseits ein Verständnis dafür wächst, dass das Gelingen von Lehrveranstaltungen an die gemeinsame Übernahme von Verantwortung gebunden ist. Das Konzept einer partizipativen Seminarplanung und -evaluation erfordert auch ein verändertes Verständnis von Evaluation, das als integrativer Bestandteil einer partizipativen Seminarkultur begriffen wird und bei der qualitative Methoden zur Anwendung kommen. In diesem Beitrag wird ein an der Professur für Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig erprobtes Konzept partizipativer Lehre und Lehrevaluation vorgestellt.

Schlüsselworte: Hochschullehre, Lehramtsstudium, Partizipation, Feedback

Participatory Lecture Planning and Evaluation in Teacher Training

Abstract: „Good teaching“– as well as „good lessons“– is constituted in a complex interaction between lecturers, learners and structural conditions. The active involvement of students in the planning of the lectures, their participation in the execution and the integration of mutual feedback are particularly necessary in a democratic and participatory teaching and learning culture. This sort of culture is characterized e.g. by the fact that, on the one hand, the interests of all stakeholders involved are taken into account and that, on the other hand, there is a growing understanding that a successful lecture depends on the common assumption of responsibility. The concept of a participatory lecture planning and evaluation essentially requires a different understanding of evaluation which is conceived as an integral part of a participatory seminar culture in which qualitative methods are being applied. In this paper we discuss a concept of a participatory lecture planning and evaluation that was tested at the Department of School Education/ School Development Research of the University of Leipzig.

Keywords: higher education, pre-service teacher education, participation, feedback

Einleitung

Über die Evaluation von Lehrveranstaltungen wird an deutschen Hochschulen spätestens seit dem Ende der 1980er Jahre diskutiert, und sie findet seitdem an nahezu allen Hochschulen statt. Nach Preißer (2003, 3-6) hat dies im Wesentlichen zwei Ursachen: Zum einen wurden die Hochschulen von der Öffentlichkeit und der Politik hinsichtlich der Verwendung öffentlicher Gelder kritisiert. Anlass waren u.a. eine ineffiziente Verwaltung, geringe Studien-erfolgsquoten und das hohe Alter der Studierenden zum Zeitpunkt des

Studienabschlusses. Zum anderen artikulierten Studierende Kritik an ihren Lehrveranstaltungen und forderten eine Qualitätssicherung und -entwicklung für die hochschulische Lehre ein. Nachdem die Qualitätsdiskussionen Ende der 80er zum ersten Hochschulranking durch den SPIEGEL führten, setzten sich im Laufe der 90er Jahre verstärkt ökonomische Ansätze in der Hochschulverwaltung durch. Evaluationen sollten als Steuerungsinstrumente zur effizienten und effektiven Verteilung von Mitteln dienen und sich direkt auf Bezahlung, Beschäftigung, Anstellung von Personen oder auf Fortführung bzw. Einstellung von Programmen auswirken. Während die studentisch initiierten Aktivitäten, die sich vor allem auf die Verbesserung der Lehre gerichtet hatten, jedoch schnell wieder im Sande verliefen, gewann die der Evaluation zugeschriebene Steuerungsfunktion an deutschen Hochschulen eine immer größere Bedeutung. Das Ziel von Lehrveranstaltungsevaluationen besteht nun vorwiegend darin, positive und negative Sanktionen gegenüber den Lehrenden zu rechtfertigen, während die Entwicklung der Qualität hochschulischer Lehre immer stärker in den Hintergrund rückt (Preißer 2003, 6; Döring 2006, 3 & 19).

„Gute Lehre“ wie auch „guter (Schul-)Unterricht“ konstituieren sich unserem Verständnis nach in einem komplexen Zusammenspiel zwischen Lehrenden, Lernenden und strukturellen Rahmenbedingungen, das durch demokratische, partizipative Prozesse bestimmt sein sollte. Zu diesen gehören insbesondere die aktive Einbindung der Studierenden in die Planung von Lehrveranstaltungen, ihre Beteiligung bei deren Durchführung sowie gegenseitige Rückmeldungen. Das Konzept einer partizipativen Seminarplanung und -durchführung erfordert – in Abgrenzung zu Verfahren einer rein quantitativen Seminarevaluation – ganz wesentlich auch ein verändertes Verständnis von Evaluation, die wir als integrativen Bestandteil einer partizipativen Seminkultur verstehen und bei der vornehmlich qualitative Methoden zur Anwendung kommen.

In diesem Beitrag stellen wir ein an der Professur für Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Schulentwicklungsforschung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig entwickeltes und in der Erprobung befindliches Konzept partizipativer Lehre und Lehrevaluation vor. Dem Konzept kommt gerade in Lehrveranstaltungen der Lehramtsstudiengänge eine besondere Bedeutung zu: Zukünftige Lehrer/innen sollten in ihren Seminaren und Vorlesungen Möglichkeiten einer partizipativen Semingestaltung und -evaluation selbst erleben, um diese Erfahrungen modellhaft auf das eigene Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterricht übertragen zu können (vgl. u.a. Lenhard 2004, 280; Reich 2009, 52).

1. Partizipatives Lehren und Lernen im Seminar

Will man Evaluationen von Lehrveranstaltungen als Möglichkeit zur Qualitätsentwicklung von Hochschullehre verstehen, so ergibt sich die Notwendigkeit, zu beschreiben, was der Gegenstand der Evaluation sein soll, welche Merkmale er aufweist und welchen Bedingungen er unterliegt. Deshalb legen wir in diesem Kapitel dar, was wir unter guter Lehre verstehen. Wir orientieren uns dabei am Konzept des partizipativen Lernens sowie an Positionen der konstruktivistischen Didaktik. In einem weiteren Schritt (Kapitel 2) ist zu überlegen, welche Art der Datenerhebung und -auswertung zum Evaluationsgegenstand passt.

Der Begriff *Partizipation* findet nicht nur im gesellschaftlich-politischen Bereich Verwendung, sondern auch im organisationstheoretischen Kontext und damit auch in Bildungseinrichtungen. Dabei fällt auf, dass der Partizipationsbegriff in seinen Dimensionen zumeist verkürzt dargestellt wird. Obwohl politikwissenschaftliche Definitionen es nahelegen, zwischen passiver (Teilhabe) und aktiver (Teilnahme) Partizipation zu differenzieren (vgl.

z.B. Fach 2004, 197), wird der Begriff mit politischer Mitbestimmung häufig synonym gesetzt, in dessen Folge eine Reduktion von Partizipation als der Möglichkeit, sich an Wahlen (aktiv) zu beteiligen, stattfindet. Auch pädagogische Adaptionen reduzieren den Begriff zumeist auf die aktive Dimension von Partizipation oder verwenden ihn widersprüchlich (siehe z.B. die Definition bei Macha 2013, 46). Oft wird außer Acht gelassen, dass es keine Garantie für ein aktives Partizipieren-Wollen oder gar -Müssen geben kann (vgl. Fach 2004, 198), und dass sich der Begriff damit einer reinen Verwertungslogik entzieht, die immer auch eine Funktionalisierung von Bildungsprozessen mit sich bringen kann.

Die Begründungen für partizipatives Lernen bzw. Partizipation in Bildungseinrichtungen balancieren auf einem schmalen Grat zwischen Ergebnis- und Bedürfnisorientierung; zwischen dem Ziel, effizientes, wirkungsvolles Lernen zu ermöglichen auf der einen und der absichtslosen Orientierung am Menschen mit dem Grundrecht, eigenes Handeln selbst zu bestimmen, auf der anderen Seite. Demokratiepädagogische Projekte verweisen in der Regel auf einen gesamtgesellschaftlichen Bedarf nach „verantwortungsvoller Teilhabe“ (Eikel 2007, 8), da das Verschwinden eines sogenannten Gemeinnsinns befürchtet wird. Partizipation soll dieser Tendenz begegnen und zur Entwicklung demokratischer Werte führen. Zudem wird auf einen positiven Zusammenhang zwischen Partizipation und Lernen (genauer: Lernmotivation und -erfolg) rekurriert (z.B. Peschel 2008), der neben demokratiepädagogischer Begründungen als Hauptargument für die Bemühungen, beteiligungsorientierte Strukturen an Bildungseinrichtungen zu etablieren, angeführt wird. Diesem Argument korrespondiert eine aus didaktischer und lerntheoretischer Perspektive geäußerte Kritik an bestehenden Unterrichtspraxen. So kennzeichnet beispielsweise Holzkamp (1992, 3) das Lernen in organisierten Strukturen als ein aufseiten der Schüler/innen widerständiges. Denn nicht diese mit ihren Interessen und Bedürfnissen stünden im Mittelpunkt schulischer Lernprozesse, sondern die Lehrkräfte. Lernen aber ist für ihn kein durch Lehren zu initiiertem und zu optimierendem Prozess, sondern überhaupt nur dann möglich, wenn sich das jeweilige Thema für die Lernenden als persönlich relevant erweist (Holzkamp 1995, 184). In der Konsequenz sei es erforderlich, die Lerngründe der Lernenden zu ermitteln – eine Absicht, die zwangsläufig in der aktiven Partizipation der Lernenden mündet. Eine ähnlich grundsätzliche Kritik am traditionellen Lehren und Lernen äußert Rancière (2007), der in dem Moment des Erklärens als gängiger Vermittlungspraxis zum einen eine Hürde für das Verstehen sieht, zum anderen aber die Entmündigung der Lernenden konstatiert. Damit würde die Legitimation der Lehrenden in Frage gestellt und es schließt sich die Überlegung an, dass die Beteiligung der Lernenden ein ihnen zustehendes Recht sei, das die Basis für die pädagogische Praxis darstellen müsse.

Zur Legitimation des Konzepts einer partizipativen Seminargestaltung und -evaluation nehmen wir neben demokratiepädagogischen Ansätzen auch didaktische Begründungszusammenhänge in Anspruch. Den Schwerpunkt bildet die Orientierung am pädagogischen Grundverständnis einer konstruktivistischen Didaktik, das einerseits mit demokratiepädagogischen Konzepten korrespondiert und andererseits den wesentlichen Kritikpunkten an traditionellen Lehr-Lernverständnissen, die wir im Anschluss an Holzkamp und Rancière kurz umrissen haben, zu begegnen sucht. Vertreter/innen konstruktivistischer Didaktik¹ beziehen ihre theoretischen Anleihen und Vorannahmen aus dem philosophischen Konstruktivismus – nach dem z.B. Wirklichkeit weder rational zu erfassen, zu erkennen noch objektiv zu beschreiben ist; nach dem der Mensch als autonomes, reflexives und weltdeutendes

¹ Vertreter/innen konstruktivistisch beeinflusster Didaktiken haben mit ihren Arbeiten interaktionistische oder systemisch-konstruktivistische Ansätze für Lehr-Lernprozesse fruchtbar gemacht. Wir bedienen uns dieser Ansätze hier eher ausschnittshaft und legen sie an dieser Stelle nicht in Gänze dar.

Subjekt ein eigenes Bild von Wirklichkeit(en) konstruiert; nach denen das je persönliche, subjektive Wissen als prinzipiell idiosynkratisch zu beschreiben ist und Bedeutung demnach auf Interpretation und sozialer Aushandlung beruht (vgl. z.B. Krapp/Weidemann 2006; Reich 2008) – die es in pädagogische Überlegungen und entsprechende Handlungsmöglichkeiten zu transferieren gilt. Konstruktivistische Didaktiker/innen leiten aus diesen Grundannahmen u.a. ab, dass besonders mithilfe einer konstruktivistischen Perspektive die komplexen, kontingenten Faktoren, die Lehr-Lernprozesse bestimmen, deutlicher in den Blick geraten, als dies in anderen Didaktikkonstruktionen der Fall ist. Kontingenz bezieht sich dabei sowohl auf die sozialen Interaktionen als auch auf die Gegenstände des Unterrichtens. Deshalb wenden sich konstruktivistische Didaktiken einerseits gegen ein Verständnis von Wissenschaft, das Richtigkeit oder objektive Wahrheiten zur Grundlage von Lehr-Lernprozessen erhebt, und sie fokussieren andererseits die Lernenden und ihre je eigenen Konstruktionen von Wirklichkeit. In methodischer bzw. seminarplanerischer Konsequenz sollten Lehr-Lernprozesse so angelegt sein, dass sie ausreichend Möglichkeiten für die Eigenkonstruktionen anbieten sowie – in Anlehnung an interaktionistisch-konstruktivistische Ansätze (z.B. Reich 2008) – Gelegenheit für Aushandlungs- und Verständigungsprozesse bieten. Es geht darum, ein „[...] Denk- und Ausbildungsprofil, das stärker auf ein Miteinander von Lehrenden und Lernenden und eine wechselseitige Reflexion von Inhalten und Beziehungen setzt“ (Reich 2008, 105), zu entwickeln. In der Konsequenz müssen sich v.a. die Lehrenden auf ein entsprechendes wechselseitiges Verhältnis zwischen Inhalten und Beteiligten sowie zwischen Lehrenden und Lernenden einlassen und die Lernenden dazu einladen, diese Beziehungen zu gestalten und dafür Verantwortung zu übernehmen. Beides kann – so unsere Auffassung und Erfahrung – durch die Einbindung partizipativer Elemente in Lehr-Lernsituationen realisiert werden.

Aus den knapp umrissenen Positionen konstruktivistischer Didaktiken und demokratiepädagogischer Konzepte lassen sich Überlegungen ableiten, die für unser Grundverständnis von guter Lehre und für den Umgang mit Studierenden zentral sind. So verstehen wir eine (gute) Lehrveranstaltung als ein komplexes, interaktives Geschehen, in dem die Bedeutung der Veranstaltung und der Inhalte ständig in wechselseitigen Lehr-Lernprozessen zwischen allen Beteiligten miteinander hergestellt wird. Dabei orientieren wir uns an den Wirklichkeitskonstruktionen (z.B. Erwartungen, Vorerfahrungen, Diskussionsbeiträge, Erkenntnisse) der Teilnehmenden und am individuellen Lernfortschritt des Einzelnen. Die Seminargegestaltung soll passive Teilhabe (selbstverständliche Bereitstellung von Beteiligungsmöglichkeiten) ebenso ermöglichen, wie sie eine aktive Teilnahme (Gelegenheiten zur Mitwirkung, Mitentscheidung und Mitverantwortung) für alle Teilnehmenden anregt und ggf. einfordert.

In welchem Maße dieses Verständnis von guter Lehre für die einzelnen Beteiligten relevant ist und bis zu welchem Grad gute Lehre realisiert wurde – das sind letztlich die Aspekte, auf die sich eine Lehrevaluation beziehen muss. Allerdings können quantitative Evaluationsverfahren einem solchen Lehr-Lernverständnis nicht gerecht werden. Wenn Lehr-Lernprozesse als komplexes soziales Geschehen gefasst werden, in denen die sinnhaften Bezüge und Regeln situativ, in der konkreten Lehrveranstaltung, erzeugt werden, dann bedarf es eines anderen Zugangs, als ihn gängige standardisierte quantitative Instrumentarien erlauben. Diese suggerieren zumeist lineare Wirkungszusammenhänge zwischen Lehren und Lernen und fokussieren die Dozierenden als alleinige Verantwortliche für den Lernprozess (vgl. z.B. Burzan/Jahnke 2010; Preißer 2003; Döring 2006). Um jedoch den interaktiven und komplexen Charakter von Lehrveranstaltungen erfassen und abbilden zu können, muss auf qualitative Verfahren der Sozialforschung zurückgegriffen werden, bei deren Anwendung sich der Fokus auf den Lernprozess selbst hin verschiebt. Im folgenden

Kapitel werden wir dementsprechend ein Evaluationsverständnis skizzieren, das an die qualitative Methodologie anknüpft.

2. Qualitative Evaluationsverfahren und ihre Anwendung auf Lehr-Lernprozesse

Qualitative Datenerhebungsverfahren gewährleisten durch ihre Offenheit, dass die Beforschten ihr eigenes Relevanzsystem entfalten können. Qualitative bzw. rekonstruktive Zugänge zum jeweiligen Evaluationsgegenstand erfassen und bewerten diesen nicht nach vorher normativen, festgelegten Kriterien, wie dies bei standardisierten Evaluationsverfahren der Fall ist. Stattdessen die Perspektiven und Erfahrungen der Akteure, denn „Evaluation wird [...] vor allem dann aufschlussreich sein, wenn es ihr gelingt, die unterschiedlichen – subjektiven – Bewertungen verschiedener Beteiligter zu erfassen und über deren Vergleich und Kontrastierungen zu einer Bewertung zu gelangen“ (Flick 2006, 19). Durch die damit einhergehende Verschiebung der Aufmerksamkeit auf die Eigenlogik von Lehrveranstaltungen lassen sich auch für Dozierende bisher unbekannte, für das Lernen der Studierenden relevante Aspekte, ausfindig machen. Dadurch entstehen neue Anknüpfungspunkte auch für eine Weiterentwicklung der Lehre (vgl. auch Kelle/Tobor/Metje 2009, 185).

Die Wertschätzung der Perspektiven der Beteiligten ist eng verbunden mit einem weiteren Merkmal qualitativer Evaluation: mit ihrem Gesprächscharakter. Um den involvierten Personen die Möglichkeit zu geben ihre Relevanzen zu entfalten, ist es die Aufgabe der Forschenden, einen Diskurs zwischen allen an der Evaluation Beteiligten zu initiieren und zu moderieren (Bohnsack 2006, 151). Darüber hinaus geht es in Evaluationen, die in der Tradition partizipatorisch-demokratischer Ansätze wie z.B. in denen von Stake (2004) und Guba und Lincoln (1989) stehen, darum, die Teilnehmenden in den gesamten Prozess der Evaluation einzubeziehen. Das konsequente Einbeziehen verschiedener individueller Perspektiven wird theoretisch mit dem Konzept der Responsivität gefasst. Bei responsiven Evaluationen – so Bohnsack im Anschluss an Robert Stake – werden die Evaluationsbeteiligten, die Stakeholder, nicht lediglich als Informanten betrachtet; vielmehr sollen sie bereits „in die Diskussion über das Design der Studie und über ihre Zwischenergebnisse einbezogen bzw. in diese mit hineingezogen werden“ (Bohnsack 2010b, 42). Bohnsack (2010b, 45f) schlägt vor, das Prinzip der Responsivität in drei Schritten umzusetzen: Zunächst werden die Orientierungen und Werthaltungen der Stakeholder in einem Gruppendiskussionsverfahren ermittelt, von den Forschenden rekonstruiert und theoretisch expliziert. Anschließend werden die Ergebnisse der Rekonstruktion mit allen an der Evaluation Beteiligten diskutiert, und in einem letzten Schritt werden gemeinsam Entwicklungsperspektiven und Zielvereinbarungen formuliert.

Gegenüber anderen Evaluationsverfahren erfahren die Rollen der Evaluierenden und der Befragten teilweise deutliche Verschiebungen: So bilden die Bewertungen der Evaluierenden nur *eine* Perspektive unter vielen ab und fließen auf gleicher Ebene mit den Bewertungen der anderen Stakeholder „in den kommunikativen Prozess der Differenzbearbeitung und der Konsens- und Zielfindung“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2010, 13) ein. Andererseits stehen sie vor der Herausforderung, die Treffen der Beteiligten zu moderieren und unter allen Teilnehmenden zu vermitteln. Die Rolle der Befragten wird in responsiven Evaluationen gestärkt, da sie nicht als (austauschbare) Datenlieferantinnen und -lieferanten betrachtet werden. Indem sie in den Planungsprozess der Evaluation und in die dialogische Entwicklung von Ergebnissen in Form von Handlungsvorschlägen einbezogenen werden, wird die Bedeutung ihrer individuellen Perspektive hervorgehoben und ihre Verantwortung für den

Evaluationsprozess betont. Damit haben responsiv konzipierte Evaluationen ein genuin demokratisches Moment (vgl. auch Ulrich/Wenzel 2003).

Qualitative Evaluationen und ihre Spezifika, die Ralf Bohnsack in Anlehnung an die Dokumentarische Methode auch Dokumentarische Evaluationen nennt, weisen vor allem in Bezug auf die Rolle der Akteurinnen und Akteure im Evaluationsfeld eine konzeptionelle Nähe zum in Kapitel 2 entworfenen Verständnis von Lehre auf: Wenn alle Beteiligten, einschließlich die Dozierenden, ihre eigenen Qualitätskriterien bezüglich (guter) Lehre in eine Evaluation einbringen, und wenn wir weiterhin davon ausgehen, dass Lehrveranstaltungen an diesen Vorstellungen und Erfahrungen anknüpfen sollten, dann erscheint es als folgerichtig, Lehrveranstaltungskonzeption und -evaluation miteinander zu verbinden. Eine so gedachte Evaluation erhebt die durch alle Akteurinnen und Akteure explizierten Perspektiven und Erfahrungen von (guter) sowie die jeweiligen Erwartungen an (gute) Lehre zum Ausgangspunkt der Planung. Evaluation begutachtet damit nicht einen laufenden Prozess oder steht in Form einer Gesamtbilanz an dessen Ende, sondern sie bildet dessen Ausgangspunkt. Anders formuliert: Die Relevanzsetzungen und Bewertungen der Beteiligten werden nicht nur während oder am Ende einer Maßnahme retrospektiv dafür eingesetzt, ein bereits vergangenes Geschehen zu betrachten, sondern sie rahmen den Prozess, weil sie in die Planung, Durchführung und Reflexion der Lehrveranstaltung einfließen und diese letztlich konstituieren.

3 Partizipative Seminargestaltung und -evaluation am Beispiel

Die Überlegungen zu einer partizipativen Seminarkultur und der Möglichkeit ihrer Evaluierung bilden die Grundlage für ein dreischrittiges Verfahren zur Lehrveranstaltungsplanung und -evaluation, dessen einzelne Schritte und Vorschläge zu ihrer konkreten Umsetzung im Folgenden vorgestellt werden sollen. Wie wir im Kapitel 2 dargelegt haben, adaptieren wir vor allem das Konzept der Responsivität und den Einsatz offener Erhebungsinstrumente, da diese den Befragten Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer eigenen Perspektive eröffnen und so an den partizipativen Gedanken anschließen.

Unser dreischrittiges Konzept hat seinen Anfang zunächst in der Kommunikation der Ziele und des Ablaufs einer partizipativen Seminargestaltung und -evaluation durch die Lehrenden, um die Studierenden von Beginn an in den Prozess der Seminargestaltung und -evaluation einzubeziehen. In einem **ersten Schritt** werden anschließend die Vorstellungen aller Beteiligten von (guter) Lehre und davon, was zu lernen sei, ermittelt. Dabei werden das jeweilige Vorwissen zum Seminarthema sowie inhaltliche Vorstellungen und Interessen expliziert; alle Akteurinnen und Akteure berichten darüber, wie sie (gut) lernen und welche Bedingungen sie dafür benötigen. Dazu werden im Seminar Gruppendiskussionen angeregt und deren Ergebnisse festgehalten. Der Diskussion liegt ein Leitfaden zugrunde, der aus Fragen besteht, die – angeregt durch demokratiepädagogische Konzepte und die konstruktivistische Didaktik – besondere Relevanz für die Seminarplanung haben. Im Einzelnen handelt es sich um Fragen nach erwarteten und erwünschten Inhalten, nach den Methoden und nach den Umgangsformen (Bedingungen des Lernens, Sozialklima). Zur Vorbereitung der Gruppendiskussion können die Seminarteilnehmenden in einem Think-Pair-Share-Verfahren ihre Vorstellungen und Erwartungen zunächst allein entwickeln (*Think*) und sich anschließend in einem Dialog mit einer Partnerin oder einem Partner austauschen (*Pair*). Die Ergebnisse des bilateralen Austauschs können z.B. auf Moderationskarten festgehalten und präsentiert werden. Anschließend treten alle Beteiligten in eine von der Lehrkraft moderierte Gruppendiskussion (*Share*).

Die Dokumentation findet entlang der Leitfragen statt. Dabei können schriftliche Protokolle des Diskussionsverlaufs – entweder en passant und/oder in Form eines Gedankenprotokolls – angefertigt werden. Während aller Arbeitsschritte nimmt die Lehrkraft aktiv am Geschehen teil, das bedeutet, dass auch sie ihre Vorstellungen über Lernen und gute Lehre formuliert. Die erstellten Dokumente werden nach der Seminarsitzung von der Lehrkraft ausgewertet. Dabei wird das explizite Wissen der Teilnehmenden über ihr Lernen und gute Lehre herausgearbeitet. Die Ergebnisse dieser Analyse werden anschließend für die Planung der Lehrveranstaltung genutzt, indem sie von der dozierenden Person in den Seminarentwurf integriert werden. In der darauffolgenden Veranstaltung diskutieren die Studierenden und die Lehrkraft die Auswertung der Gruppendiskussion und die darauf basierende Semesterplanung. Dadurch wird allen Beteiligten ein Einblick in die Erfahrungen und Perspektiven der anderen Teilnehmenden ermöglicht. Das Ergebnis des Diskussionsprozesses besteht in einem verbindlichen Seminarplan, in dem die inhaltlichen und methodischen Vorstellungen der Teilnehmenden integriert sind. Außerdem werden konkrete Ziele aufgestellt, die am Ende des Seminars gemeinsam erreicht werden sollten. Ebenso sollten die Teilnehmenden je individuelle Ziele für sich selbst aufstellen, die sie im Seminar mitteilen können, aber nicht müssen.

Die praktische Umsetzung des Seminarplans und der Ziele wird in einem **zweiten Evaluationsschritt** während des laufenden Semesters diskutiert. Ziel ist es, die gemeinsame Gestaltung des Lernprozesses bereits während des Semesters kritisch zu beleuchten und einen reflektierten Einblick in die eigenen Orientierungen und in die Handlungspraxis im Seminar zu erlangen. Dazu tauschen sich alle Beteiligten wiederum in einer Gruppendiskussion über die zum Anfang des Semesters getroffenen Vereinbarungen und den situativen und interaktiven Prozess ihrer Umsetzung in der konkreten Lehrveranstaltung aus. Hierfür bietet es sich an, die schriftlich fixierten Ziele und Handlungsempfehlungen der ersten Sitzung visuell zu vergegenwärtigen, damit diese einerseits als Impuls für das Gespräch, andererseits als Vergleichsfolie zum bisher Erreichten dienen. Im Diskussionsprozess können sowohl die Umsetzungsprinzipien und -strategien der Lehrkraft als auch die zu Semesterbeginn explizierten Vorgaben neu verhandelt und formuliert werden; die Sinnhaftigkeit der getroffenen Vereinbarungen kann hinterfragt und als Ergebnis eventuelle Nejustierungen in Form von neuen Handlungsempfehlungen und Zielvorgaben in der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung können vorgenommen werden. Dabei kann die Dokumentation der Gruppendiskussion analog dem ersten Schritt erfolgen.

Ein abschließender **dritter Schritt** am Ende des Semesters wird ähnlich der Zwischen-evaluation durchgeführt. Dabei stehen neben den Grundsätzen der inhaltlichen Planung und Durchführung vor allem der Modus ihrer Umsetzung und die Erreichung der Ziele im Mittelpunkt einer erneuten Gruppendiskussion. Diese letzte Gesprächsrunde ermöglicht es wiederum allen Beteiligten über ihr Lernen und über inhaltliche Aspekte der Lehrveranstaltung zu reflektieren. Indem der Ertrag des Seminars formuliert und in Beziehung zu den eigenen Zielen und Erwartungen gesetzt wird, kann die abschließende Evaluationsrunde Reflexionen und damit Lern- und Bildungsprozesse bei allen Beteiligten anregen und ggf. Innovationen für die Hochschullehre auslösen. Neben dem Gespräch als Erhebungsmethode von Evaluationsdaten sind auch verschiedene Varianten der Textproduktion denkbar, z.B. auf Moderationskarten, auf Flipchartbögen oder in kurzen Fließtexten und auf Stichwortzetteln. Eine Auswertung der verschiedenen Textvarianten ist u.a. mithilfe der Analysesoftware MAXQDA möglich, in dem die aufgenommenen Daten in Codes zusammengefasst und anschließend Kategorien gebildet werden.

4. Fazit

In dem hier vorgeschlagenen qualitativen Evaluationsverfahren verknüpfen wir Elemente dokumentarischer Evaluation mit Aspekten konstruktivistischer Didaktik und partizipativer, demokratiepädagogischer Konzepte. Damit soll eine enge Verzahnung von Seminarplanung und -evaluation hergestellt werden. Das hier entwickelte Evaluationsmodell versteht sich dabei als Anregung zu einer weiteren Diskussion über die Verbindung von hochschuldidaktischen Auffassungen und Evaluationstheorien. Etliche theoretische und auch praktische Fragen bleiben an dieser Stelle jedoch ungeklärt.

Zunächst erscheinen uns die selektiven Adaptionen aus der dokumentarischen Evaluation ebenso gewinnbringend wie problematisch. So werden zwar das Konzept der Responsivität und die Gruppendiskussion als Form der Datenerhebung in das Evaluationsverfahren eingebunden, jedoch werden die dahinter stehenden methodologischen Begründungen (vgl. z.B. Bohnsack 2010a) weder konsequent mitgetragen noch vollständig eingelöst. Die Dokumentarische Methode beschreibt die Differenz zwischen einem expliziten Wissen der Personen über ihr Denken und Handeln und einem impliziten Wissen (Orientierungsrahmen), das die Handlungen leitet. Während Bewertungen – die z.B. als Einschätzungen oder als Argumentationen verbalisierbar sind – im expliziten Wissen verortet werden, stellen Werthaltungen, von denen angenommen wird, dass sie handlungsleitend sind, eher implizite Wissensbestände dar, die sich im *Wie* des Sprechens, also in seiner Herstellungspraxis, dokumentieren. Die in Kapitel 3 beschriebene Dokumentation in Form von Gesprächsprotokollen oder die Aufnahme von Schlagwörtern lässt es jedoch nur zu, das *Was* des Sprechens, also die verbalisierten Bewertungen oder die Sachargumente der Seminarteilnehmenden, zu erfassen². Die Handlungspraxis und die sie leitenden Wissensbestände bleiben hingegen verborgen; diese tatsächlich zu rekonstruieren stellt zudem eine Ressourcenfrage dar. So können wir nichts über die Werthaltungen, die handlungsleitenden Orientierungsrahmen oder wie sich diese im Laufe des Besuchs der Lehrveranstaltung verändern, erfahren. Würde man die Evaluation ausweiten und auch die Herstellungsprinzipien von Lehr-Lernpraxis und ihre Einbeziehung in die Planung und Durchführung von Seminaren rekonstruieren, könnten weitere innovative Schritte zur Entwicklung hochschulischer Lehre gegangen werden. Hier würde sich jedoch die Frage anschließen, wie handlungsleitende Wissensbestände bzw. Werthaltungen aller Beteiligten anschließend dann bei der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen Berücksichtigung finden können.

Wie bereits angedeutet begründen sich die notwendigen Abkürzungsstrategien bei der Auswertung der Ergebnisse vor allem aber auch durch zeitliche Restriktionen. Das wöchentliche Format der Lehrveranstaltungen bringt es mit sich, dass bereits sieben Tage nach der ersten Gruppendiskussion zu Beginn des Semesters die Daten ausgewertet und der Seminarplan erarbeitet sein müssen. Unter diesen Umständen können die hohen methodischen Ansprüche an eine dokumentarische Evaluation nicht realisiert werden. Bei anderen Lehrformaten (z.B. 14-tägiges Blockseminar) wären eine audiographische Dokumentation und eine umfassende Auswertung im Sinne der Dokumentarischen Methode dagegen durchaus denkbar.

Realisationsversuche unseres Seminar- und Evaluationskonzeptes stehen zudem in der Gefahr, anhand der Bedingungen, unter denen universitäre Lehre in der Regel stattfindet, zu scheitern. In Universitäten (wie auch in Schulen) ist eine aktive Beteiligung der Lernenden an

² Um zu rekonstruieren, *wie* die Diskussionsbeteiligten sprechen und dadurch zu ihrem handlungsleitenden Wissen zu gelangen, müssten die Gespräche audiographiert und anschließend transkribiert werden.

der Planung und Durchführung von Lehr-Lernprozessen zumeist keine selbstverständliche, Praxis, sondern sie wird Lernenden durch die Institution bzw. durch einzelne Lehrende *gewährt*. Damit wird eine bestehende Machtasymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden manifestiert. Durch eine Seminargestaltung auf der Grundlage partizipativer und konstruktivistischer Konzepte lässt sich diese auch nur gering verschieben, so lange die Studierenden auf das Absolvieren einzelner Veranstaltungen oder Module angewiesen sind, solange eine Universität berufsqualifizierende Abschlüsse vergibt und solange es bestimmte Curricula und Lehrende gibt, die prüfungsrelevante Inhalte und Kompetenzen vorgeben, die sich Studierende zwangsläufig aneignen müssen. Außerdem kann die Gewährung von Beteiligung leicht als eine scheinbare kritisiert werden, etwa wenn Lehrende zwar Erwartungen ihrer Studierenden erheben, diese aber nicht in ihre Seminarplanung integrieren, sondern die eigene Auffassungen der Lerngegenstände durchsetzen, oder wenn die Sorge über den Prüfungserfolg der Studierenden die Lehrenden dazu führt, in ihrer Lehrpraxis ein „teaching to the test“ zu bevorzugen. Zudem ist die Beschränkung auf einen positiven Partizipationsbegriff, der sich auch in unserem Konzept niederschlägt, problematisch, da nicht vorausgesetzt werden kann, dass Menschen sich beteiligen bzw. mitwirken wollen (vgl. Fach 2004, 198). Vielmehr kann sich Partizipation durch Praxen des Beteiligung-Gewährens und durch die axiomatische Annahme, Menschen müssten doch partizipieren wollen, auch als Form der Manipulation erweisen. Ein Seminarkonzept, das eher auf demokratiepädagogischen und konstruktivistischen Ansätzen aufbaut, muss also auch die Situationen antizipieren und akzeptieren, in denen sich Personen einer Partizipation entziehen oder verweigern.

Aufgrund der Modularisierung und der Prüfungsrelevanz sind Studieninhalte nicht immer verhandelbar. Doch trotz einer Orientierung an Curricula müssen Lehrende die je konkreten Inhalte, die für eine Seminarveranstaltung ausgewählt werden, hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit und ihrer Relevanz, die sie für sie selbst, für die Studierenden und im Hinblick auf ein bestimmtes Bildungsziel zu entfalten vermögen, überprüfen. Partizipation kann indessen nicht nur auf der inhaltlichen, sondern auch auf methodischer oder auf der Ebene der organisatorischen Rahmenbedingungen des Seminars gelebt werden. In Anbetracht dessen, dass Hochschullehre immer auch ein Entwicklungsprozess für die Lehrenden selbst darstellt (vgl. Wörner 2008, S. 125), verstehen wir es als Bereicherung, wenn diese ihre Lehre nicht ausschließlich über eigene Erfahrungen weiterentwickeln, sondern im direkten Kontakt mit den Studierenden stehen, sich in die interaktiven Prozesse als Teil einer Lerngruppe hineinbegeben, über Auswahl von Inhalten und Seminarmethoden diskutieren, Erwartungen abgleichen, Lernziele festlegen. Dabei könnten zentrale, für die individuellen Lernprozesse der Studierenden bedeutsame Sachverhalte, Beachtung finden und bisher nicht geahnte Entwicklungspotentiale auch für die Hochschullehre zutage gefördert werden. Insofern dient uns Evaluation nicht der Überprüfung und Sanktionierung, sondern vor allem der Entwicklung der Lehre.

Literatur

- Bohnsack, R. (2010a): Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung in qualitative Methoden. 8. Auflage. Opladen.
- Bohnsack, R. (2010b): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen. S. 23-62.

- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (2010): Einleitung. Dokumentarische Evaluationsforschung. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen. S. 9-20.
- Bohnsack, R. (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis. Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg. S. 135-155.
- Burzan, N./Jahnke, I. (2010): Was misst die studentische Lehrkritik? Eine empirische Infragestellung von Lehrevaluationen an Hochschulen. In: Soziologie, H.4 (2010), S. 438-461.
- Döring, N. (2006): Für Evaluation und gegen Evaluitis. Warum kann und wie sollten Lehrevaluation an deutschen Hochschulen verbessert werden. NHHL Kapitel I 1.7 (Loseblattsammlung und Ergänzungslieferungen). In: Berendt, B./Voss, H./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Ergänzungslieferung Juli 2005. Berlin, S. 1–22.
- Eikel, A. (2007): Demokratische Partizipation in der Schule, In: Eikel, A./ de Haan, G. (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen, Schwalbach. S. 7-39.
- Fach, W. (2004): Partizipation. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M. S. 197-203.
- Flick, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik. Einleitung und Überblick. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg. S. 9-29.
- Guba, E.G./Lincoln, Y.S. (1989): Fourth Generation Evaluation. Newbury Park.
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.
- Holzkamp, K. (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. Online unter: <http://www.kritische-psychologie.de/texte/kh1992a.html>, zuletzt geprüft am 10.06.2014.
- Kardorff, E. von (2006): Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg. S. 63-91.
- Kelle, U./Tobor, A./Metje, B. (2009): Qualitative Evaluationsforschung im Internet – Online-Foren als Werkzeuge interpretativer Sozialforschung. In: Jakob, N./Schoen, H./ Zerback, T. (Hrsg.): Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung. Wiesbaden. S. 181-195.
- Krapp, A./Weidemann, B. (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollst. überarb. Aufl., Weinheim.
- Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In: Blömeke, S./Reinhold, P./ Tulodziecki, G./ Wildt, J. (Hrsg.), Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 275-290.
- Macha, H. (2013): Organisation und Partizipation aus pädagogischer Sicht - eine Einführung. In: Weber, S./Göhlich, M./Schröer, M./Fahrenwald, C./Macha, H. (Hrsg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik, Wiesbaden, S. 45-58.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen. S. 63-75.

- Preißer, R. (2003): Evaluation der Hochschullehre und Selbststeuerung des Lernens. NHHL Kapitel I 1.7 (Loseblattsammlung und Ergänzungslieferung). In: In: Berendt, B./Voss, H./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe, S. 1-24.
- Rancière, J. (2007): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation, Wien.
- Reich, K. (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim/Basel.
- Reich, K. (Hrsg.) (2009): Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in die Praxis für Referendare und Berufseinsteiger. Weinheim/Basel.
- Reinhardt, S. (2008): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Lange, D./Himmelmann, G. (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung. Wiesbaden. S. 126-141.
- Stake, R.E. (2004): Standard-Based and Responsive Evaluation. London/New Delhi.
- Ulrich, S./Wenzel, F. (2003): Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung. Version 5.1, 16. Juni 2003. Gütersloh.
- Wörner, A. (2008): Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung, Wiesbaden.

Angaben zu den Autoren:



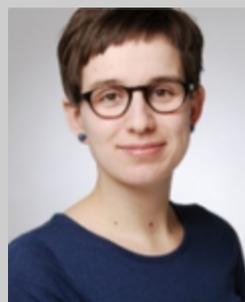
Michael Brock

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Schulentwicklungsforschung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind der Übergang von der Schule in den Beruf und berufliche Orientierung in der Schule.



Juliane Keitel

ist Lehrerin im Hochschuldienst und arbeitet derzeit am Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung und am Lehrstuhl Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Schulentwicklungsforschung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind der Umgang von Schulleitungen mit neuen Steuerungsinstrumenten sowie religionspädagogische und -didaktische Fragestellungen.



Julia Lange

studierte die Fächer Geschichte und Gemeinschaftskunde für das Höhere Lehramt an Gymnasien an der Universität Leipzig und arbeitet derzeit Referendarin.