

# Evaluierung der hochschuldidaktischen Weiterbildung mit Theologinnen und Theologen

von *Monika Scheidler, Tübingen*

## *1. Ziele und Kurzbeschreibung der Evaluierung*

Ziel der Evaluation, über die im Folgenden berichtet wird, war die Prüfung und Optimierung des Konzepts der hochschuldidaktischen Weiterbildung mit Theologinnen und Theologen im Wintersemester 1999/2000. Die Konzeptevaluation war schwerpunktmäßig darauf ausgerichtet, die Zufriedenheit der Teilnehmenden und die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse im Pilotprojekt zu untersuchen. Der Fokus der Evaluation lag auf der Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und wurde durch Interviews mit den Kursleitern ergänzt. Mit Methoden der empirischen Sozialforschung wurden Voraussetzungen, Wahrnehmungen und Einschätzungen der am Projekt beteiligten Nachwuchswissenschaftler/innen erhoben und ausgewertet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden im Prozess der Weiterbildung systematisch als Feedback-Quellen ernst genommen, um zunächst den Kursleitern im Sinne einer formativen, prozessbegleitenden Auswertung<sup>1</sup> Auskunft über die Sichtweisen der Teilnehmenden zum Lehr-Lerngeschehen zu geben. Die Ergebnisse der Befragungen nach dem ersten und zweiten Kursabschnitt lieferten den Leitern Auskunft darüber, inwiefern das Konzept auf die Lernbedürfnisse abgestimmt war und welche Interessen noch weiter bedient werden sollten. Die summative Auswertung nach dem dritten Kursabschnitt sollte zum einen der Kursleitung die Weiterentwicklung des Konzeptes unter konsequenter Berücksichtigung der Sichtweisen der Teilnehmenden ermöglichen und zum anderen den Trägern der Weiterbildung wissenschaftlich fundierte Ergebnisse über die Qualität des Kurses liefern – als Informationsbasis für die Entscheidung über die Weiterführung und mögliche Optimierung.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. J. Bortz – N. Döring, *Forschungsmethoden und Evaluation*, Berlin <sup>2</sup>1995, 64; H. Wottowa – H. Thierau, *Lehrbuch Evaluation*, Bern <sup>2</sup>1998, 64; M. Wesseler, *Evaluation und Evaluationsforschung*, in: Rudolf Tippelt, *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Bd. 2, Opladen 1994, 671–686, 675.

<sup>2</sup> Zum Spektrum der Ziele und Motive einer Evaluation aus der Perspektive von Seminarteilnehmern, Kursleitern und Trägern einer Weiterbildungsmaßnahme vgl. Wottowa – Thierau, *Lehrbuch Evaluation* 57. Zum Informationswert von Teilnehmerbefragungen vgl. H. Kromrey, *Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei*

Die Weiterbildung wurde zu verschiedenen Zeitpunkten aus zwei Perspektiven durch folgende Zugänge untersucht:

- a. Befragung der Teilnehmenden mittels Fragebogen vor und nach dem ersten Kursabschnitt, nach dem zweiten Kursabschnitt und am Ende der Weiterbildung
- b. Analyse der Protokolle der mündlichen Teilnehmer-Rückmeldungen während des ersten und dritten Kursabschnitts
- c. Befragung der Kursleiter nach dem ersten und dem dritten Kursabschnitt.

Nach dem ersten Kursabschnitt lagen zur Auswertung vor: 14 von Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausgefüllte Fragebögen (insgesamt 56 Seiten), die Protokolle der mündlichen Rückmeldungen, das erste Interview mit Johannes Wildt und ein schriftlicher Bericht von Bernd Jochen Hilberath. Nach der zweiten Kursphase lagen 15 ausgefüllte Fragebögen von Teilnehmer/innen vor (insgesamt 60 Seiten). Nach dem dritten Kursblock kamen 14 von 15 Fragebögen (insgesamt 70 Seiten) rechtzeitig zur Auswertung zurück. Außerdem lagen weitere Protokolle mündlicher Kurzurückmeldungen vor und die Abschriften des zweiten, 45-minütigen Interviews mit Wildt und eines 90-minütigen Interviews mit Hilberath.<sup>3</sup> Nachdem die Antworten zu den geschlossenen und offenen Fragen aus den drei Fragebögen zusammengestellt waren (insgesamt 56 Seiten),<sup>4</sup> wurden die Befunde analysiert, erläutert und bewertet. Methodisch zeigte sich dabei, dass die Inhaltsanalyse der Antworten auf die offenen Fragen und der mündlichen Rückmeldungen die quantitative Befragung sinnvoll ergänzt hat.<sup>5</sup> Auf eine

---

der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern, in: P. Mohler (Hg.), *Universität und Lehre: ihre Evaluation als Herausforderung an die empirische Sozialforschung*, Münster 1994, 91–114, 111f.

<sup>3</sup> Insgesamt haben sowohl die Kursleiter als auch die Teilnehmenden für die Auswertung des Pilotprojekts jede/r 10–13 Seiten Text produziert. Die hohe Rücklaufquote der Auswertungsbögen, die relativ umfangreichen Antworten auf die offenen Fragen und der Zeitaufwand der Teilnehmenden beim Ausfüllen (durchschnittliche Bearbeitungszeit pro Fragebogen 30–40 Minuten) sowie der Zeitaufwand der Kursleiter für die Interviews sind Indikatoren für das große Interesse aller am Pilotprojekt Beteiligten an der Evaluation.

<sup>4</sup> Vgl. M. Scheidler, *Evaluation der Hochschuldidaktischen Weiterbildung: Ergebnisse und Bewertung des 1. Blocks in Benediktbeuern (29.9.–3.10.99)*, Manuskript, Tübingen, 17.11.1999, 6–21 und Anhang C; dies., *Evaluation der Hochschuldidaktischen Weiterbildung für Theologinnen und Theologen im Wintersemester 1999/2000*, Manuskript, Tübingen, 29.5.2000, 7–17, 31–47, 63–80.

<sup>5</sup> In der Sozial- und Evaluationsforschung gibt es heute einen breiten Konsens darüber, dass qualitative und quantitative, formalisierte und non-formale Verfahren einander nicht ausschließen, sondern sich sinnvoll und oft notwendigerweise ergänzen. Dementsprechend sollten auch die Erhebungsverfahren so gewählt und kombiniert werden, dass eine hohe Frequenz von Rückkoppelung und Interaktion der Verfahren und Perspektiven zustande kommt, wodurch neben einer gewissen Redundanz, auch die Möglichkeiten der Überprü-

Inhaltsanalyse der teilstrukturierten Interviews<sup>6</sup> mit den Kursleitern wurde verzichtet, weil sie im wesentlichen mit den Sichtweisen der Teilnehmenden kompatibel sind. Zudem geben die Beiträge von Hilberath und Wildt in diesem Band auch Einblicke in Planung, Durchführung und Ertrag der Weiterbildung aus der Perspektive der Kursleiter.

Die Anlage der Evaluation hebt sich von den bekannten Formen der externen und der internen Evaluation ab. Sie nimmt die jüngere Entwicklung der Sozialforschung zur stärkeren Gewichtung der Selbstevaluation auf und verschränkt die Potenziale der Fremd- und der Selbstevaluation, insofern die Evaluatorin eine teilnehmende Beobachterin ist, die bereits im Vorfeld als Vertreterin der Bundeskonferenz der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen an Katholisch-Theologischen Fakultäten an der Rahmenkonzeption der Weiterbildung beteiligt war und dann selbst am Pilotprojekt teilgenommen hat. Insofern die Evaluation von der Kursleitung entkoppelt ist, handelt es sich also um eine interne Fremdevaluation, während aus der Perspektive der Träger eine Form der Selbstevaluation vorliegt.<sup>7</sup> Solche mehrperspektivischen Zugänge haben sich in der jüngeren Evaluationsforschung als besonders produktiv erwiesen und sind in den Sozialwissenschaften zunehmend selbstverständlich.<sup>8</sup> Insofern die Evaluierung der Prozess-Verbesserung dienen sollte, hat sich die Planung und Durchführung durch eine Evaluatorin, die das Projekt und den Kontext einzelner Äußerungen gut kennt, bewährt. Die Auswertung konnte nah am Lehr-Lern-Geschehen bleiben und die Ergebnisse wurden direkt in den Kursprozess eingebracht. Gerade bei diesem relativ kleinen Projekt im Umfang eines zweisemestrigen Seminars einschließlich Praxis-Anteilen war es sinnvoll, die Prozessnähe einer internen Auswertung der Distanz und möglicherweise größeren Objektivität einer externen Evaluierung vorzuziehen.<sup>9</sup>

---

fung und damit die Zuverlässigkeit der erhobenen Daten steigt. Vgl. Wesseler, Evaluation 681f.; W. Bos – H.-C. Koller, Die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden bei der Ermittlung von Antworttypologien in einer empirischen Untersuchung zur Hochschuldidaktik, in: W. Bos – C. Tarnai (Hg.), Ergebnisse qualitativer und quantitativer empirischer pädagogischer Forschung, Münster 1996, 57–72, 70; Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Wegweiser 2000 durch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium, in: Projekt Qualitätssicherung. Dokumente und Informationen (2000) Nr. 2, 16.

<sup>6</sup> Zum Spektrum der Aufgaben und Formen von Interviews in der Evaluation vgl. Wottowa – Thierau, Lehrbuch Evaluation 133f.

<sup>7</sup> Vgl. Wesseler, Evaluation 675f.

<sup>8</sup> Vgl. ebd. – Auch die Evaluierung ganzer Fachbereiche erfolgt zunehmend durch mehrperspektivische und mehrstufige Verfahren. Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Wegweiser 13–16.

<sup>9</sup> Vgl. Arbeitsgruppe hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Besser Lehren. Heft 8: Evaluation der Lehre – ein Beitrag zur Qualitätssicherung, Weinheim 2000, 16f.

Der folgende Bericht konzentriert sich auf die Darstellung der Sichtweisen der Teilnehmenden. Zunächst werden die Auswertungsverfahren der Teilnehmerbefragungen beschrieben. Es folgt eine Darstellung der Ergebnisse, die sich auf übergreifende Tendenzen der Teilnehmerbefragungen zur Konzeptevaluation beschränkt und für einen Bericht dieser Art von Interesse ist. Eine zusammenfassende Auswertung mit Empfehlungen für die Fortführung dieses theologiespezifischen Hochschuldidaktik-Kurses und Überlegungen zur Relevanz der Weiterbildung sollen den Bericht abrunden.

## *2. Auswertungsverfahren der Teilnehmerbefragung*

Bei der Auswertung der Teilnehmerbefragungen richtete sich das Interesse zunächst auf die Voraussetzungen zu Beginn der Weiterbildung, doch das Hauptinteresse galt den Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einschätzungen der Teilnehmenden im Verlauf des Kurses und den eventuellen Veränderungen in Verständnis und Bedeutung des hochschuldidaktischen Handelns bei den Teilnehmenden.<sup>10</sup> Dazu wurden die Ergebnisse der Teilbefragungen zusammengestellt und verglichen. Zur Auswertung der Skalierungsfragen wurden zunächst die quantitativen Angaben tabellarisch mit Mittelwert und Streuung zusammengestellt. Außerdem wurden die Mittelwerte der Fragen, die nach dem ersten und dem dritten Kursabschnitt beantwortet wurden, zum Vergleich in Diagrammen dargestellt.

Für die Auswertung des qualitativen Materials der Teilnehmerbefragungen und der Protokolle der Kurz-Rückmeldungen wurde folgendes Verfahren entwickelt: Das insgesamt etwa 90 Seiten umfassende qualitative Material wurde auf grundlegende Elemente reduziert und strukturiert zusammengestellt. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse und die Interpretation des qualitativen Materials wurden außerdem zur Überprüfung und Präzisierung der quantitativen Auswertungsergebnisse herangezogen. Beim Zusammenstellen der Äußerungen zu den offenen Fragen stand die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund des Interesses, so dass auf die Wiedergabe des exakten Wortlauts verzichtet wurde. Ähnliche Äußerungen wurden jeweils in einer Formulierung gebündelt und mit einem Vermerk zur Häufigkeit des

---

<sup>10</sup> Zu den Komponenten des Frageprogramms veranstaltungsspezifischer Evaluationen von Lehrveranstaltungen und Fortbildungen vgl. H.-D. Daniel – M. Thoma – W. Bandilla, Das Modellprojekt „Evaluation der Lehre“ an der Universität Mannheim. Planung und Durchführung von Befragungen in Lehrveranstaltungen, in: Mohler (Hg.), Universität und Lehre 81–90, 83f.; H.-D. Daniel, Methoden und Instrumente der Evaluation von Studium und Lehre, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Im Aufbruch. Evaluation an Hochschulen, in: Beiträge zur Hochschulpolitik (2000) Nr. 9, 37–44, 38f.

Vorkommens versehen.<sup>11</sup> Anschließend wurden die Aussagen allgemeinen, vorher festgelegten Kategorien zugeordnet. Gleichzeitig wurden auffällige Einzelaussagen, fragliche Textteile und diejenigen Teilthemen sondiert, die relativ häufig vorkamen.<sup>12</sup> Bei dieser Sichtung und Strukturierung des Datenmaterials erwies es sich als sinnvoll, das Kategoriensystem induktiv anhand des vorliegenden Materials von drei auf acht Kategorien zu erweitern.<sup>13</sup> Die Kategorien wurden nummeriert und die einzelnen Äußerungen den vorher festgelegten sowie den neu gebildeten Kategorien zugeordnet. Drei zentrale, didaktisch relevante Kategorien der Auswertung sind bereits in der Formulierung der Fragen enthalten: 1. Lehren und Lernen bzw. didaktische Aspekte allgemein, 2. Kommunikation in Lerngruppen und 3. die Rolle als Lehrende/r. Aussagen, die sich diesen drei Kategorien zuordnen lassen, finden sich u. a. in den Antworten zum Lernertrag, zu den weiteren Lernbedürfnissen und zum Lernprozess in der Weiterbildung. Darüber hinaus wurden bei der Auswertung des qualitativen Materials folgende zusätzliche, relativ stark vertretene Teilthemen sondiert: 4. Fachdidaktik der Theologie und ihrer einzelnen Disziplinen, 5. interdisziplinäre Kooperation in der Lehre, 6. kollegiale Vernetzung, 7. Bereitschaft zu didaktischen Experimenten und 8. situative Voraussetzung der Lehre bzw. Lernvoraussetzungen der Studierenden. Diese mit Blick auf das vorliegende Auswertungsmaterial gebildeten Kategorien sind Ausdifferenzierungen der ersten drei Kategorien. Weil das qualitative Material des ersten und des dritten Kursabschnitts mit einem ähnlichen Kategoriensystem zusammengefasst und strukturiert wurde, ermöglichte das Vorgehen auch Vergleiche zwischen dem ersten und dem dritten Kursabschnitt.

Im Rückblick auf das Auswertungsverfahren ist festzustellen, dass die entwickelten Instrumente und die Struktur des Frageprogramms sich – sowohl in den kursabschnittspezifischen Teilnehmer-Fragebögen als auch in den teilstrukturierten bzw. halboffenen Interviews mit den Kursleitern und den dafür entwickelten Interviewleitfäden – bewährt haben. Die ermittelten Daten haben realistische Informationen über den Verlauf<sup>14</sup>, den Ertrag und die Qualität der Weiterbildung geliefert. Die Evaluierung zeigt, dass im sensiblen Bereich der Lehrveranstaltungs- und Weiterbildungs-evaluation

---

<sup>11</sup> Damit wurde eine erste, zusammenfassende Inhaltsanalyse erstellt. Vgl. P. Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, München 1990, 86.

<sup>12</sup> Zu den Methoden der strukturierenden und der explizierenden Inhaltsanalyse vgl. ebd.

<sup>13</sup> Vgl. S. Nolda – K. Pehl – H. Tietgens (Hg.), Programmanalysen, Frankfurt/M. 1998, 173; U. Flick, Qualitative Sozialforschung, Reinbek <sup>2</sup>1996, 196–211; W. Bos, Was fällt Ihnen zur akademischen Lehre ein? Ein inhaltsanalytischer Beitrag zur Validierung der Evaluation der Hochschullehre durch Befragungen, in: Mohler (Hg.), Universität und Lehre 61–80, 68.

<sup>14</sup> Zum Verlauf der Weiterbildung vgl. den Beitrag von J. Wildt in diesem Band.

eine aussagekräftige Erhebung durchgeführt werden kann, wenn die Kursleiter die Ziele der Evaluation kennen und sie der Teilnehmer-Befragung zustimmen. Wenn die Leiter außerdem bereit sind, den Kursverlauf selbst kritisch zu reflektieren und ihre Überlegungen z. B. in einem Interview transparent zu machen, kann der Vergleich zwischen den Sichtweisen der Teilnehmer und denen der Kursleitung zur Verständigung über den Ist-Stand und Verbesserungsmöglichkeiten der Weiterbildungsmaßnahme beitragen.

Zur weiteren Entwicklung der Teilnehmer-Befragung für die Auswertung eines Folgeprojekts sollten insbesondere die Ergebnisse der Inhaltsanalyse des qualitativen Materials berücksichtigt werden. Vor allem die induktiv gebildeten Auswertungskategorien können als Orientierung zur Erstellung eines kursadäquaten, reduzierten Frageprogramms dienen. Bei der Evaluierung ähnlicher Weiterbildungsprojekte muss berücksichtigt werden, dass eine Auswertung der Größenordnung und Komplexität, wie sie für dieses Pilotprojekt vorgenommen wurde, sich nur mit einem hohen personellen und zeitlichen Aufwand bewältigen lässt. Deshalb sollte eine Überarbeitung der Fragebögen und der Interview-Leitfäden vor allem auf eine elementarisierende Reduktion des Frageprogramms ausgerichtet sein, damit eine überschaubare Menge aussagekräftiger Daten zu den zentralen Aspekten der Weiterbildung erhoben wird.

### *3. Ergebnisse der Teilnehmerbefragung im Überblick*

Weil eine detaillierte Dokumentation der Auswertung den Rahmen dieses Berichts sprengen würde, werden die Informationen im Folgenden verdichtet dargestellt: es sollen nur ausgewählte Ergebnisse und übergreifende Tendenzen beschrieben werden.<sup>15</sup> Die Darstellung beginnt bei den hochschuldidaktischen Vorkenntnissen der Teilnehmenden. Anschließend werden die Antworten auf die offenen Fragen zum Lernertrag und den weiteren Lernbedürfnissen gebündelt. Drittens geht es um die quantitativen Ergebnisse der Teilnehmerbefragung zu den Inhalten, zum Lehr-Lernprozess und zur allgemeinen Einschätzung des Kurses. Viertens werden die Ergebnisse zur Konzeption und Durchführung des mittleren Kursabschnitts mit der Gruppensupervision und den wechselseitigen Hospitationen in den Lehrveranstaltungen während des Wintersemesters 1999/2000 beschrieben. Fünftens geht es um die Ergebnisse zur Strukturqualität, d. h. um Organisation und Rahmenbedingungen des Pilotprojekts, aus der Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

---

<sup>15</sup> Zu den Ergebnissen im Detail vgl. Anm. 4.

### 3.1 Hochschuldidaktische Vorkenntnisse der Teilnehmenden

Die Angaben über die eigenen Vorkenntnisse und -erfahrungen, die durch einen Kurzfragebogen im Vorfeld des ersten Seminarblocks erhoben wurden, zeigen: Alle Kursteilnehmer/innen haben bereits Erfahrungen mit selbständiger Uni-Lehrtätigkeit<sup>16</sup> oder mit Lehrtätigkeiten in Kooperation mit einem Professor oder einer Professorin. Elf von vierzehn Personen geben an, dies sei ihre erste hochschuldidaktische Weiterbildung. Zwei Teilnehmende hatten bereits an einer didaktischen Fortbildung ihrer Universität teilgenommen und für einen Teilnehmer war dies schon die dritte hochschuldidaktische Weiterbildung. Nur ein Teilnehmer gibt an, seine didaktischen Kompetenzen in der zweiten Ausbildungsphase für den pastoralen Dienst erworben zu haben. Niemand hat das Referendariat in der Schule gemacht. Allerdings haben fünf Personen bereits im Kontext von Schulpraktika und außerschulischer Bildungsarbeit didaktische Kompetenzen erworben. Fast die Hälfte der Teilnehmenden<sup>17</sup> hat Kenntnisse über Didaktik durch die Lektüre didaktischer Fachbücher erworben. Dreizehn Personen geben an, sich autodidaktisch, in der eigenen Lehrpraxis Kompetenzen angeeignet zu haben. Insgesamt fällt die Einschätzung der eigenen hochschuldidaktischen Kenntnisse relativ niedrig aus. Es fällt auf, dass vor Kursbeginn nur wenige der Nachwuchswissenschaftler/innen systematisch an der Entwicklung didaktischer Kompetenzen gearbeitet haben.<sup>18</sup>

### 3.2 Lernertrag und weitere Lernbedürfnisse

An den Antworten der Teilnehmer/innen zu den offenen Fragen wird deutlich, dass im Verlauf des Kurses auf der kognitiven und der pragmatischen Ebene der Einstieg in die zentralen Dimensionen didaktischen Handelns in der Hochschule gut gelungen ist. Die Reflexion des systematischen Zusammenhangs von Inhalten, Zielen, Methoden und Medien des Lernens geschah nicht nur auf einer abstrakten Ebene, sondern insbesondere im zweiten Kursabschnitt während des Wintersemesters 1999/2000 bei der Planung und Durchführung der Lehrveranstaltungen auch im je eigenen Fach. Damit verbindet sich bei den meisten eine neue Aufmerksamkeit für die Kommu-

---

<sup>16</sup> Die Lehrtätigkeit während des Wintersemesters 1999/2000 an einer theologischen Fakultät oder einem Institut war eine der Voraussetzungen zur Teilnahme am Pilotprojekt der Weiterbildung.

<sup>17</sup> Weil bei dieser Frage Mehrfachnennungen möglich waren, übersteigt hier die Zahl der gegebenen Antworten die vierzehn ausgefüllten Fragebögen.

<sup>18</sup> Zu verschiedenen Wegen und Mustern des „Lernens der Lehre“ vgl. H. Schaeper, Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen, Weinheim 1997, 210–222.

nikation in universitären Lehr-Lernprozessen und für die Studierenden mit ihren Lernvoraussetzungen. Die Nachwuchswissenschaftler/innen haben eine ihnen vorher unbekannte didaktische Experimentierfreude entwickelt und ihre Rolle als Lehrende reflektiert. Bezüglich des fachdidaktischen Handelns in der Theologie ist die Reflexion der Lernziele des Theologiestudiums und der Fächergruppen gelungen. Außerdem wurden theologiespezifische Fragen in der Auseinandersetzung mit dem Thema Prüfungen, mit den Problemen der Stoffreduktion in theologischen Lehrveranstaltungen und der Frage nach Formen der interdisziplinären Kooperation in der Lehre behandelt. Den Rückmeldungen der Teilnehmer/innen zufolge sind diese theologiespezifischen Arbeitseinheiten gut gelungen. Einige Kursteilnehmer schlagen vor, bei einer Wiederholung des Kurses noch ausführlicher auf theologiespezifische Fragen einzugehen.

Während die Nachwuchswissenschaftler/innen ihre hochschuldidaktischen Kenntnisse vor Beginn des Kurses relativ niedrig einschätzten, fällt die Einschätzung nach Abschluss des Kurses signifikant höher aus. Ein Vergleich der Äußerungen zu den offenen Fragen nach dem ersten Kursabschnitt mit den Antworten nach dem dritten Kursblock, zeigt, dass die Teilnehmenden

- die didaktische Fachsprache kennen und sie nach Abschluss des Kurses in ihren schriftlichen Äußerungen angemessen nutzen können
- didaktische Kategorien kennen und ihre auf die Lehrpraxis bezogenen Beobachtungen/Reflexionen diesen Kategorien zuordnen können
- Kriterien guter Hochschullehre kennen und sich bei der Planung, Durchführung und Reflexion der eigenen Lehrveranstaltungen daran orientieren
- in den hochschuldidaktischen Praxis-Theorie-Praxis-Zirkel eingestiegen sind und didaktische Probleme präzise wahrnehmen und reflektieren
- eine Vielfalt didaktischer Fragestellungen auch mit Bezug auf ihre Rolle als Lehrende wahrnehmen und für sich persönlich als bedeutsam einstufen.

Bezüglich des Lernertrags der Weiterbildung sind nicht zuletzt die zahlreichen im qualitativen Material verstreuten Äußerungen zur Entdeckung des Potenzials kollegialer Vernetzung und Beratung zu beachten. Viele Aussagen belegen, dass die Kollegialitäts- und Solidaritätserfahrungen, die Förderung der Feedback-Kultur und das Einüben sachlicher Kritik im Kollegenkreis von den Teilnehmenden als ausgesprochen wichtige Erträge dieser hochschuldidaktischen Weiterbildung gewertet werden.

Zur Frage nach weiteren didaktikbezogenen Lernbedürfnissen melden die Nachwuchswissenschaftler/innen vor allem den Bedarf an, die im Rahmen



des Kurses entwickelten Kenntnisse und Kompetenzen zu erweitern – z. B. hinsichtlich der Gesprächsführung<sup>19</sup> und der wissenschaftlichen Textarbeit in Seminaren, hinsichtlich der speziellen didaktischen Herausforderungen in den verschiedenen theologischen Disziplinen, hinsichtlich interdisziplinärer Kooperation und Team Teaching in der Lehre.<sup>20</sup> Insgesamt ist angesichts der zeitlichen Begrenzung von zweimal fünf Kurstagen festzustellen, dass die Quantität und Qualität des Lernertrags ausgesprochen hoch ist. Auch und gerade die Artikulation weiterer Lernbedürfnisse ist als Indikator für den Erfolg und die Wirksamkeit des Kurses zu werten.

### 3.3 Inhalte und Lehr-Lernprozesse

Die wichtigsten Ergebnisse zu den Skalierungsfragen, die sich auf die Inhalte, die Lehr-Lernprozesse und die allgemeine Einschätzung der Weiterbildung beziehen, werden zur Verdichtung der Information in den Diagrammen dargestellt.

Die Ergebnisse zu den Inhalten der Weiterbildung spiegeln, dass die Nachwuchswissenschaftler/innen in diesem Bereich besonders hohe und vielfältige Erwartungen hatten. Diese konnten in der Detailplanung des Kurses insgesamt gut, aber in den zweimal fünf Kurstagen nicht in jedem Einzelfall berücksichtigt werden. Nach dem dritten Kursabschnitt liegen die Einschätzungen zu den Inhalten der Weiterbildung im oberen Drittel der Skala. Dass die Mittelwerte der Skalierungsfragen zum Lehr-Lernprozess verglichen mit den Mittelwerten zu den Lerninhalten höher ausfallen, ist darauf zurückzuführen, dass die Teilnehmenden bezüglich der Qualität der Lernprozess-Gestaltung eher niedrige Erwartungen hatten und sie diesbezüglich im Verlauf der Weiterbildung positiv überrascht wurden. Die Ergebnisse zur Einschätzung des Lehr-Lernprozesses fallen nach dem dritten Kursabschnitt noch positiver aus als nach dem ersten und dokumentieren die hohe Zufriedenheit mit der teilnehmer- und prozessorientierten Gestaltung<sup>21</sup> des Kurses, mit der Kursleitung und der Arbeitsatmosphäre. Mit sehr

---

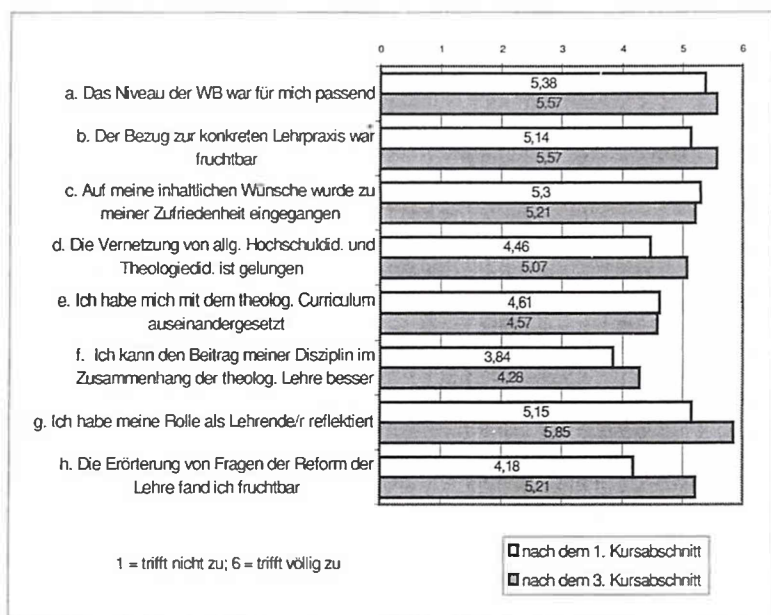
<sup>19</sup> Das Thema Gesprächsführung stand im dritten Kursblock neben anderen brennenden Themen für einen offen geplanten Kurstag zur Auswahl, bekam jedoch bei der Abstimmung nicht genügend Stimmen von den Teilnehmenden und konnte dann in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht behandelt werden.

<sup>20</sup> Zum didaktischen Potenzial interdisziplinärer Kooperationen vgl. L. Duncker – W. Popp, Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens, Bd. 1, Heinsberg 1997; J. Wildt, Lehre – Studium. Reflexion über eine Differenz, in: W.-D. Webler, Der Ort der Lehre in der Hochschule, Weinheim 1991, 179–197, 188ff.; J.-H. Olbertz (Hg.), Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung, Opladen 1998.

<sup>21</sup> Vgl. J. Knoll, „Ihr wisst schon was, also könnt ihr reden ...“ Für eine erwachsenengerechte Didaktik im Seminar, in: Seminar (1995) Nr. 2, 64–71; E. Meueler, Didaktik der

hohen Mittelwerten bestätigen die Teilnehmenden die fachliche Kompetenz der Kursleiter und die Aussage, dass sie durch die Weiterbildung motiviert wurden, ihre eigenen Lehrveranstaltungen didaktisch kreativer zu gestalten. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse der Teilnehmerbefragung zu den Inhalten und zum Lehr-Lernprozess, dass das Rahmenkonzept der Weiterbildung, der dezidiert teilnehmer- und prozessorientierte Ansatz sowie die Detailkonzeption und Durchführung der Arbeitseinheiten für eine hochschuldidaktische Weiterbildung in der Theologie sehr geeignet sind.

Abb. 1: Inhalte im ersten und dritten Kursabschnitt:



Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt, in: R. Tippelt (Hg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Bd. 2, Opladen 1994, 615–628.

Abb. 2: Lehr-Lernprozesse im ersten und dritten Kursabschnitt:

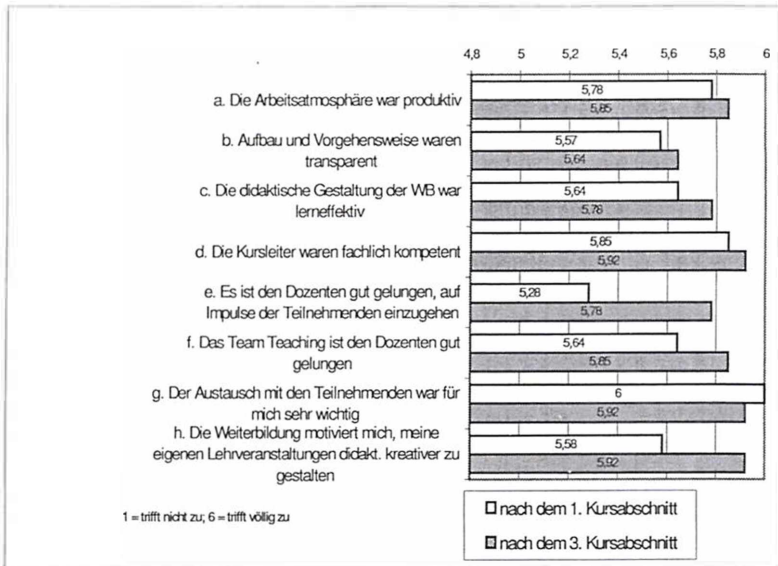
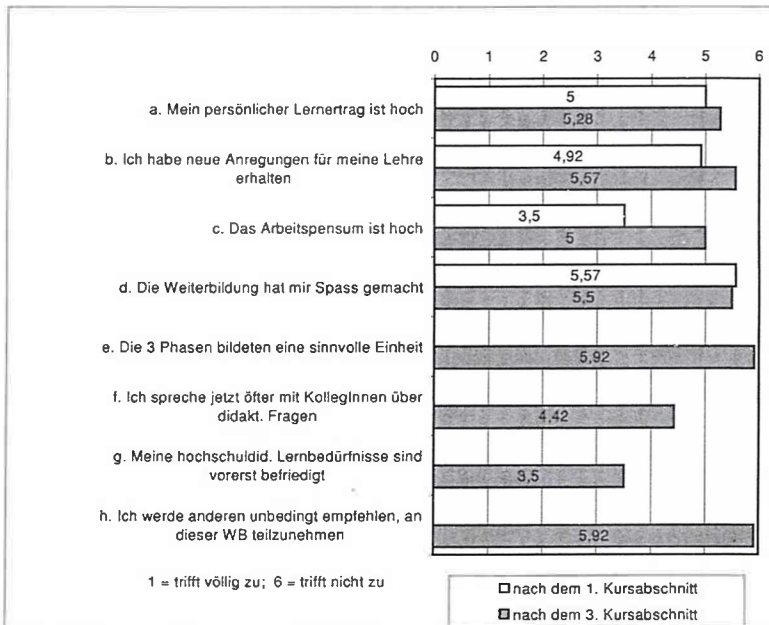


Abb. 3: Allgemeine Einschätzung der Weiterbildung:



Die Ergebnisse zur allgemeinen Einschätzung des Kurses spiegeln die Zufriedenheit mit der Weiterbildung insgesamt. Vier Fragen wurden bereits nach dem ersten Kursabschnitt gestellt, so dass die Ergebnisse mit denen vom Ende der Weiterbildung verglichen werden können. Insbesondere die Ergebnisse zur Höhe des persönlichen Lernertrags und zu den Anregungen für die eigene Lehre weisen darauf hin, dass die Konzeption und Durchführung der Weiterbildung aus der Sicht der Teilnehmenden gelungen ist. Ein hohes Lob auf die Rahmenkonzeption und die Verknüpfung der drei Kursabschnitte artikulieren die Teilnehmenden mit ihrer Einschätzung, dass die drei Kursphasen eine sinnvolle Einheit bilden. Obwohl die Aussage: „Ich spreche jetzt öfter mit Kolleginnen und Kollegen über didaktische Fragen“, nur einen relativ niedrigen Mittelwert erreicht, ist dies ein durchaus gutes Ergebnis. Die Streuung der Antworten verteilt sich über die Werte „Sechs“ bis „Zwei“. Siebenmal wurde der Wert „Fünf“ und viermal „Vier“ angekreuzt. Die Mehrheit der Kursteilnehmer stimmt also der Aussage zu, dass sie infolge der Weiterbildung häufiger mit Kollegen über Fragen der Lehre sprechen. Weil Lehrende nicht nur an theologischen Fakultäten, sondern an Hochschulen überhaupt, im Kollegenkreis nur selten didaktische Fragen diskutieren, ist gerade dieses deutlich über dem Mittelwert der Normalverteilung liegende Ergebnis ein erfreulicher Ertrag des Kurses. Einen niedrigen Mittelwert erreicht die Aussage: „Meine hochschuldidaktischen Lernbedürfnisse sind mit dieser Weiterbildung vorerst befriedigt.“ Dies spiegelt sowohl die hohen Erwartungen der Teilnehmenden als auch die Erfahrung, dass im Verlauf des Kurses fast jede Klärung einer hochschul- oder theologiedidaktischen Frage weitere Fragen nach sich zog, die in den zeitlichen Grenzen dieses Kurses nicht in allen Details besprochen werden konnten. Letzteres hat aber auch das Interesse der Teilnehmenden gefördert, sich z. B. im Rahmen des Netzwerkes weiter mit didaktischen Fragen auseinander zu setzen. Die Aussage: „Ich werde anderen unbedingt empfehlen, an dieser Weiterbildung teilzunehmen“, erreicht einen hohen Mittelwert, was ein Indikator dafür ist, dass der Kurs in der Vielfalt seiner Aspekte für die Nachwuchswissenschaftler/innen der Theologie lohnenswert war und unbedingt wiederholt werden sollte. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse zur allgemeinen Einschätzung, dass die Kurskonzeption sich in der Durchführung des Pilotprojekts im Wintersemester 1999/2000 bewährt hat.

### 3.4 Konzeption und Durchführung der zweiten Kursphase

Auch die Ergebnisse der Teilnehmer-Befragung über die zweite Phase der Weiterbildung sind insgesamt positiv. Die Rückmeldungen lassen darauf schließen, dass die Bedeutung der Kursphase während des Semesters zwischen den beiden Kursblöcken vor allem im direkten Praxisbezug liegt. Allerdings ist diese Praxisphase nicht nur hinsichtlich der Förderung didakti-

scher Kompetenzen, sondern auch hinsichtlich der Feedback- und Kollegialitätserfahrungen unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von sehr hoher Relevanz. Die Ergebnispräsentation und Auswertung dieses Kursabschnitts erfolgt in zwei Schritten: zunächst geht es um die Gruppensupervision und anschließend um die wechselseitigen Hospitationen in den Lehrveranstaltungen mit den kollegialen Feedbackgesprächen.

### 3.4.1 Gruppensupervision

Die Gruppensupervision war als Teil der Weiterbildung darauf ausgerichtet, die Teilnehmenden in der Praxisphase des Wintersemesters bei der Reflexion ihrer Lehrveranstaltungen und den wechselseitigen Hospitationen mit den Reflexionsgesprächen zu unterstützen.<sup>22</sup> Die Äußerungen der Teilnehmenden zu den in der Supervision behandelten Themen, zu den Erwartungen und zum Ertrag lassen sich folgenden Kategorien zuordnen, die zugleich die Zielfelder der Supervision im Kontext dieser Weiterbildung markieren:

1. didaktische Fragen des Unterrichts (aus eigenen und hospitierten Lehrveranstaltungen und den Reflexionsgesprächen ...)
2. Probleme aus dem weiteren Arbeitsfeld an der Hochschule (aus dem komplexen Bezugsfeld der Universität; Beziehungen mit Studierenden, Vorgesetzten, Kolleginnen und Kollegen; spezifische Bedingungen des institutionellen Rahmens ...)
3. Fragen aus dem Spannungsfeld zwischen der jeweiligen Berufsrolle an der Fakultät sowie der persönlichen und beruflichen Identität
4. Probleme, die sich aus der Zusammenarbeit, aus den kollegialen Hospitationen und den Besprechungen der Lehrveranstaltungen, in der regionalen Gruppe ergeben.

Aus der Teilnehmerbefragung nach dem zweiten Kursabschnitt geht hervor, dass in den Gruppensupervisionen überwiegend didaktische Aspekte der Hochschullehre thematisiert wurden: Probleme aus laufenden Lehrveranstaltungen und Situationen aus den Hospitations-Nachgesprächen. Diese Themen aus der Unterrichtspraxis und den kollegialen Reflexionsgesprächen werden von den Teilnehmenden als besonders wichtig eingestuft. Weniger häufig wurden Probleme aus dem weiteren Arbeitsumfeld an der Hochschule thematisiert. Verhältnismäßig selten wurden die berufliche Rolle und persönlichkeitsorientierte Fragen thematisiert. Entsprechend dem Setting der Gruppensupervision ist allerdings davon auszugehen, dass diese Ebene auch bei einer schwerpunktmäßig auf Lehr-Lernsituationen bezoge-

---

<sup>22</sup> Zu allgemeinen Zielen, Inhalten und Formen der Supervision beruflichen Handelns in sozialen und pädagogischen Praxisfeldern vgl. Ausschuß Aus- und Fortbildung des Deutschen Caritasverbandes, Bedeutung und Bedingungsrahmen von Supervision, in: Caritas 93 (1992) 40–47.

nen Supervision nicht ausgeblendet bleibt. Auch wenn die didaktische Ebene im Vordergrund der Supervisionsarbeit steht, spielen immer wieder berufsrollen- und persönlichkeitsorientierte Ebenen hinein.<sup>23</sup> Ein relativ wichtiger Themenbereich ergab sich aus der Zusammenarbeit in den regionalen Gruppen. Dies zeigt sich an der großen Bedeutung, die den Rückmeldungen zufolge das Thema „Feedback/Kritik geben und annehmen“ in den Supervisionsgesprächen hatte. Bei der Besprechung von Themen, die sich aus der Zusammenarbeit in den Gruppe ergaben, hatten die Supervisionen auch die Funktion der Teamsupervision.<sup>24</sup>

Zur Frage, was die Gruppensupervision vor allem gebracht habe, meinen die Teilnehmenden, dass dieses Element der Weiterbildung Erlebnisse der Kollegialität und der Solidarität<sup>25</sup> in einem Arbeitsfeld ermöglicht habe, in dem man sich sonst oft als Einzelkämpfer oder als Einzelkämpferin erlebt. Häufig wird als Ertrag der Supervision ein „intensiver Austausch über Lehr-Erfahrungen im Kreis von Kolleginnen und Kollegen“ genannt, „der ohne die externe Unterstützung durch den Supervisor nicht so gut funktioniert hätte.“ Außerdem werden genannt: die Ermutigung zu didaktischen Experimenten, zum persönlichen Lehrstil und zur Reflexion von Lehr-Lernprozessen im Kollegenkreis. Zur Frage nach Verbesserungsvorschlägen für diesen Kursabschnitt wird angemerkt, dass eine ausführliche Vorbesprechung der Supervision den Prozess in den regionalen Gruppen zur Sondierung und Entscheidung – bezüglich des Ansatzes der Supervision, der Person des Supervisors, des Ortes und der Termine – erleichtern könnte. Weitere Rückmeldungen zeigen aber, dass die notwendige Selbstorganisation der Teilnehmenden in der zweiten Kursphase gut funktioniert hat. Insgesamt ist festzustellen, dass die Supervision sich als wirkungsvolle Form der Unterstützung in der Praxisphase dieser Weiterbildung erwiesen hat, und die Selbstorganisation der regionalen Gruppen sich ausgesprochen positiv auf das Engagement in der Weiterbildung ausgewirkt hat.

Die Fokussierung der Supervisionen auf das Handlungsfeld der Lehrveranstaltungen<sup>26</sup> war für die Praxisphase der Weiterbildung sehr produktiv.

---

<sup>23</sup> Vgl. W. Pallasch, Unterrichtsliche Supervision, in: ders. u. a. (Hg.), Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern, Weinheim 1992, 200–212, bes. 205ff.; Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Besser Lehren. Heft 7: Lösungsorientierte Beratung durch expertengestützten Erfahrungsaustausch, Weinheim 1998, 8f.

<sup>24</sup> Vgl. J. Fengler, Wege zur Supervision, in: Pallasch u. a. (Hg.), Beratung – Training – Supervision 173–187, 178.

<sup>25</sup> Vgl. ebd. 185f.; J. Schlee, Beratung und Supervision in kollegialen Unterstützungsgruppen, in: ebd. 188–198.

<sup>26</sup> Vgl. Pallasch, Unterrichtsliche Supervision 200–212.

Die Supervisionsgespräche gingen in der Regel von alltäglichen Situationen der Teilnehmenden an theologischen Fakultäten und Instituten aus: von den didaktischen Arrangements bzw. den Entscheidungen bzgl. der Ziele, Inhalte, Methoden und Medien eines Seminars oder einer Vorlesung, von der Art und Weise des Umgangs des/der Lehrenden mit den Studierenden oder von den Kommunikations-, Sozial- und Arbeitsformen in einer Lehrveranstaltung, die Aufschlüsse darüber geben, was einer Lehrperson wichtig ist und welches ihre zumindest implizierten educational beliefs sind. Der zunächst enge, unterrichtsbezogene Blickwinkel weitete sich im Verlauf der Gespräche oft auf grundlegende Fragen des Lehrens und Lernens, die einerseits das handwerkliche Geschick tangieren und andererseits allgemeine Ziele und Perspektiven der Lehrperson berühren. Der fachliche, auf die konkrete Unterrichtspraxis bezogene Austausch eröffnete den Supervisanden nicht nur neue Sichtweisen für die Lehre, sondern auch grundlegende pädagogische, psychologische und soziologische Perspektiven auf ihr Arbeitsfeld an der Hochschule. Insofern bei den Gesprächen persönlichkeitsorientierte Fragen oder durch den institutionellen Rahmen bedingte Probleme angesprochen wurden, reflektierten die Gruppen auch diese ausführlicher.

Hinsichtlich der Intention und der Fokussierung der Gruppensupervision ist den Rückmeldungen der Teilnehmenden zu entnehmen, dass am allgemeinen Ziel der Unterstützung der praxisorientierten Kursphase bei einer Wiederholung der Weiterbildung unbedingt festgehalten werden sollte, weil dadurch nicht nur die Bereitschaft zu didaktischen Experimenten und Veränderungen der bisherigen Lehrpraxis gefördert werden, sondern auch die kollegialen Hospitationen und Reflexionsgespräche. Insofern die Teilnahme an der Gruppensupervision ein Pflichtelement der Weiterbildung ist, die Gruppen sich also nicht völlig freiwillig und nur nach Sympathie zusammenfinden können, gibt es im Kontext der Hospitationen immer auch thematischen und gruppendynamischen Zündstoff, den die Gruppen in der Regel besser mit Hilfe eines externen Supervisors als in Eigenregie bearbeiten können. Obwohl die Gruppenmitglieder aufgrund eigener Erfahrung und Kompetenz viele Fragen der Lehre und des weiteren Arbeitsfeldes an den Fakultäten und Instituten in Peer-Gesprächen klären können, ist es ergänzend zu den Gesprächen im Kollegenkreis sehr hilfreich, in regelmäßigen Abständen mit einem externen, professionellen Supervisor, der u. a. für die Arbeitsfähigkeit der Gruppe sorgt,<sup>27</sup> einzelne Probleme neu zu beleuchten und weitere Lösungen zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund ist für eine Wiederholung des Kurses zu empfehlen, dass die Gruppen in der Sondierungsphase entsprechend der Vorgaben im Pilotprojekt Supervisorinnen und Supervisoren bevorzugen, die neben der Bereitschaft mit katholischen

---

<sup>27</sup> Vgl. Fengler, Wege zur Supervision 177.

Theologinnen und Theologen zu arbeiten auch entsprechende Feldkenntnisse der Hochschule und didaktische Kompetenzen mitbringen.<sup>28</sup> Für das Engagement der Supervisor:innen, für die Funktionstüchtigkeit der Gruppen und die Produktivität der Supervision ist nicht zuletzt die freie Wahl des Supervisors im Rahmen der Selbstorganisation der Gruppen wichtig.

### *3.4.2 Hospitationen und kollegiale Reflexionsgespräche*

Bei den gegenseitigen Hospitationen und Feedbackgesprächen ging es darum, mit den im ersten Kursblock erarbeiteten hochschuldidaktischen Elementen zur Planung, Durchführung und Reflexion theologischer Lehrveranstaltungen in der Lehrpraxis des Wintersemesters zu experimentieren und die Reflexion im Praxis-Theorie-Praxis-Zirkel durch Feedback und kollegialen Austausch zu vertiefen. Insgesamt zeigen die Rückmeldungen zum zweiten Kursabschnitt, dass die Teilnehmenden die Hospitationen und Feedbackgespräche als ein besonders wichtiges Element der Weiterbildung erlebt haben. Allerdings dürfte die Relevanz dieses Kursbausteins ohne die Zuarbeit aus den anderen Teilen des Kurses erheblich niedriger sein.

Aus der Teilnehmer-Befragung zu den Hospitationen ergibt sich ein Bild der vielen, auf die konkrete Lehrpraxis bezogenen Themen der Feedbackgespräche. Die Markierungen von besonders wichtigen Themen weisen darauf hin, dass dieser Kursbaustein wegen des individuellen Zuschnitts der Gespräche auf die hospitierte Veranstaltung und die Lehrperson sehr fruchtbare Momente im hochschuldidaktischen Praxis-Theorie-Praxis-Zirkel beinhaltet. Die Teilnehmenden geben an, dass es in den Unterrichtsbesprechungen meistens um Alternativen zu den gewählten Methoden, Medien und Sozialformen ging, um Alternativen zum Verhalten der Lehrperson, um den persönlichen Lehrstil und die Gesprächsführung. Häufig ging es um die Begrenzung der Stofffülle und die Visualisierungen, um Vergleiche zwischen der Planung und dem tatsächlichen Verlauf der Lehrveranstaltung, um die Lernvoraussetzungen der Studierenden und um Möglichkeiten des Arbeitens mit heterogenen Lerngruppen. Hinsichtlich der Intentionen der Unterrichtsbesprechungen zeigen die Rückmeldungen, dass in der Regel nicht nur kurze Feedbackgespräche, sondern Reflexionsgespräche über die didaktische Anlage und den Verlauf der Lehrveranstaltung geführt wurden. Die primäre Intention der Unterrichtsbesprechungen bestand darin, der/dem Hospitierten offene, konstruktive und sachliche Rückmeldung zu ihren/seinen Äußerungen und zum Verhalten während der Lehrveranstaltung zu geben. Die Person, die das Feedback erhält, kann dann jeweils entscheiden,

---

<sup>28</sup> Vgl. ebd. 181f.; Pallasch, *Unterrichtliche Supervision* 205; O. Fuchs, *Supervision in der Krise der Pastoral*, in: R. Bärenz (Hg.), *Theologie, die hört und sieht*, Würzburg 1998, 169–185.



was sie mit der positiven und negativen Kritik, mit den unterschiedlichen Wahrnehmungen und Änderungsvorschlägen der Hospitanten machen will. Weitere Intentionen der Gespräche bestanden darin, die hospitierte Lehrveranstaltung zu reflektieren, indem man den tatsächlichen Verlauf mit Blick auf den Plan, die Erwartungen, die Lernziele und die neu gewonnenen Einsichten bespricht, die Abweichungen vom Plan mit ihren Ursachen und Konsequenzen analysiert und Alternativen entwickelt.

Obwohl es insgesamt recht gut gelungen scheint, die Reflexionsgespräche im Kollegenkreis spontan zu moderieren und zu strukturieren, ist es besonders in Dreier- und Vierergruppen hilfreich, vorher nicht nur die Rahmenbedingungen abzusprechen, sondern auch festzulegen, wer das Gespräch als *prima/us inter pares* moderiert.<sup>29</sup> Weil die Gesprächssituation einer Unterrichtsbesprechungen für Nachwuchswissenschaftler/innen sehr ungewohnt ist, zugleich aber ein großes Lernpotenzial enthält, sollten diese Gespräche bei einer Wiederholung des Kurses gründlicher vorbereitet werden. Das Lernpotenzial der Reflexions- und Feedbackgespräche liegt nicht nur auf der sachlich-didaktischen Ebene, sondern besteht auch darin, dass die Feedback-Geber lernen, wie man anderen positive und negative, aber zugleich konstruktive und sachliche Kritik geben kann. Die Feedback-Empfänger lernen, wie sie sich für Kritik öffnen und nachfragen können, wenn sie etwas genauer wissen wollen; sie lernen, erforderlichenfalls Grenzen zu setzen und selbst zu entscheiden, was sie mit der Kritik machen wollen.<sup>30</sup> Weil der Umgang an den Universitäten vielfach durch Konkurrenz bestimmt ist, fällt Kritik nicht selten einseitig, negativ und niedermachend aus. Gleichzeitig müssen Lehrende aber in vielen Situationen den Studierenden Rückmeldung geben und ihrerseits bereit sein, Rückmeldungen von den Studierenden zu empfangen. Vor diesem Hintergrund haben die Teilnehmenden die alternativen Erfahrungen mit dem Geben und Empfangen von Kritik im Rahmen der Weiterbildung als sehr wertvoll eingeschätzt.

Die Antworten zur Frage nach den (nicht) erfüllten Erwartungen an die kollegiale Beratung zeigen, dass das besondere Potenzial dieses Kursbausteins in der Praxisnähe der Unterrichtsnachgespräche liegt, in den konkreten und persönlichen Rückmeldungen, in der gemeinsamen Entwicklung von Alternativen und den vielfältigen Anregungen aus hospitierten Lehrveranstaltungen. Außerdem hatten die Kursteilnehmer im Zusammenhang mit den Hospitationen die Möglichkeit, andere Hochschulen und Fakultäten kennen zu lernen. Zur Frage nach den Änderungsvorschlägen für den zweiten Kursabschnitt wird insbesondere der Bedarf nach einer gründlicheren Anleitung zu den Reflexionsgesprächen artikuliert. Insgesamt erscheinen

---

<sup>29</sup> Vgl. Schlee, Beratung 195.

<sup>30</sup> Vgl. ebd. 198.

die Hospitationen den Rückmeldungen zufolge als Herzstück des Kurses. Dieser Kursbaustein wäre allerdings ohne die begleitende Gruppensupervision mit einem externen Supervisor sowie die Vor- und Nacharbeit in den beiden Seminarblöcken weniger ertragreich ausgefallen. Weil kollegiale Hospitationen an den Universitäten äußerst selten realisiert werden,<sup>31</sup> gehören die positiven Erfahrungen mit den Hospitationen und den anschließenden Feedback- und Reflexionsgesprächen, zu den besonders wertvollen Erträgen des Kurses.<sup>32</sup> Bei den Hospitationen war die Selbstorganisation und Selbstleitung der Gruppen vor Ort noch stärker herausgefordert als bei den Supervisionen. Dies hat allerdings auch die Kollegialitätserfahrungen unter den Teilnehmenden verstärkt.<sup>33</sup>

Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden sich auch zukünftig Hospitationen und Feedbackgespräche mit Kollegen organisieren, weil diese Form der Rückmeldung und Reflexion auf die eigene Lehre viel bringt und mit relativ geringem Aufwand realisierbar ist. Weil es nicht selbstverständlich ist, dass in der Alltagspraxis an den Hochschulen Gesprächssituationen für ein konstruktives Feedback und Reflexionen über Lehr-Lernprozesse entstehen, sind die Erfahrungen des Pilotprojekts mit der kollegialen Hospitation und der Peer-Beratung sehr ermutigend. Unterstützt durch die Gruppensupervision schaffen die Hospitationen und Unterrichtsbesprechungen im Kollegenkreis Bedingungen, die Veränderungsprozesse nicht nur im Bereich des Lehrens und Lernens, sondern auch in der Arbeitsatmosphäre und speziell der Feedbackkultur an Fakultäten und Instituten erleichtern.

### 3.5 Strukturqualität der Weiterbildung

Die Ergebnisse der Befragung zur Strukturqualität der Weiterbildung spiegeln die insgesamt hohe Zufriedenheiten der Teilnehmenden mit der Organisation und den Rahmenbedingungen des Kurses. Besonders positiv schätzen die Teilnehmenden die Verpflegung, die Unterbringung und die für den Kurs förderliche Atmosphäre in Benediktbeuern ein sowie die Organisation der Weiterbildung insgesamt. Auch die Einschätzung der Aussage: „Die Gottesdienste/Meditationen haben der Weiterbildung einen angemessenen Rahmen gegeben“, fällt positiv aus. Dass die Streuung der Antworten zu dieser Frage größer ist als beispielsweise zur Unterbringung, dürfte auf un-

---

<sup>31</sup> Vgl. D. Wahl, Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern, Weinheim 1991, 221.

<sup>32</sup> Vgl. Schlee, Beratung 188–199.

<sup>33</sup> Zu ähnlichen Erfahrungen vgl. E. Arnold u. a., Gemeinsam arbeiten, selbstbestimmt lernen. Entwurf eines Konzepts für die hochschuldidaktische Weiterqualifizierung von Assistentinnen und Assistenten, in: dies. u. a. (Hg.), Lehren lernen. Ergebnisse aus einem Projekt zur hochschuldidaktischen Qualifizierung, Münster 1997, 157–178.

terschiedliche spirituelle Prägung und den individuellen Geschmack zurück zu führen sein, dem die Gruppe dadurch gerecht geworden ist, dass die Kursteilnehmer/innen im Wechsel die Gestaltung je eines Gottesdienstes übernommen haben. Einen relativ hohen Mittelwert erreicht auch die Einschätzung der Länge des Anreiseweges nach Benediktbeuern, doch die Angaben hierzu sind über alle Felder der Skala verstreut. Hier zeigt sich, dass einige Kursteilnehmer einen längeren Anreiseweg hatten.

Das Gespräch mit Bischof Dr. Heinrich Mussinghoff, Vorsitzender der Kommission für Fragen der Wissenschaft und Kultur der Deutschen Bischofskonferenz, und das Gespräch mit Prof. Godehard Ruppert als Vertreter des Katholisch-Theologischen Fakultätentags wurden von den Teilnehmenden als wichtig für den Kurs eingeschätzt, weil durch die Begegnungen mit Vertretern der Träger des Pilotprojekts nicht nur der Rahmen dieser Weiterbildung, sondern auch die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens an den theologischen Fakultäten und Instituten noch deutlicher in den Blick gekommen sind. Das Gespräch mit dem Bischof war für die Kursteilnehmer/innen eine Gelegenheit, auch die Frage des „Nihil obstat“ zu thematisieren und dem Bischof ihre diesbezügliche Erwartungen und Befürchtungen mitzuteilen. Nicht zuletzt bekundeten die Kursteilnehmer in diesen Gesprächen das Anliegen, die Weiterbildung möge wiederholt werden, damit auch andere Theologinnen und Theologen davon profitieren können.

Die Einschätzungen zu der Aussage: „Die Eigenbeteiligung an den Kosten lag für mich an der Obergrenze“, liegen nah am Mittelwert der Skala, und die Antworten verteilen sich über die ganze Skala. Dies weist auf die unterschiedlichen finanziellen Verhältnisse der Nachwuchswissenschaftler/innen in der Theologie hin. Weil die eine Hälfte der Antworten im „Trifft-zu-Bereich“ der Skala liegt und die andere Hälfte im „Trifft-nicht-zu-Bereich“, ist anzunehmen, dass die Eigenbeteiligung an den Kurskosten in Höhe von DM 780,- für den Teilnehmerkreis relativ gut gepasst hat. Die Abwicklung der Finanzen über die Zentralstelle Bildung der Bischofskonferenz lief nach Rückmeldung der Teilnehmenden sehr unkompliziert.

#### *4. Zusammenfassende Auswertung und Empfehlungen*

Nachdem die Ergebnisse der Teilnehmerbefragungen in den vorangegangenen Abschnitten überblicksweise dargestellt wurden, sollen aus der Zusammenschau der Teilergebnisse nun die wichtigsten Erkenntnisse zur Qualität der Kurskonzeption beschrieben und Empfehlungen für eine Wiederholung des Projekts formuliert werden.

*(1) Das Konzept, das für dieses Pilotprojekt einer hochschuldidaktischen Weiterbildung mit Theologinnen und Theologen entwickelt wurde, hat sich aus der Sicht der Teilnehmenden als ausgesprochen fruchtbar und lernerfektiv erwiesen.*

Dies ist vor allem auf die Vernetzung von allgemeiner und theologiespezifischer Hochschuldidaktik, auf die konsequente Verzahnung zwischen didaktischer Theorie und der Lehrpraxis der Teilnehmenden in den drei Kursphasen und nicht zuletzt auf die Kollegialitätserfahrungen der Nachwuchswissenschaftler/innen im Rahmen der Weiterbildung zurückzuführen. Bei einer Wiederholung des Kurses sollten deshalb folgende Grundelemente der Kurskonzeption unbedingt beibehalten werden:

- a. die beiden Kursabschnitte am Anfang und am Ende des Semesters und die Praxisphase während des Semesters mit den gegenseitigen Hospitationen, den Reflexionsgesprächen im Kollegenkreis und den Gruppensupervisionen mit externem Supervisor
- b. die konsequente Vernetzung von allgemeiner und theologiespezifischer Hochschuldidaktik im Ziel-Inhalt-Zusammenhang der drei Kursphasen, die insbesondere durch entsprechende fachliche, interdisziplinäre und praktisch-didaktische Kompetenzen der Kursleiter und ihr Team Teaching gewährleistet wird
- c. das teilnehmerorientierte Arbeiten im hochschuldidaktischen Praxis-Theorie-Praxis-Zirkel mit Schwerpunkten im theoretischen Bereich während des ersten und dritten Kursblocks und im praktischen Bereich während der mittleren Kursphase.

*(2) Die teilnehmer- und prozessorientierte Gestaltung der Lehr-Lernprozesse hat entscheidend zum Gelingen der Weiterbildung beigetragen.*

Die hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Lernertrag, der Arbeitsatmosphäre und der Gestaltung des Kurses ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Kursleiter sich bei der Planung und Durchführung der Weiterbildung an den Lernbedürfnissen der Gruppe orientiert haben – nicht zuletzt, indem sie während der Kursabschnitte mehrfach Feedback von den Teilnehmenden eingeholt haben und die Evaluationsergebnisse des ersten und zweiten Kursabschnitts in der weiteren Planung berücksichtigt haben.

*(3) Aufgrund der fachspezifischen Zusammensetzung der Kursgruppe hatten die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler nicht nur elementare, allgemeine hochschuldidaktische Erwartungen, sondern auch sehr hohe und spezielle Erwartungen an die theologiespezifischen Inhalte der Weiterbildung.*

Im Rahmen der zweimal fünf Kurstage wurden die hochschuldidaktischen Erwartungen weitgehend erfüllt; im Bereich der Theologiedidaktik wurden

grundlegende Aspekte erarbeitet, einige spezielle Fragestellungen konnten jedoch nicht ausführlich diskutiert werden. Wenn bei einer Wiederholung des Kurses von Seiten der Teilnehmenden ähnlich dezidiert die Auseinandersetzung mit theologiespezifischen Didaktik-Fragen gewünscht wird, könnten die Themen einiger Arbeitseinheiten noch stärker auf die Theologie bzw. ihre Fächergruppen zugespielt werden.

*(4) Trotz der fachlichen Homogenität der Kursgruppe hat sich die Verschiedenheit unter den Teilnehmenden als ausgesprochen groß und produktiv für das Pilotprojekt erwiesen.*

Weil bei der Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht nur die verschiedenen Fächergruppen der Theologie, sondern auch verschiedene Hochschultypen und -orte berücksichtigt wurden, und auf ein ausgewogenes Verhältnis von Frauen und Männern sowie eine gute Mischung von Laien, Ordensleuten und Priestern geachtet wurde,<sup>34</sup> entsprach die Gruppe in etwa der Zusammensetzung einer theologischen Fakultät. Aufgrund dieser Mischung der Gruppe kam beim Arbeiten immer wieder etwas von der Einheit der Theologie in der Vielfalt der Stimmen zum Ausdruck. Eine besondere, mit der fachspezifischen Zusammensetzung verbundene Chance liegt darin, dass die Teilnehmenden sich in Theorie und Praxis intensiv mit Fragen des Lehrens und Lernens in der Theologie auseinandersetzen. Wenn der Kurs wiederholt wird, verbessern sich die Chancen, dass dies auch an den theologischen Fakultäten und Instituten langfristig zur Entwicklung einer neuen Didaktik-Kultur beiträgt.

*(5) Für das Pilotprojekt haben sich die interdisziplinäre Kursleitung und das konsequente Team Teaching eines Hochschuldidaktikers mit einem didaktisch erfahrenen Theologen als sehr fruchtbar erwiesen.*

Von den Teilnehmenden wurden die Kursleiter des Pilotprojekts nicht nur als „Dream-Team“ bezeichnet, sondern ihr Team Teaching wurde auch als Modell interdisziplinärer Kooperation in der Lehre wahrgenommen. Mit der Bereitschaft von Wildt und Hilberath, gemeinsam einen weiteren Kurs zu leiten, ist eine zentrale Voraussetzung für eine Wiederholung des Kurses erfüllt. Wenn in späteren Jahren zur Fortführung dieser Form einer hochschul- und theologiedidaktischen Weiterbildung kompetente Kursleiterin-

---

<sup>34</sup> Empfehlenswert ist außerdem, dass die teilnehmenden Theologinnen und Theologen eher in der Anfangs- als in der Schlussphase ihrer Habilitation sind, weil sie dann mehr freie Kapazitäten für das Engagement im Kurs haben und mit dem Gelernten frühzeitig experimentieren können. Sie sollten allerdings schon vor Beginn des Kurses über eigene Lehrerfahrungen verfügen. Ungünstig ist auch, wenn die Teilnahme an der Weiterbildung mit der Schlussphase der Dissertation kollidiert.

nen und -leiter gesucht werden, sollte unbedingt darauf geachtet werden, dass diese nicht nur ähnlich fachkompetent und interdisziplinär kooperativ sind, sondern auch ein entsprechendes Team Teaching realisieren.

*(6) Mit der Organisation und den Rahmenbedingungen des Pilotprojekts waren die Teilnehmenden zufrieden.*

Das Kloster Benediktbeuern, die Unterbringung, die Verpflegung und die Räumlichkeiten für den Kurs und der Organisation insgesamt wurden von der Kursgruppe sehr positiv bewertet. In der zweiten Kursphase hat die Selbstorganisation in den regionalen Gruppen gut funktioniert und sollte in jedem Fall beibehalten werden, weil dadurch ein großes Potenzial an Eigeninitiative und Solidarität unter den Teilnehmenden freigesetzt wird. Allerdings würde eine gründlichere Vorbereitung der Praxisphase die Selbstorganisation erleichtern. Förderlich für das Pilotprojekt waren auch die Gespräche mit Bischof Mussinghoff und Prof. Ruppert. Dadurch wurde nicht nur die Bedeutung des Fakultätentags und der Bischofskonferenz als Träger des Pilotprojekts evident, sondern es kamen auch die Rahmenbedingungen der Lehre an theologischen Fakultäten noch deutlicher in den Blick.

*(7) Den Rückmeldungen zufolge hat das Pilotprojekt in den drei Phasen entscheidend dazu beigetragen, dass die Teilnehmenden in einem weitgehend individualisierten Arbeitsfeld Kollegialitätserfahrungen machen konnten.*

Weil die institutionellen Bedingungen an den Universitäten eher Konkurrenz und Einzelkämpfertum fördern als Kooperationen, sind die vielfältigen Möglichkeiten zu Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen verschiedener theologischer Fächer wertvolle Elemente dieser Weiterbildung. Die Erfahrungen der Kollegialität und der Solidarität wurzeln insbesondere in den positiven Erfahrungen der kollegialen Feedbackgespräche zu den Hospitationen und wurden durch die Gruppensupervision verstärkt.

*(8) Dass die Teilnehmenden aufgrund der positiven Erfahrungen der Weiterbildung beschlossen haben, gemeinsam an didaktischen Fragen weiter zu arbeiten, ist ein wichtiger Indikator für den Erfolg des Pilotprojekts.*

Die Bildung des Netzwerkes „Theologie und Hochschuldidaktik“ zeigt, dass die Teilnehmenden motiviert wurden, selbständig an didaktischen Themen zu arbeiten. Wenn der begonnene hochschul- und theologiedidaktische Diskurs durch die Vernetzung und durch einschlägige Buchprojekte wie diesen Band fortgesetzt wird, verbessern sich die Voraussetzungen zur Entwicklung der didaktischen Kultur in der theologischen Lehre, die langfristig auch den Fakultäten und Instituten zu Gute kommt.

## 5. Fazit zur Relevanz der Weiterbildung

Die Rückmeldungen zeigen einerseits, dass die Teilnehmenden ihren kognitiven und praxisbezogenen didaktischen Lernertrag hoch einschätzen. Andererseits wird deutlich, dass der kollegiale Austausch, der bei den Hospitationen und Unterrichtsbesprechungen, in der Gruppensupervision und während der Kursblöcke in Benediktbeuern praktiziert wurde, als wichtiges Element des Pilotprojekts geschätzt wird. Der didaktische Aspekt und der kollegiale Aspekt dieser Weiterbildung sind nicht nur für diese Kursgruppe, sondern langfristig auch für die theologischen Fakultäten und Institute von hoher Relevanz.

Das Engagement, die didaktische Experimentierfreude und Kreativität der Teilnehmer/innen sind Indikatoren dafür, dass eine hochschuldidaktisch angemessene Planung, Durchführung und Reflexion der Lehrveranstaltungen auch an den theologischen Fakultäten wichtiger wird. Im Zuge des allgemeinen Trends, dass die Bedeutung der Lehre an den Hochschulen steigt, artikuliert sich auch an theologischen Fakultäten und Instituten die Notwendigkeit, dass die Lehrenden ihre Aufgabe nicht länger auf die Darstellung von Lehrinhalten beschränken, sondern konsequent die verschiedenen Elemente des didaktischen Zirkels berücksichtigen – beispielsweise durch die Abstimmung der Ziele und Inhalte einer Veranstaltung auf die Lernvoraussetzungen der Studierenden. Die im Pilotprojekt initiierte Vernetzung von allgemeinen hochschuldidaktischen Fragen und theologiespezifischen Problemen der Didaktik ist für die Kursgruppe inzwischen formal abgeschlossen, doch der begonnene Lernweg wird fortgesetzt. Die Teilnehmerbefragung zeigt, dass hochschul- und theologiespezifische Fortbildungen der Entwicklung einer zeitgemäßen didaktischen Kultur an den Fakultäten zu Gute kommt.

Die Kollegialitätserfahrungen, die von den Teilnehmenden als besonders wertvoll eingeschätzt werden, sind auch für die theologischen Fakultäten und Institute, für die Kirche und die Universitäten, von hoher Relevanz, weil das allgemeine Arbeitsklima an den Hochschulen durch vielfältigen Konkurrenzdruck bestimmt ist und Nachwuchswissenschaftler/innen in der Regel früh lernen, sich als Einzelkämpfer/innen zu bewähren. Dass im Gegensatz dazu für die Qualität der Lehre soziale Haltungen und kommunikative Kompetenz entscheidend sind, entdecken manche Lehrende erst spät oder nie. Weil die Förderung hochschuldidaktischer Kompetenz nicht zuletzt mit der Entwicklung sozialer und kommunikativer Kompetenz verbunden ist, wirken entsprechende Fortbildungen auch positiv auf die Kooperationsbereitschaft und die Arbeitsatmosphäre an den Universitäten. Wo Lehrende der Theologie solche Erfahrungen und Kompetenzen erwerben, trägt man langfristig dazu bei, dass an den theologischen Fakultäten und in der Kirche ein kommunikativer und kommunialer Geist vorherrscht. Dass

die Nachwuchswissenschaftler/innen, die an dieser Weiterbildung teilnehmen konnten, keine Hemmungen hatten, sich wechselseitig in ihren Lehrveranstaltungen zu hospitieren und kollegiale Feedbackgespräche zu führen, dass sie gerne und mit Gewinn an der Gruppensupervision teilgenommen haben, dass sie eine hohe Bereitschaft zu interdisziplinären Lehrkooperationen haben und gemeinsam weiter an didaktischen Fragen arbeiten wollen, sind Anzeichen für eine kommunikative und didaktische Trendwende in der theologischen Lehre.