

UNIVERSITÄT AUGSBURG
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät



Aufgabenorientierte Hochschullehre

Eine explorative Untersuchung zum Einsatz von
Lernaufgaben in der Hochschullehre aus
allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Sicht

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Augsburg

vorgelegt von
Paula Bartel

2018

Verfasserin: Paula Bartel (geb. Figas)

Erstgutachterin: Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer

Zweitgutachter: Prof. Dr. Maximilian Sailer

Tag der mündlichen Prüfung: 28. Februar 2019

Danksagung

Anselm Strauss, Mitbegründer der Grounded-Theory-Methodologie, sagte einmal über den Forschungsprozess: „Research is hard work, it’s always a bit suffering. Therefore, on the other side research should be fun“ (Legewie & Schervier-Legewie 2004a, S. 1). Im Entstehungsprozess dieser Arbeit habe ich beide dieser Seiten kennengelernt, wobei mich viele Personen in unterschiedlicher Form begleitet und unterstützt haben. Ihnen allen sei an dieser Stelle aus ganzem Herzen gedankt.

Ein besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer, welche mir die Möglichkeit aufzeigte zu promovieren und mir stets wertschätzend und beratend zur Seite stand. Ebenso danke ich Herrn Prof. Dr. Sailer für seine Unterstützung sowie für die anregenden Gespräche, bei denen ich viel lernen durfte. Ein großer Dank gilt zudem Herrn Prof. Dr. Georg Hagel, welcher mich durch den gesamten Prozess der Arbeit an der Hochschule Kempten begleitete, mich auf außergewöhnliche Art förderte und mir vieles ermöglichte.

Darüber hinaus möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, welche die Arbeit teilweise oder vollständig lasen und die Arbeit durch ihre Gedanken bereicherten, allen voran Frau Prof. Dr. Irmgard Schroll-Decker, Herr Prof. Dr. Stefan Frenz sowie Kirsten Hagel. Zu großem Dank verpflichtet bin ich den Hochschullehrenden, die sich bereit erklärten an der Studie teilzunehmen und mir ihr didaktisches Material zur Auswertung bereit stellten. Zudem sei den studentischen Hilfskräften gedankt, welche mich bei der Vorbereitung und Auswertung der Studie unterstützten, etwa bei der Transkription der Interviews oder bei der Dokumentation der Forschungsschritte.

Ganz besonders möchte ich meiner Familie danken. Meiner Schwester Lisa danke ich für ihre Gastfreundschaft bei meinen Augsburg-Besuchen und meinen Eltern für ihre stetige Unterstützung sowie für ihr großes Interesse an meiner Arbeit. Bei meinen Freunden bedanke ich mich für ihr Verständnis und ihre treue Freundschaft. Aus ganzem Herzen danke ich meinem Mann Alexander, welcher mich während der gesamten Zeit der Arbeit liebevoll und verständnisvoll unterstützte und stets für mich da war. Ihm widme ich diese Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VIII
Abkürzungsverzeichnis	IX
I. Einleitung	1
1. Problemaufriss	2
2. Forschungsstand	6
3. Forschungsdesiderat und methodisches Vorgehen	15
4. Aufbau der Arbeit	19
II. Theoretische Betrachtung	21
1. Definitiorische Grundlegung und theoretische Konzepte	22
1.1. Terminologische Annäherung an den Aufgabenbegriff	23
1.1.1. Der Aufgabenbegriff im didaktischen Kontext	23
1.1.2. Abgrenzung zu verwandten Termini und Arbeitsdefinition	26
1.1.3. Ansätze der Aufgabentypologie	30
1.2. Modell der Differenzierung zwischen Lern- und Leistungsaufgaben	33
1.2.1. Das Wesen der Lernaufgabe	33
1.2.2. Das Wesen der Leistungsaufgabe	35
1.2.3. Zusammenhang zwischen Lern- und Leistungsaufgaben .	36
1.2.4. Zur Problematik des Lernaufgabenbegriffs	39
1.3. Aufgabenorientiertes Lehren und Lernen	41
1.3.1. Didaktische Perspektiven auf Aufgaben	42
1.3.2. Zum Begriff der „Aufgabenorientierung“	47
1.3.3. Didaktische Verortung aufgabenorientierter Lehre	49
1.4. Zusammenfassende Betrachtung	53

2. Aufgaben aus hochschuldidaktischer Sicht	55
2.1. Hochschullehre im deutschen Bildungssystem	56
2.1.1. Zur deutschen Hochschullandschaft	56
2.1.2. Formen der Hochschulbildung	62
2.1.3. Zur Annahme von Spezifika der Hochschullehre	64
2.2. Rahmenmodell zur Analyse von Aufgaben in der Hochschullehre	68
2.2.1. Modelle zu hochschuldidaktischen Ebenen	68
2.2.2. Aufgabendidaktische Fragen	77
2.2.3. Ziel und Vorgehen der theoretischen Betrachtung	80
2.3. Theoretische Analyse zu Aufgaben in der Hochschullehre	81
2.3.1. Ebene der Hochschule als Institution	81
2.3.2. Ebene des Fachs	89
2.3.3. Ebene der Lehrveranstaltung	94
2.3.4. Ebene der Lehrenden	98
2.3.5. Ebene der Lernenden	105
2.4. Zusammenfassende Betrachtung und empirische Implikationen .	109

III. Empirische Studie **115**

1. Forschungsdesign der Studie	116
1.1. Ziele und Fokus der Studie	117
1.1.1. Erkenntnisinteresse	117
1.1.2. Theoretische Vorüberlegungen	120
1.1.3. Forschungsparadigma	124
1.2. Grounded-Theory-Methodologie	126
1.2.1. Grundcharakteristika	126
1.2.2. Eignung und Grenzen	130
1.3. Das qualitative Interview als Erhebungsmethode	132
1.3.1. Eignung und Grenzen qualitativer Interviews	132
1.3.2. Das Problemzentrierte Interview	135
1.3.3. Leitfadiskonzeption	138
1.4. Zusammenfassende Betrachtung	141
2. Datenerhebung und -auswertung	142
2.1. Zusammensetzung des Samples	143
2.1.1. Sampling und Durchführung	143
2.1.2. Interpretative Rekonstruktion der Interviews	146

2.2.	Auswertungsverfahren	153
2.2.1.	Kodierverfahren	154
2.2.2.	Memoing	160
2.3.	Zusammenfassende Betrachtung	161
3.	Ergebnisse der Studie	162
3.1.	Prolog: Zum Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre	163
3.1.1.	Zum fachdidaktischen Selbstverständnis der Lehrenden – <i>„typisch für alle Studiengänge in diesem Umfeld“</i>	164
3.1.2.	Annäherung an den Aufgabenbegriff – <i>„’ne Form von Lehre, die anders verläuft“</i>	170
3.1.3.	Zentrales Phänomen zum Einsatz von Aufgaben – <i>„Das zentrale Element der Lehre“</i>	172
3.1.4.	Konkretisierung von Forschungsfragen	174
3.2.	Bedingungen für den Einsatz von Aufgaben	178
3.2.1.	Motivationale Determinanten für den Einsatz von Aufgaben – <i>„ein bisschen auch ein Naturell von mir“</i>	178
3.2.2.	Didaktische Funktionen von Aufgaben – <i>„In den Aufgaben liegt ja so a Potenzial“</i>	183
3.2.3.	Einflussfaktoren auf den Einsatz von Aufgaben – <i>„ein bisschen eine Ressourcen-Frage“</i>	187
3.2.4.	Zwischenfazit I	191
3.3.	Eigenschaften von Aufgaben in der Hochschullehre	192
3.3.1.	Leitgedanken und Ausrichtungen zu Aufgaben – <i>„Charakteristikum, was oben drüber steht“</i>	193
3.3.2.	Eigenschaften zu Struktur und Einbettung – <i>„was kreucht und fleucht an Möglichkeiten“</i>	199
3.3.3.	Zwischenfazit II	206
3.4.	Strategien der Aufgabenkonzeption	207
3.4.1.	Quellen für Aufgaben – <i>„Man kann sich Inspiration holen“</i>	208
3.4.2.	Zugänge der Aufgabenkonzeption – <i>„Jäger und Sammler sind wir“</i>	212
3.4.3.	Zwischenfazit III	214
3.5.	Zusammenfassende Betrachtung und Ableitung makro- didaktischer Strategien zum Einsatz von Aufgaben	218

4. Diskussion der Ergebnisse	232
4.1. Zusammenfassung und Rückbezug zu den Forschungsfragen . . .	232
4.2. Ableitung fachdidaktischer Thesen	244
4.3. Methodische Grenzen und kritische Betrachtung	250
IV. Fazit	255
1. Zusammenfassung und erziehungswissenschaftliche Relevanz	256
2. Hochschuldidaktische Implikationen	260
3. Ausblick	265
Literatur	267
Anhang	332
A.1 Vollständige Literaturangaben zu den Eingangszitaten	333
A.2 Transkriptionssystem	334
A.3 Hinweis zu den Interviewzitaten	335
A.4 Interviewleitfaden	336
A.5 Fragebogen	340
A.6 Postskript	341

Abbildungsverzeichnis

1.	Beispiele für Aufgabentypen aus dem Fach Softwaretechnik. Darstellung nach Figas, Bartel & Hagel (2015b)	31
2.	Mehrebenenmodell der Hochschullehre. Darstellung nach Dippelhofer-Stiem (1981)	71
3.	Angebots-Nutzungs-Modell der Hochschullehre. Darstellung aus Ulrich & Heckmann (2017)	73
4.	Rahmenmodell zur Betrachtung aufgabendidaktischer Fragestellungen in der Hochschullehre	79
5.	Das Paradigmatische Modell der kodeorientierten GTM. Eigene Darstellung in Anlehnung an Strübing (2014b)	158
6.	Der Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre: Entwicklung des zentralen Phänomens	173
7.	Überblick über die Auswertung zum zentralen Phänomen der Untersuchung	177
8.	Zusammenfassung der zentralen Kategorien anhand des Paradigmatischen Modells	216

Tabellenverzeichnis

1.	Teichlers Differenzierung zwischen Universität und Fachhochschule (Teichler 2009)	59
2.	Übersicht über die Personen im Sample	152
3.	Ausschnitt aus der Kodeliste	156
4.	Selbstverständnisse der Hochschullehrenden bzgl. der Lehrfächer Erziehungswissenschaft und Informatik: Entwicklung zentraler Kategorien	168
5.	Motivationale Determinanten für den Einsatz von Aufgaben: Entwicklung zentraler Kategorien	179
6.	Motivationale Determinanten für den Einsatz von Aufgaben: Interviews und Anzahl an Codings	182
7.	Didaktische Funktionen von Aufgaben: Entwicklung zentraler Kategorien	183
8.	Didaktische Funktionen von Aufgaben: Interviews und Anzahl an Codings	186
9.	Einflussfaktoren auf den Einsatz von Aufgaben: Entwicklung zentraler Kategorien	188
10.	Einflussfaktoren auf den Einsatz von Aufgaben: Interviews und Anzahl an Codings	190
11.	Leitgedanken zu Aufgaben: Entwicklung zentraler Kategorien	194
12.	Leitgedanken zu Aufgaben: Interviews und Codings	195
13.	Ausrichtung von Aufgaben: Entwicklung zentraler Kategorien	196
14.	Ausrichtung von Aufgaben: Interviews und Codings	198
15.	Struktureigenschaften von Aufgaben: Entwicklung von Kernkonzepten und ihre Dimensionalisierung	201
16.	Einbettung von Aufgaben: Entwicklung von Kernkonzepten und ihre Dimensionalisierung	204
17.	Quellen für Aufgaben: Entwicklung zentraler Kategorien	209
18.	Quellen für Aufgaben: Interviews und Anzahl an Codings	211

19.	Aufgabenkonzeption: Entwicklung zentraler Kategorien	212
20.	Aufgabenkonzeption: Interviews und Anzahl an Codings	214
21.	Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben	220
22.	Strategie der losgelöst-optionalen Aufgaben	224
23.	Strategie der interaktiv-integrierten Aufgaben	227
24.	Strategie der kooperativ-komplexen Aufgaben	229
25.	Auszug aus dem Transkriptionssystem	334

Abkürzungsverzeichnis

BayHSchPG	Bayerisches Hochschulpersonalgesetz
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CAQDAS	Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom. The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics (Forschungsstudie)
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGHD	Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik
DiZ	Zentrum für Hochschuldidaktik
DOLA	Differentiated Overt Learning Activities
eAEM	Epistemisches Aufgabenerklärungsmodell
EHR	Europäischer Hochschulraum
EWS	Erziehungswissenschaft
GFD	Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.
GT	Grounded Theory
GTM	Grounded-Theory-Methodologie
GWK	Gemeinsame Wissenschaftskonferenz
HAW	Hochschule(n) für angewandte Wissenschaften

HRG	Hochschulrahmengesetz
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
ISCED	International Standard Classification of Education
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, kurz: Kultusministerkonferenz
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OER	Open Educational Resources
ÖGH	Österreichische Gesellschaft für Hochschuldidaktik
OTH	Ostbayerische Technische Hochschule
PISA	Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung)
PZI	Problemzentriertes Interview
SWS	Semesterwochenstunden
TBL	Task-based Learning
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (International vergleichende Schulleistungsuntersuchung)

Teil I. Einleitung

“ *Es ist nicht genug zu wissen, man muss es auch anwenden, es ist nicht genug zu wollen, man muss es auch tun.*

— Johann W. von Goethe^a

1 | Problemaufriss

In seinem Werk *Wilhelm Meisters Wanderjahre* bemerkte Johann Wolfgang von Goethe, dass es nicht genug sei „zu wissen“, es sei auch relevant, das erworbene Wissen „anwenden“ zu können sowie dies auch zu „tun“ (siehe S. 1).¹ Er griff damit auf, was bereits vor ihm Bestandteil wissenschaftlicher Diskussionen war und auch weiterhin Gegenstand vieler allgemein- und fachdidaktischer Ansätze sowie empirischer Forschungsarbeiten sein würde: das *Lernen durch Tun* – wie es der US-amerikanische Pädagoge und Philosoph John Dewey bezeichnet – durch spezifische Lehr-Lern-Formen in den Fokus von Bildungsprozessen zu rücken. Auch im Zuge jüngster Reformbestrebungen und des Wandels der Hochschullandschaft (vgl. hierzu Teichler 2005a; Ziegele, Roessler & Mordhorst 2017) erhielt eine Pluralität an aktivierenden Lehr-Lern-Formen in der pädagogischen Diskussion um gute Hochschullehre neuen Aufschwung (vgl. Bückler et al. 2017; Rummler 2014b). Dabei spielen Aufgaben, respektive *Lernaufgaben*, in vielen Ansätzen eine entscheidende Rolle. Verstanden als didaktische Mittel, durch welche lernbezogene Aktivitäten angeregt werden und die eine hohe Selbsttätigkeit der Lernenden voraussetzen,² werden ihnen in unterschiedlichen didaktischen Ansätzen vielfältige Potenziale zugeschrieben. In der Fachliteratur wird der Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln skizziert. Beispielsweise werden Selbststudienaufgaben (Kleß 2010, 2013), Lösungsbeispiele als Aufgabenformen (Kölbach, Maier-Richter & Sumfleth 2015), interaktive Aufgabenformen (Körndle, Narciss & Proske 2004), kontextorientierte Aufgaben (Henning, Müller & Strahl 2014) oder mathematische Anwendungsaufgaben (Wolf & Biehler 2014a,b) beschrieben. Der

1 Die vollständigen Literaturangaben für die Eingangszitate befinden sich im Anhang der Arbeit im Abschnitt A.1 Vollständige Literaturangaben zu den Eingangszitaten (S. 333).

2 Diese erste begriffliche Einschränkung ist zunächst als grobe Orientierung zu verstehen. Es sei darauf verwiesen, dass der Lernaufgabenbegriff aus unterschiedlichen Richtungen betrachtet werden kann und in Kap. 1/II dieser Arbeit in kritischer Würdigung eine präzise Charakterisierung erfährt. Zudem sei an dieser Stelle bereits angerissen, dass der Terminus durchaus kritisch zu betrachten ist (mehr dazu in Kap. 1.2.4/II). Jedoch ermöglicht er die Intention des Lernens zu stärken, womit beispielsweise Aufgaben zu Prüfungszwecken ausgeklammert werden. Da diese anderen Prinzipien folgen, erscheint eine klare Abgrenzung notwendig und somit der Lernaufgabenbegriff für vorliegende Arbeit nützlich und zielführend. In den weiteren Ausführungen wird der Aufgabenbegriff synonym zum Lernaufgabenbegriff verwendet.

britische Hochschulforscher Paul Ramsden (2003) schließt daraus, es gebe „all kinds of learning tasks in higher education, from writing essays in history to problem-solving in science“ (ebd., S. 46). In der psychologischen Lehr-Lern-Forschung zählen Aufgabenstellungen in der Hochschullehre „zu den üblichen Methoden, eine intensive und aktive Auseinandersetzung mit Lerninhalten anzuregen“ (Körndle, Narciss & Proske 2004, S. 57). Aus dem Blickwinkel der Pädagogischen Psychologie kommen Kobarg & Metzger (2016) zu dem Schluss, dass „im Hochschulkontext ... Aufgaben wichtige Lerngelegenheiten“ darstellen (ebd., S. 123). Bemerkenswert ist daher, dass sich didaktische Theoriebildung und empirische Erkenntnisse bezogen auf Lernaufgaben in erster Linie auf die Schulpädagogik konzentrieren und der Bereich der Hochschuldidaktik kaum Berücksichtigung findet (mehr dazu siehe Kap. 2/I).

In der Schulpädagogik wird der Lernaufgabe seit mehreren Jahrzehnten eine besondere Bedeutung im Lehr-Lern-Kontext zugesprochen. Bereits Anfang der 1990er Jahre beschrieben Frey & Frey-Eiling (1992) in ihrem Buch *Allgemeine Didaktik* Lernaufgaben als „wichtiges didaktisches Instrument in der modernen Unterrichtsführung“ (ebd., S. 1). Der Schulpädagoge Josef Leisen formuliert: „Vieles kommt und geht in der Didaktik, Aufgaben bleiben. Es gibt kein Lernen und kein Lehren ohne Aufgaben. Insofern können wir auf vieles verzichten, nur nicht auf Aufgaben“ (Leisen 2018, S. 1). Die herausragende Bedeutung von Aufgaben für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen zeigt sich in vielen Bereichen. Erkenntnisse der fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung indizieren, dass sie eine Schlüsselrolle in Lehr-Lern-Prozessen spielen (vgl. Jatzwauk, Ruman & Sandmann 2008; Keller & Reintjes 2016). Aus Sicht der Pädagogischen Psychologie konstatiert Reusser (2013), dass „Aufgaben auf herausragende Weise das Lernen in Bildungsinstitutionen“ prägen (ebd., S. 4). Ergebnisse der Hochschulforschung legen nahe, dass die Frage, ob bzw. wie Lehrende Aufgaben einsetzen, das Lehren und Lernen entscheidend tangiert (vgl. Gebhardt 2012; Jenert et al. 2009). Jenert et al. (2009) konstatieren, dass Aufgabenstellungen Rückschlüsse auf die Vorstellungen über Lehren und Lernen sowie auf Aussagen über Normen an Hochschulen zulassen (vgl. ebd., S. 15). In der Bildungsforschung ist dabei auch von dem Terminus „Aufgabenkultur“ die Rede (vgl. Criblez 2016), welcher auch im Hochschulkontext Verwendung findet (z.B. Henning, Müller & Strahl 2012; Kleß 2010; Pütz & Döringer 2015; Rosenberg & Busker 2016; Spelsberg 2013). Darunter wird ein unterschiedlich ausgestaltetes Gesamtgefüge aufgabenbezogener Lehr-Lern-Konzepte und -Prozesse verstanden, was sowohl die Art, Vernetzung und Qualität von Aufgaben umfasst als

auch „die ‘Orchestrierung’ oder ‘Choreographie’ der Aufgaben hinsichtlich ihrer Inhalte, Ziele und methodischen Einbettung“ beschreibt (Krüger 2015, S. 25). Das bedeutet, dass der Begriff die horizontale und vertikale Vernetzung unter den Aufgaben sowie die Einbettung in Lehr-Lern-Kontexte mit umfasst (vgl. Kühn 2010, S. 111; Aufschnaiter & Aufschnaiter 2001, S. 410) und neben den Handlungen innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen auch jene Aspekte inkludiert, welche sich außerhalb von spezifischen Lerneinheiten abspielen, wie die Entwicklung neuer Aufgaben (vgl. Krüger 2015, S. 25). Eine Reihe von Studien der Lehr-Lern-Forschung befasst sich beispielsweise mit fachspezifischen (z.B. Köster, Lütgert & Creutzburg 2004; Leisen 2006; Messmer 2012; Pfitzner 2014; Rosenberg & Busker 2016) oder institutionsspezifischen Aufgabekulturen (z.B. Bohl et al. 2013; Keller & Bender 2012; Kleinknecht 2010; Krüger 2015). Diese würden – so die zugrundeliegende Annahme – viel über die Fach- und Lernkultur verraten und würden zugleich von dieser geprägt (vgl. Keller & Bender 2012, S. 9). Im Kontext innovativer Lehr-Lern-Formen ist daher in der Schulforschung nicht nur von „neuer Lernkultur“ (vgl. Tenorth & Tippelt 2012, S. 480) die Rede, sondern es wird auch eine „neue Aufgabekultur“ diskutiert, mit welcher die Hoffnung auf eine verbesserte Qualität der Lehre verbunden wird (z.B. Aufschnaiter & Aufschnaiter 2001; Förtsch, Sczudlek & Neuhaus 2013; Steffens & Messner 2006). Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung hierzu legen einerseits nahe, dass sich Aufgabekulturen in verschiedenen Bildungseinrichtungen unterschiedlich manifestieren (z.B. Bohl et al. 2013; Zohar, Schwartz & Tamir 1998) und verweisen andererseits darauf, dass Aufgaben als Teil von Lehrqualität verstanden werden können (vgl. Bohl et al. 2013, S. 7; Jank & Meyer 2014, S. 92; Kiper & Mischke 2009, S. 91). Dies impliziert, dass gute Lehre auch von den eingesetzten Aufgaben abhängt (vgl. Heins 2017, S. 16) und dass, wie aus der Schulforschung bekannt ist, „Aufgaben ... Hinweise über die Qualität des Unterrichts“ geben können (Kiper & Mischke 2009, S. 91).

In der Hochschullehre hat das Thema Lehrqualität in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit in der Fachdiskussion erhalten (z.B. Berendt 2000; Mirastschijski et al. 2017; Ulrich 2016b) und wurde auch durch BMBF-Förderprogramme wie *Zukunftswerkstatt Hochschullehre* und *Qualitätspakt Lehre* verstärkt betrachtet (vgl. Trautwein & Merkt 2013, S. 50). Durch jahrzehntelange Forschung zu Kriterien guter Lehre (z.B. Coffey & Gibbs 2001; Hirschfeld & Thielsch 2014b; Rindermann 2001) existiert eine Vielzahl an Ansätzen und Kriterien. In ihrer Literaturstudie zu Merkmalen guter Hochschullehre nennt Klinger (2011) in Anlehnung an John Biggs eine „authentische

Aufgabenstellung“ als Qualitätsmerkmal (Klinger 2011, S. 16), wobei sie nicht näher darauf eingeht, wie diese Authentizität präzise charakterisiert werden kann. In der Handreichung zu Grundprinzipien und Erfolgsfaktoren guter Hochschullehre von ProLehre³ werden Aufgaben als Anregung in der Selbstlernphase empfohlen (vgl. Aichner et al. 2018, S. 28). Schmidt (2008) betont in seiner bildungstheoretischen Analyse von Qualitätskriterien der Hochschullehre die Bedeutung der „durch das Initiieren, Unterstützen und Lenken von Lernprozessen geprägte[n] Arbeitsphase“ für qualitativ hochwertige Hochschullehre (ebd., S. 158). Dies verweist darauf, dass Aufgabenstellungen als Teil von Lehre und somit auch als Teil von Lehrqualität angesehen werden können. Damit kommt der Lernaufgabe eine entscheidende Bedeutung bei hochschuldidaktischen Fragestellungen zu, welche nicht nur relevant in der Lehrpraxis erscheint, sondern auch das Potenzial hat, Lehrqualität mitzugestalten. Aufgaben werden hierbei nicht nur in als „traditionell“ bezeichneten Lehr-Lern-Formen eingesetzt, sondern spielen auch in vielen neuen und als „innovativ“ geltenden Lehr-Lern-Formen eine zentrale Rolle.⁴ Spielerische Ansätze (vgl. Bartel et al. 2016) oder umgedrehte Lehr-Lern-Formen wie *Flipped Teaching* (vgl. Sailer & Figas 2017, 2018) oder *Just-in-time Teaching* (vgl. Garvin 2006; Simkins & Maier 2010) nutzen Aufgaben, um nur einige Beispiele zu nennen. Aufgaben werden zudem in vielen Ansätzen des *E-Learnings* (vgl. Arnold et al. 2013, S. 227), *Blended-Learnings* (vgl. Bartel et al. 2016) oder *mobile-Learnings* (vgl. Maske 2012, S. 168) verwendet. Angesichts der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von Aufgaben im Hochschulkontext sowie der aus der Schulforschung bekannten Bedeutung von Aufgaben im Lehr-Lern-Kontext allgemein scheint die Untersuchung aufgabendidaktischer Fragestellungen im Bildungsraum der Hochschule erziehungswissenschaftlich ausgesprochen relevant zu sein. Umso bemerkenswerter ist, dass fachdidaktische Forschungsarbeiten deutlich gegenüber allgemeindidaktischen Arbeiten dominieren und dass Aufgaben im Hochschulkontext im Kontrast zum stark erforschten Bereich der Schulbildung allenfalls sporadisch wissenschaftlich betrachtet werden (siehe hierzu auch Kleß 2010).

3 Hochschuldidaktische Einrichtung der Technischen Universität München.

4 Die Bezeichnungen der „traditionellen“ oder „klassischen“ Lehre sowie der „innovativen“ Lehre weisen eine gewisse Schwierigkeit auf, da sie häufig unpräzise Sammelbegriffe darstellen. Handke (2017) grenzt *klassische* Hochschullehre zum Beispiel von digitaler Lehre ab. Weidlich & Spannagel (2014) stellen eine *traditionelle* Vorlesung dem Flipped Teaching gegenüber, in welchem die gemeinsame Zeit in der Lehrveranstaltung aktiv gestaltet wird und die Wissensaneignung außerhalb der Präsenzphase stattfindet (vgl. ebd.). Problematisch hierbei erscheint, dass einige *innovative* Konzepte bereits selbst eine sehr lange Geschichte haben und in diesem Sinne ebenfalls als *traditionell* bezeichnet werden könnten. Aus diesem Grund sind die Begriffe in Anführungszeichen gesetzt.

2 | Forschungsstand

Wissenschaftliche Arbeiten zu Aufgaben kommen aus unterschiedlichen Richtungen. Erkenntnisse wurden insbesondere seitens der fachdidaktischen und allgemeinen Lehr-Lern-Forschung (z.B. Astleitner 2006; Berding & Lamping 2014; Kleinknecht et al. 2013) und schulischen Unterrichtsforschung (z.B. Heins 2017; Jatzwauk, Ruman & Sandmann 2008) sowie der Bildungsforschung (z.B. Criblez 2016) bereitgestellt. Vereinzelt liegen zudem aus der hochschuldidaktischen Hochschulforschung (z.B. Kleß 2013; Rosenberg & Busker 2014) vor. Neben der Erziehungswissenschaft zeigt auch die Psychologie verstärktes Interesse an Aufgaben (z.B. Gassmann 2013; Vögele 2004). Eine Betrachtung der Ergebnisse aus mikro-, makro- und mesodidaktischer Sicht⁵ zeigt, dass auf der Mikroebene in erster Linie psychologische und erziehungswissenschaftliche Studien angesiedelt sind und in der Meso- und Makroebene auch vermehrt soziologische, politologische oder wirtschaftswissenschaftliche Forschungsergebnisse vorliegen (vgl. Ulrich & Heckmann 2017, S. 6f.).

Um den aktuellen Stand der Forschung aufzuzeigen, sei auf die historische Entwicklung der wissenschaftlichen Diskussion um Aufgaben verwiesen. Heins (2017) spricht in einer aktuellen Literaturübersicht von einer „Wiederentdeckung“ der Aufgabe im erziehungswissenschaftlichen Diskurs (vgl. ebd., S. 26). Die Wurzeln der Aufgabenforschung lassen sich auf die schulische Unterrichtsforschung bis in die 1970er Jahre zurückverfolgen. Noch in den meisten didaktischen Lexika und Handbüchern dieser Zeit finden sich keinerlei Einträge zu Begriffen wie Aufgabe, Frage oder Aufgabensequenz (vgl. Krumm 1985, S. 103). Eine Ausnahme stellt hierbei das Buch *Unterrichtsrezepte* von Grell & Grell (1979) dar, welches umfangreiche Gestaltungsmerkmale, Beispiele und Checklisten für die Konzeption neuer Lernaufgaben enthält (vgl. ebd., S. 232ff.). Jenseits davon gab es in dieser Zeit kaum systematisch-wissenschaftliche Beiträge zu Aufgaben im Lehr-Lern-Kontext. Anfang der 1980er Jahre wurden Lernaufgaben im Kontext von kognitiven Lerntheorien erstmals systematisch betrachtet.

⁵ *Makrodidaktik* beschreibt die gesamte Hochschule, beispielsweise das Qualitätsmanagement oder Qualifizierungsansätze. *Mesodidaktik* bezieht sich auf einzelne Teilbereiche, beispielsweise hinsichtlich einer Curriculumsgestaltung. *Mikrodidaktik* befasst sich mit konkreten Lehr-Lern-Prozessen (vgl. Ulrich & Heckmann 2017, S. 6f.).

Bedeutsam ist dabei die Arbeit des Erziehungswissenschaftlers Norbert Seel. Er problematisierte, dass der Komplex der Lernaufgaben in didaktischen Diskursen in dieser Zeit eine „untergeordnete Rolle“ spiele (Seel 1981, S. 8) und nahm Lernaufgaben im Lichte deklarativen Wissenserwerbs erstmals strukturiert in den Blick (vgl. ebd.). In den 1990er Jahren erfuhr die Debatte um Aufgaben im Zuge der Diskussionen bezüglich Schulleistungen einen neuen Aufschwung und wurde in der Unterrichtsforschung stärker betrachtet. Zusammen mit den Ergebnissen von PISA (Programme for International Student Assessment) gilt die TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study),⁶ in welcher schulische Leistungen international verglichen wurden, mit als Auslöser für die in Deutschland aufflammende Debatte über Aufgaben im Schulkontext. Ein Grund hierfür ist, dass die vergleichsweise schlechten Ergebnisse Deutschlands (vgl. hierzu OECD 2009) zu großen Teilen auf die verwendeten Aufgaben zurückgeführt wurden (vgl. Franke-Braun 2008, S. 59; Bohl et al. 2013, S. 7f.). Die TIMSS-Studie zeigte beispielsweise, dass in deutschen Schulen Problemlöse- und Denkaufgaben vergleichsweise rar eingesetzt und zu Aufgaben wenig alternative Lösungsansätze bereitgestellt wurden. Als Beispiel für eine „vorbildliche“ Unterrichtsgestaltung wurde Japan herausgehoben, welches unter anderem eine Aufgabenkultur im Bereich *open-ended problem solving* praktiziere (vgl. Klieme, Schümer & Knoll 2001, S. 44f.). Das bildungspolitische und wissenschaftliche Interesse an Aufgaben wurde schlagartig größer, und zahlreiche Folgeprojekte, wie SINUS (Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts), DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) oder VERA (VERgleichsArbeiten), entstanden und lösten intensive Diskussionen über eine *neue Aufgabenkultur* an Deutschlands Schulen aus (vgl. Maier, Kleinknecht & Metz 2010, S. 28). Ende der 1990er Jahre gab die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)⁷ ein Gutachten zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts heraus, in welchem insbesondere das Ziel verfolgt wurde, die Aufgabenkultur im Mathematikunterricht zu verbessern (vgl. Häußler & Lind 1998, 2000). Auch

6 Im Gegensatz zu den PISA-Studien, welche seit 2000 alle drei Jahre von der OECD in Form von Leistungstests durchgeführt wird, um alltags- und berufsrelevante Kompetenzen europäischer Schülerinnen und Schüler vergleichend zu messen (vgl. Baumert et al. 2014), wurden für die TIMSS-Studie Videoaufnahmen aus dem Mathematikunterricht analysiert. Dadurch wurde es möglich, Unterrichtskulturen international zu vergleichen. Die TIMSS-Studie wird bereits seit 1997 alle vier Jahre von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt (vgl. Baumert & Rainer 1997).

7 Die Arbeit der 1970 gegründeten Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) wurde im Januar 2008 nach 37 Jahren von der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) fortgesetzt.

die Outputorientierung des deutschen Bildungssystems und die damit einhergehende Forderung nach kompetenzorientierter Lehre sowie die Etablierung der Bildungsstandards (siehe hierzu Klieme et al. 2007) beflügelten die deutsche fachwissenschaftliche Diskussion und führten zu einem rapiden Anstieg der Anzahl an empirischen Arbeiten rund um das Thema Aufgabenstellungen im Lehr-Lern-Kontext (vgl. Krüger 2015, S. 49). In der Lehr-Lern-Forschung wurden Aufgaben nun verstärkt unter der Annahme diskutiert, eine veränderte Aufgabenkultur, beispielsweise mit kognitiv anspruchsvolleren Aufgaben, führe zu einer verbesserten Lehr-Lern-Kultur (vgl. ebd., S. 47). Aufgaben wurden als eine Art „Transmissionsriemen“ (Maier et al. 2010, S. 84) für bildungspolitische Reformbestrebungen beschrieben. 2004 wurde das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) gegründet, welches das Ziel verfolgt, die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) mittels einer Aufgabensammlung zu überprüfen und ein nationales Bildungsmonitoring durchzuführen. Zeitgleich wurden Aufgaben verstärkt im Rahmen konstruktivistischer Ansätze betrachtet, zum Beispiel im Kontext multimedialer Lernumgebungen (vgl. Mandl, Gruber & Renkl 1997). Ausgehend von einer intensiven Debatte um Aufgaben im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht drangen die wissenschaftlichen Diskussionen und Forschungsarbeiten allmählich auch in andere Fachdidaktiken vor und erreichten zunehmend die Allgemeine Didaktik (vgl. Kleß 2014). Gleichzeitig wurden Lernaufgaben erstmals im Kontext der Berufsbildung (z.B. Fischer & Gerdsmeyer 2007; Zimmer 1998), Hochschulbildung (z.B. Kleß 2010; Rosenberg & Busker 2014) und Erwachsenen- und Weiterbildung (z.B. Schröder 2009a,b) wissenschaftlich betrachtet. Das hohe Interesse an Aufgaben spiegelt sich auch in zahlreichen Konferenzen wider, welche Aufgaben in den Mittelpunkt ihres fachlichen Austauschs rückten: 2003 fand beispielsweise die Tagung *Aufgabenkultur im Deutschunterricht* statt (vgl. Köster, Lütgert & Creutzburg 2004). 2013 machte die Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GFD) die fachdidaktische Forschung zu Lernaufgaben zum Thema ihrer Jahrestagung (vgl. Ralle et al. 2014) und 2015 verschrieb sich eine internationale Tagung in der Schweiz dem Gedanken, dass *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz* zu verstehen seien (vgl. Keller & Reintjes 2016).

Im Spiegel der historischen Entwicklung lassen sich verschiedene Felder der aktuellen Aufgabenforschung ausmachen. Ein Schwerpunkt liegt auf der Analyse unterschiedlicher Aufgabenformen und -strukturen sowie auf der Fragestellung, durch welche Kriterien sich qualitativ hochwertige Aufgaben auszeichnen. Hierzu existiert eine Reihe an wissenschaftlichen Ansätzen und Un-

tersuchungen (z.B. Bayazit 2013; Bloemen 2011; Kleinknecht 2011). In der Lehr-Lern-Forschung wurden fach- und allgemeindidaktische Klassifikationsansätze entwickelt (Jatzwauk 2007; Leuders 2014; Maier, Kleinknecht & Metz 2010), welche im deutschsprachigen Raum auch als *Kategoriensysteme* oder *Ratingmanuale* bezeichnet werden (vgl. Krüger 2015). In der Mathematikdidaktik existiert beispielsweise die TIMSS-Klassifikation nach Neubrand (2002) sowie die Systematik der COACTIV-Studie (Cognitive Activation in the Classroom) von Jordan et al. (2008). Im Bereich Biologieunterricht (z.B. Jatzwauk 2007), Physik (z.B. Schabram 2007) oder Informatik (z.B. Schlüter 2008, 2009) liegen ebenfalls Analyseinstrumente vor. Diese Ansätze beziehen sich jedoch fast ausschließlich auf schulisches Lernen. In den letzten Jahren entstanden einzelne Erkenntnisse zu spezifischen Aspekten von Aufgaben in der Hochschullehre. Im deutschsprachigen Kontext wurden beispielsweise spezielle Aufgabenformen und deren Einsatz in der Hochschule untersucht (z.B. Henning, Müller & Strahl 2014; Kölbach, Maier-Richter & Sumfleth 2015; Körndle, Narciss & Proske 2004; Wolf & Biehler 2014b). Dabei werden Aufgaben aus unterschiedlichen Hochschulfächern betrachtet, wie Ingenieurwissenschaft (Heiner & Radtke 2015), Informatik (Figas & Hagel 2016a; Kapp & Körndle 2011), Physik (Henning, Müller & Strahl 2014; Rosenberg & Busker 2014, 2016) oder Mathematik (Ableitinger 2012; Wolf & Biehler 2014b). Henning, Müller & Strahl (2014) zeigen in ihrer Experimentalstudie zum Beispiel, dass kontextorientierte Lernaufgaben in der Physik das Interesse von Studierenden fördern und die Selbsteinschätzung verbessern. Die Studie von Wolf & Biehler (2014a) mit Ingenieurstudierenden (N=72) macht deutlich, dass Anwendungsaufgaben die Studierenden durchschnittlich zwar herausfordern, jedoch nur in geringem Maße zu weiteren lernbezogenen Tätigkeiten motivieren. In einer Fragebogenstudie mit Studierenden im Hochschulfach Informatik (N=160) konnte gezeigt werden, dass Studierende unterschiedliche Qualitätskriterien an schriftlich gestellte Lernaufgaben in der Hochschullehre anlegen. Etwa werden Aufgaben mit hohem Praxisbezug, einem schönen Layout und einem transparenten Prüfungsbezug als besonders motivierend eingeschätzt. Aufgaben, zu denen es Musterlösungen und ausführliche Besprechungen nach der Bearbeitungen gibt, werden für den Lernerfolg als besonders zielführend angesehen (vgl. Figas & Hagel 2016a,b). Damit verbunden behandelt ein weiteres Forschungsfeld Fragen nach Aufgabekulturen in unterschiedlichen Kontexten (z.B. Förtsch, Sczudlek & Neuhaus 2013; Jordan et al. 2008; Kleinknecht 2010; Krüger 2015). Die Studien legen nahe, dass die Art und Weise, wie und ob Aufgaben verwendet werden, stark

variiert. Beispielsweise konnte in der COACTIV-Studie gezeigt werden, dass im Großteil der Präsenzzeit im Mathematikunterricht Aufgaben verwendet werden und diese vielfältige didaktische Funktionen erfüllen können (vgl. Jordan et al. 2008). In einer Untersuchung von Biologielehrbüchern zeigte sich, dass in erster Linie Faktenwissen durch Aufgaben vermittelt und beispielsweise Kommunikationsfähigkeit weniger angestrebt wird (vgl. Höble & Jahnke 2010). Diese Forschungserkenntnisse beschränken sich ebenfalls auf das schulische Lernen. Zudem existieren Erkenntnisse zu Lernaufgaben in verschiedenen Lehr-Lern-Arrangements (z.B. Weidlich & Spannagel 2014). Besonders in der internationalen Fremdsprachendidaktik ist die Aufgabenorientierung bereits seit mehreren Jahrzehnten Gegenstand zahlreicher Untersuchungen und wurde beispielsweise zum Ansatz des *Task-Based Learning* (TBL) vorangetrieben (z.B. Skehan 1996; Ellis 2003; Willis 1996; siehe hierzu auch Figas, Bartel & Hagel 2015a). Aufgrund der hohen Spezifität der Studien haben die Erkenntnisse eine geringe Reichweite und lassen ausschließlich Aussagen über ihren jeweiligen Fach- und Bildungskontext zu. Die Pädagogische Psychologie befasst sich zudem mit den Akteuren beim Einsatz von Aufgaben. Es liegen beispielsweise Erkenntnisse zu aufgabenbezogenem Lehrhandeln (z.B. Bohl et al. 2013; Kleinknecht 2010), epistemologischen Überzeugungen (Berding & Lamping 2014; Kuntze & Zöttl 2008) oder der motivationalen Ausrichtung (Förtsch, Sczudlek & Neuhaus 2013) von Lehrpersonen bezüglich Aufgaben vor. Die Ergebnisse zeigen, dass Aufgaben und deren Lernpotenzial von Lehrpersonen ausgesprochen heterogen eingeschätzt werden (Mägdefrau & Michler 2014; Standop 2014) und dass die Motivation (Förtsch, Sczudlek & Neuhaus 2013) oder Überzeugungen (Berding & Lamping 2014; Kuntze & Zöttl 2008) den Aufgabenprozess sowie die Auswahl von Aufgaben maßgeblich beeinflussen. Psychologische Studien im Bereich der Aufgabenforschung untersuchen darüber hinaus Lernende im Zusammenhang mit Aufgaben, beispielsweise studentische Vorstellungen (*students' task-related beliefs*) (z.B. Anderson et al. 1988), subjektiv erlebte Aufgabenschwierigkeit (Gassmann 2013) oder kognitive Lernstrategienutzung bezüglich Aufgaben (z.B. Schukajlow-Wasjutinski 2010; Vögele 2004). In der schulischen Unterrichtsfor-

schung existieren zudem zahlreiche Studien zum Einsatz von *Hausaufgaben* im Unterricht (z.B. Haag & Brosig 2010; Kohler 2011; Standop 2013; Wagner & Rost 2005).⁸ Etwa wird hierbei die Effektivität von Hausaufgaben erforscht (vgl.

⁸ Hausaufgaben (engl. *homeworks* oder *take-home tasks*) zeichnen sich aus durch eine didaktische Zweiteilung, indem die Aufgabenbearbeitung aus der gemeinsamen Präsenzphase ausgegliedert wird (vgl. Haag 2010; Kohler 2011; Schwemmer 1980; Standop 2013; Wagner & Spiel 2012). Traditionell waren die Hausaufgaben aus der schulischen Institution ausgelagert

Kohler 2011), Aufgaben werden im Zusammenhang mit zeitlicher Belastung in den Blick genommen (vgl. Haag & Brosig 2010) oder es werden Einstellungen und Erwartungen gegenüber Hausaufgaben von Lehrpersonen, Eltern oder Schülerinnen und Schülern erhoben (z.B. Standop 2013). Als weiteres relevantes Beispiel für die erziehungswissenschaftliche Erforschung von Aufgaben ist die Schulbuchforschung zu nennen (z.B. Matthes & Schütze 2011a; Wiater 2011). In dem Sammelband *Aufgaben im Schulbuch* von Matthes & Schütze (2011a) sind etwa zahlreiche Forschungsarbeiten zu diesem Thema zu finden. In Anlehnung an Gerd Stein heben die Herausgeberinnen hervor, dass sich in Schulbüchern und den darin enthaltenen Aufgaben Ideologien oder politische Intentionen (*Politicum*), das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden (*Paedagogicum*) oder die Auswahl von Wissensbeständen (*Didacticum*) widerspiegeln und somit der systematischen Betrachtung der Aufgaben in Schulbüchern eine hohe Bedeutung zukommt (vgl. Matthes & Schütze 2011b, S. 11).

Diese exemplarisch angerissenen Forschungsfelder zeigen einerseits, dass sich die Forschung dem Themenkomplex der Aufgaben von unterschiedlichen Blickwinkeln annähert. Andererseits wird deutlich, dass eine systematische wissenschaftliche Betrachtung von Aufgaben im Bereich der Hochschule bislang fehlt. Die wenigen existierenden Arbeiten zur didaktischen Relevanz von Aufgaben in der Hochschullehre befassen sich entweder mit spezifischen Fragestellungen wie Heterogenität (z.B. Spelsberg 2013) oder fokussieren einzelne Arten von Aufgaben (z.B. Kleß 2010) sowie ausgewählte Hochschulfächer (z.B. Henning, Müller & Strahl 2014; Rosenberg & Busker 2014) und können daher nur bedingt auf andere Kontexte übertragen werden. Dies wurde in den letzten Jahren zunehmend im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs wahrgenommen (z.B. in Maier et al. 2014a, S. 35f.; Bohl et al. 2013, S. 9; Blumschein 2014, S. 7; Kleß 2014, S. 91). Die Hochschulforscherin Kleß (2010) kritisiert, dass es zum Thema Lernen mit Aufgaben im Bereich der Hochschule „kaum Anhaltspunkte in der Literatur“ gebe (ebd., S. 127). Dies bezieht sich nicht nur auf empirische Forschungsergebnisse, sondern auch auf eine fehlende didaktische Theoriebildung bzw. die Integration von Lernaufgaben in allgemeindidaktische

und waren für den Privatbereich der Familien vorgesehen (vgl. Huber 1965, S. 317f.; Wagner & Rost 2005, S. 14ff.). Wagner & Rost (2005) bezeichnen sie „als mündliche und schriftliche Arbeitsaufträge ..., die den Schüler(inne)n explizit von Lehrer(inne)n verbunden mit konkreten Fertigungsterminen aufgetragen werden und von den Schüler(inne)n zu Hause erledigt werden sollen“ (ebd., S. 16). Kennzeichnend ist demnach in erster Linie die Bearbeitung zu Hause. Mittlerweile ist hierbei jedoch ein Wandel zu verzeichnen, der die Hausaufgabenbegleitung personell (zum Beispiel mit sogenannten *Hausaufgabenbetreuerinnen* bzw. *-betreuern*) sowie mit räumlichen Ressourcen unterstützt und den Aufgabenbearbeitungsprozess somit wieder stärker an die Institution bindet (vgl. Standop 2013, S. 12).

Modelle. Abgesehen von vereinzelt Arbeiten aus der Hochschulforschung zu verschiedenen speziellen Aufgabenformen in der Hochschullehre (z.B. Henning, Müller & Strahl 2014; Kapp & Proske 2013) liegen bislang keine allgemeinen Modelle zu Lernaufgaben oder systematische Analysen zu aufgabenorientierter Lehre an Hochschulen vor.

Die Frage, aus welchen Gründen das Forschungsfeld der Aufgaben im Hochschulkontext bislang nur am Rande bearbeitet wurde, führt zu unterschiedlichen Gesichtspunkten. Ein Erklärungsansatz führt zur vergleichsweise jungen Historie der Hochschuldidaktik (vgl. hierzu Battaglia 2004; Wildt 2013b): Während die *Hochschulpädagogik* in der DDR bereits eine Rolle spielte, führte sie in der Bundesrepublik nach einem Hoch in den 1970ern⁹ ein „Schattendasein“ bis in die 1990er Jahre (vgl. Helmke & Krapp 1999, S. 21). Dies lag nicht zuletzt an der teilweise fundamentalen Kritik aus wissenschaftlichen Kreisen (z.B. Mittelstraß 1996). Erst nach und nach wurde der theoretischen und praktischen Hochschuldidaktik im fachwissenschaftlichen Kontext Relevanz zugesprochen und hochschuldidaktische Studien vorangetrieben. Während in den 1980er Jahren Hochschuldidaktik in erster Linie die studentischen Bestrebungen beschrieb, der postulierten „Hochschulmisere“ (Zillober 1984, S. 144) entgegenzutreten, wird Hochschuldidaktik heute als ein breit gefächertes wissenschaftliches Gebiet verstanden, welches sich mit vielfältigen Fragen zu Lehr- und Lernprozessen in der Hochschule beschäftigt (vgl. Tenorth & Tippelt 2012, S. 324; Paetz et al. 2011). Doch wenngleich sich die Hochschuldidaktik seit mehr als einem Jahrzehnt „auf dem Vormarsch“ (Battaglia 2008) befindet, ist sie im Kontrast zu anderen Einzeldisziplinen der Erziehungswissenschaft nach wie vor verhältnismäßig „schwach positioniert“, wie die schulpädagogischen Forscher Seel & Hanke (2014, S. 880) bemerken, und hat bei vielen Themen gravierenden „Nachholbedarf“ (Ulrich 2016b, S. 33). Huber & Reiber (2017) kommen auf Basis einer Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften und Datenbanken in Deutschland, der Schweiz und Österreich zu dem Schluss, dass in der Erziehungswissenschaft hochschuldidaktische Themen nach wie vor¹⁰ stark unterrepräsentiert sind (vgl. Huber & Reiber 2017; Reiber & Huber 2018). Im Vergleich dazu blickt die erziehungswissenschaftliche Forschung zu schulischem Unterricht auf eine „jahrzehntelange, reichhaltige Forschungstradition

9 Im Jahr 1969 wurde beispielsweise der *Arbeitskreis für Hochschuldidaktik* gegründet, der 2008 in Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) umbenannt wurde. 1977 wurde die Österreichische Gesellschaft für Hochschuldidaktik (ÖGHD) gegründet Zillober (1984, siehe hierzu auch).

10 Im Jahr 1999 hatte Huber dies bereits festgestellt (vgl. Huber 1999, S. 27).

mit weitaus mehr Akteuren“ (Ulrich 2016b, S. 33) zurück.¹¹ Diese allgemein weitaus geringere Forschungslage zu Problemstellungen in der Hochschullehre stellt eine mögliche Begründung für die fehlende wissenschaftliche Betrachtung von Aufgaben in diesem Bildungsbereich dar.

Ein weiterer Erklärungsansatz verweist auf die von Iris Winkler aufgezeigte Problematik, dass in der deutschdidaktischen Forschung Aufgaben häufig eine *methodenorientierte Perspektive* auf Aufgaben anzutreffen sei, bei welcher Aufgaben „im Schatten von ‘Methoden’ und ‘Verfahren’“ (Winkler 2011, S. 29) stehen. Es zeigt sich auch in der Hochschulforschung, dass primär Lehr-Lern-Methoden untersucht werden, bei welchen Aufgaben zwar implizit eine Rolle spielen, diese jedoch häufig nicht mit ihren didaktischen Besonderheiten in den Mittelpunkt gerückt werden. Darüber hinaus finden sich in der Fachliteratur theoretisch aufgespannte Thesen, in welchen Aufgaben eine geringe Bedeutung in der Hochschullehre zugesprochen wird. Die Hochschulforscherin Kleß (2010) stellt beispielsweise die These auf, „dass Aufgaben entweder wesentlich weniger ihren Einsatz in der Hochschullehre finden, oder dass die Verwendung ähnlich [zu der in] der Schule ist und daher nicht gesondert erwähnt wird“ (ebd., S. 127). Dass Aufgaben in vielfältiger Weise in der Hochschullehre Verwendung finden können, wurde bereits aufgezeigt. Die Überlegung führt jedoch zu jenen Ansätzen, welche der Aufgabe, respektive der Lernaufgabe, eine negative Assoziation mit schulischem Lernen zuschreiben (z.B. Cromme 1989; Möllers 1995). Teilweise wird der Begriff der Aufgabe auch im Fachdiskurs der Hochschulforschung synonym zu dem umstrittenen didaktischen Konzept der *Hausaufgabe* (siehe hierzu auch Fußnote 8/I auf S. 11) verwendet (z.B. in Püschl 2013), was die Frage aufwirft, ob in Aufgaben ein schulischer Charakter gesehen wird und sie daher in der Hochschule zu den eher unbeliebten didaktischen Mitteln gehören. Böss-Ostendorf & Senft (2010) greifen diese These in ihrem hochschuldidaktischen Ratgeber auf und postulieren, dass das Lehren und Lernen mit Aufgaben „von vielen Dozenten ... belächelt und als Lehre zweiter Klasse behandelt“ werde (ebd., S. 219). Zu der subjektiv erlebten und gelebten Aufgabenkultur an Hochschulen gibt es jedoch bislang keine fundierten empirischen Erkenntnisse. Auch die Frage, inwiefern der Einsatz von

11 Hierbei sei bemerkt, dass sich andere Disziplinen, besonders Psychologie, Politologie, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften, ebenfalls mit hochschuldidaktischen Fragestellungen befassen (vgl. Ulrich & Heckmann 2017, S. 4). Dass die Zurückhaltung der Erziehungswissenschaft jedoch mehr als problematisch ist, wird zunehmend in der Fachdiskussion artikuliert, da hochschuldidaktische Fragestellungen „zu den genuinen Untersuchungsgegenständen erziehungswissenschaftlicher Forschung“ (Schmidt-Hertha & Tippelt 2011, S. 26) gehören.

Aufgaben an Hochschulen schulischen Strukturen ähnelt, wurde bislang nicht wissenschaftlich untersucht. Insgesamt evoziert der aktuelle Forschungsstand die Frage, warum im Zuge der erziehungswissenschaftlichen Debatten um Qualität der Lehre (z.B. Becker 2012; Schmidt 2008; Schneider & Mustafic 2015) oder um die Frage nach neuen, innovativen Lehr-Lern-Formen an deutschen Hochschulen (z.B. Jütte, Walber & Lobe 2017; Rummler 2012), das didaktische Mittel, dessen Geschichte in der Pädagogik bereits weit in das 15. Jahrhundert zurückreicht (vgl. Petersen, Reinert & Stephan 1990), in der aktuellen Diskussion um Hochschullehre allenfalls stiefmütterlich behandelt wird. Aufgrund der vielfältigen Spezifika der Hochschullehre (ausführlich dazu in Kap. 2/II) sowie der aufgezeigten Bedeutung von Aufgaben in anderen Bildungsbereichen (siehe Kap. 1/I), scheint die Untersuchung von aufgabenorientierter Hochschullehre im Hinblick auf den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstand ausgesprochen relevant zu sein und soll in vorliegender Arbeit systematisch untersucht werden.

3 | Forschungsdesiderat und methodisches Vorgehen

Es wurde aufgezeigt, dass Aufgaben als Teil erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen im hochschuldidaktischen Diskurs nicht wegzudenken sind. Umso bemerkenswerter erscheint die Tatsache, dass in diesem Gebiet große Forschungslücken konstatiert werden können und aufgabendidaktische Fragen im Hochschulkontext bislang nicht systematisch wissenschaftlich untersucht wurden. Das Ziel der Arbeit besteht darin, Erkenntnisse über die Bedeutung und das Wesen von Aufgaben in der Hochschullehre zu gewinnen. Dabei scheint die Verbindung allgemeindidaktischer Aspekte¹² mit fachdidaktischen Fragestellungen¹³ besonders vielversprechend zu sein. Im Fachdiskurs wird das Verhältnis zwischen fachbezogener und fachübergreifender Hochschuldidaktik kontrovers diskutiert (vgl. Jahnke & Wildt 2011a; Timmerhaus 2001; Wildt 2016). Eine häufig genannte Kritik an fachübergreifenden Ansätzen lautet, „dass es keinen allgemeinen Unterricht, sondern nur Fachunterricht gäbe“ (Kiper & Mischke 2004, S. 157). Bezogen auf die Aufgabenforschung führt dies zu der Annahme, dass die Begriffsverständnisse oder zugesprochenen Funktionen von Aufgaben zwischen einigen Fächern so weit voneinander abweichen würden, dass allgemeingültige Aussagen kaum möglich seien (vgl. Blömeke 2009; Dietrich 1994). Auf der anderen Seite kann der Trend zur Fachdidaktisierung kritisiert werden, da dies die Gefahr einer Pluralität an einzelnen sehr spezifischen Erkenntnissen birgt (vgl. Jank & Meyer 2014; Wildt 2016). Wolfgang Klafki spricht von

12 Allgemeine Didaktik befasst sich auf einer Metaebene mit der Theorie des Lehrens und Lernens (vgl. Kiper & Mischke 2004, S. 13; Terhart 2009, S. 98; Jank & Meyer 2014, S. 31; Coriand 2017). Jank & Meyer (2014) beschreiben sie als Wissenschaft, welche Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens und Lernens erforscht und systematisiert (vgl. ebd., S. 31). Ihre Funktion besteht primär darin, empirische Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund eines normativ reflektierten Bildungsverständnisses zu erzeugen und zu integrieren sowie fachbezogene Erkenntnisse verallgemeinern und auf eine fachübergreifende Ebene adaptieren zu können (vgl. Blömeke 2009, S. 16).

13 Fachdidaktik – verstanden als eine Wissenschaft vom Lehren und Lernen hinsichtlich fachlicher Inhalte, methodischer Ansätze und Prinzipien (vgl. Köhnlein 2004, S. 140) – bündelt alle theoretischen und empirischen Erkenntnisse aus den Fachwissenschaften über das Lehren und Lernen von fachspezifischen Inhalten (vgl. Kiper & Mischke 2004, S. 153f.; Kron 2008, S. 29; Bayrhuber 2012, S. 230).

„Kontroversen, Mißverständnissen (...), Vorwürfen, wechselseitiger Unzufriedenheit“ zwischen Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik (Klafki 1994, S. 45). In einer gemeinsamen Betrachtung der beiden Ausrichtungen liegt ein besonderes Potenzial, da somit mittels allgemeindidaktischer Ansätze Phänomene auf einer fachunabhängigen Ebene dargestellt und fachlich konkretisiert sowie andersherum aus fachspezifischen Erkenntnissen wertvolle Aspekte für andere Kontexte extrahiert werden können (vgl. Arnold & Koch-Priewe 2010; Kiper & Mischke 2004; Klafki 1994; Wildt 2016). Das erste Erkenntnisinteresse bewegt sich daher auf einer fachunabhängigen Ebene. Es lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Analyse der Spezifik von Hochschullehre hinsichtlich aufgaben-
didaktischer Fragestellungen aus allgemeindidaktischer Sicht.

Im Vordergrund steht dabei die Betrachtung hochschuldidaktischer Spezifika sowie deren Adaption auf den Einsatz von Aufgaben. Das Ziel besteht darin zu analysieren, inwiefern Besonderheiten der Hochschullehre bestehen, welche hinsichtlich aufgabendidaktischer Dimensionen relevant erscheinen. Zudem geht es darum zu betrachten inwiefern Ergebnisse aus der Schulpädagogik zu den einzelnen Bereichen auf die Hochschullehre übertragbar erscheinen und welche konkreten Forschungsdesiderate sich für das Forschungsfeld ableiten lassen. Damit stellt das Erkenntnisinteresse eine erste Annäherung an die Problematik dar und fungiert gleichzeitig als Brücke zu dem zweiten Erkenntnisinteresse. Dieses baut auf der theoretischen Betrachtung auf und lenkt den Blick auf die Hochschulpraxis aus fachdidaktischer Sicht. Es lässt sich wie folgt formulieren:

Entwicklung einer datenbegründeten theoretischen Fundierung zur
Beschreibung aufgabenorientierter Hochschullehre aus fachdidakti-
scher Sicht.

Dabei geht es um die Bedeutungszuschreibung und die subjektive Einschätzung Hochschullehrender bezogen auf den Einsatz von Aufgaben. Um Aufgaben im Kontext der Hochschule aus fachdidaktischer Sicht betrachten zu können, erscheint es vielversprechend, exemplarische, möglichst unterschiedliche Hochschulfächer¹⁴ zu untersuchen. Die beiden Domänen Erziehungswissenschaft und

14 Der Begriff *Fach* ist insofern problematisch, als er im Fachdiskurs für die Beschreibung von Schulfächern verwendet wird (vgl. Jank & Meyer 2014, S. 32). Da die in der Lehre repräsentierten Bereiche jedoch nicht mit der Disziplin identisch sind (vgl. Kämper 2014) und der Begriff des „Lehrgebiets“ zu umfassend erscheint, wird in dieser Arbeit in ausdrücklicher Abgrenzung zum schulisch geprägten Terminus des „Faches“ der Begriff *Hochschulfach* in synonyme Verwendung zu *Studienfach* verwendet. Dabei handelt es sich laut dem Statistischen Bundesamt um „die in Prüfungsordnungen festgelegte, ggf. sinngemäß vereinheitlichte Bezeichnung für eine wissenschaftliche oder künstlerische Disziplin, in der ein wissenschaftlicher bzw. künstlerischer Abschluss möglich ist“ (Statistisches Bundesamt 2014, S. 12).

Informatik wurden hierfür ausgewählt, da sie große Disparitäten bezogen auf Selbstverständnis, Tradition oder Inhalt erwarten lassen (mehr zur Auswahl der Fachbereiche siehe Kap. 1.1.2/III). Durch die Kombination allgemein- und fachdidaktischer Betrachtungsebenen versteht sich die Arbeit als verbindendes Glied zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik (vgl. Klafki 1994, S. 53).

In dem thematischen Komplex der Lernaufgaben existieren zwar einige theoretische Vorannahmen aus verschiedenen Bildungsbereichen, jedoch können diese nur bedingt auf die spezifischen Bedingungen der Hochschule adaptiert werden (vgl. Helmke, Rindermann & Schrader 2008; Lübeck 2009). Derartige *schwache Theorien* (vgl. Rost 2006) können als Heuristik sensibilisierende Konzepte zugrunde gelegt werden, stellen jedoch keine ausgearbeitete Theorie als Erklärungsansatz dar. Das Forschungsvorhaben hat demnach explorativen Charakter. Um die beiden Erkenntnisinteressen wissenschaftlich stringent und multiperspektivisch untersuchen zu können, werden verschiedene methodische Vorgehen kombiniert. Dem ersten Erkenntnisinteresse wird mit einer systematisch-theoretischen Betrachtung begegnet. In Form einer theoretischen Analyse auf Grundlage eines hochschuldidaktischen Rahmenmodells werden Spezifika der Hochschullehre systematisch in den Blick genommen und auf aufgabendidaktische Fragestellungen hin diskutiert. Im Komplex des zweiten Erkenntnisinteresses wird eine Interviewstudie mit Hochschullehrenden in den Hochschulfächern Erziehungswissenschaft und Informatik vorgestellt, welche in Anlehnung an das Problemzentrierte Interview nach Witzel (1985) durchgeführt wurde. Als forschungsmethodologischer Rahmen liegt die Grounded-Theory-Methodologie zugrunde, welche systematisch datenbegründete Theorieentwicklungen unterstützt (vgl. Equit & Hohage 2016; Strauss & Corbin 1996).

Die Arbeit kann fachtheoretisch im Bereich der *theoretischen* Hochschuldidaktik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin verortet werden, welche wissenschaftliche Erkenntnisse über das Lehren und Lernen an Hochschulen anstrebt (vgl. Tiberius 2011, S. 128; Paetz et al. 2011, S. 37ff.).¹⁵ Die empirische Untersuchung der Arbeit kann gleichzeitig als Teil der Hochschulforschung betrachtet werden, deren Zusammenhang zur Hochschuldidaktik im Fachdiskurs

¹⁵ Im Gegensatz dazu verfolgt die *praktische* Hochschuldidaktik als anwendungsorientierter Teilbereich der Erziehungswissenschaft in erster Linie das Ziel, durch spezifische Angebotsstrukturen Erkenntnisse für Lehrpersonen zur Verfügung zu stellen (vgl. Tiberius 2011, S. 128; Paetz et al. 2011, S. 37ff.; Tremp 2009b, S. 210). Wenngleich die praktische Hochschuldidaktik für vorliegende Arbeit eine untergeordnete Rolle spielt, wird intendiert, einen Anschluss zu gewährleisten, sodass aus den gewonnenen Erkenntnissen der Arbeit Anregungen für die Lehrpraxis gegeben und Anknüpfungspunkte für weitere hochschuldidaktische Fragestellungen abgeleitet werden können.

heterogen diskutiert wird (vgl. hierzu Battaglia 2010; Jahnke & Wildt 2011b; Kehm 2010; Zimmermann, Kamphans & Metz-Göckel 2008). Da sich Hochschulforschung wissenschaftlich mit verschiedenen Aspekten der Institution Hochschule befasst (siehe hierzu Battaglia 2010; Teichler 2008) und Hochschuldidaktik sich auf didaktische Bereiche fokussiert, kann die Studie als Teil der Erziehungswissenschaft als *hochschuldidaktische Hochschulforschung* präzisiert werden (vgl. Battaglia 2010; Jahnke & Wildt 2011b).

Zu den Erkenntnisinteressen existieren, wie dargestellt, bislang keine fundierten Ergebnisse. Dennoch sind einige verwandte Studien und theoretische Ausarbeitungen zu nennen, die für die Arbeit von Bedeutung sind und an welche angeknüpft werden kann. Aus der Hochschulforschung sind jene Forschungsarbeiten von besonderer Relevanz, welche den Kontext der Hochschullehre näher charakterisieren. Beispielsweise existieren Forschungsergebnisse und theoretische Ausarbeitungen zu hochschulspezifischen Charakteristika (z.B. Braun, Weiß & Seidel 2014; Dippelhofer-Stiem 1982; Enders & Teichler 1995b; Škerlak, Kaufmann & Bachmann 2014; Wosnitza 2007). Die sogenannte *Lernweltforschung* der Hochschule, welche insbesondere von dem österreichischen Pädagogen Rudolf Egger geprägt wurde (Egger 2012a; Egger & Merkt 2012a; Egger, Wustmann & Karber 2015) oder die von Peter Viebahn begründete *Hochschulpsychologie* (Viebahn 1990, 2004, 2008) sind dabei von besonderer Bedeutung und können zahlreiche wertvolle Erkenntnisse zu pädagogischen und psychologischen Merkmalen hochschulspezifischer Bildung liefern. Aus der Aufgabenforschung sind all jene Arbeiten relevant, welche sich mit Aufgaben in Lehr-Lern-Prozessen befassen (z.B. Criblez 2016; Kleß 2014; Lange 2013). Damit sind zum Beispiel wissenschaftliche Erkenntnisse zur Aufgabenstruktur oder zur Einbettung von Aufgaben im didaktischen Kontext gemeint. Relevant sind zudem jene Arbeiten, welche sich mit Aufgaben im Hochschulkontext beschäftigen (z.B. Kleß 2013; Rosenberg & Busker 2016) oder mit verwandten Themen wie mit allgemeinen Lehransätzen von Hochschullehrenden (z.B. Lübeck 2009, 2010).

4 | Aufbau der Arbeit

Die Arbeit untergliedert sich in vier zentrale Teile: I. Einleitung, II. Theoretische Betrachtung, III. Empirische Studie sowie IV. Fazit. Teil I (Einleitung) intendiert, zu dem Thema hinzuführen sowie deren Anlage und Methodik aufzuzeigen. Teil II (Theoretische Betrachtung) widmet sich dem Themenkomplex aus einer theoretischen Sicht. Hierfür werden im ersten Kapitel (Definitorische Grundlegung und theoretische Konzepte) zunächst relevante Termini vorgestellt und kritisch diskutiert sowie Lernaufgaben im didaktischen Kontext vorgestellt. Im zweiten Kapitel (Aufgaben aus hochschuldidaktischer Sicht) erfolgt eine literaturbasierte Betrachtung aufgabenorientierter Hochschullehre. Hierbei steht das erste Erkenntnisinteresse der Arbeit im Zentrum, bei welchem es um die Analyse der Spezifik von Hochschullehre hinsichtlich aufgabendidaktischer Fragestellungen aus allgemeindidaktischer Sicht geht. Dabei wird auf das Hochschulsystem in der deutschen Bildungslandschaft eingegangen und es werden Spezifika der Hochschullehre aufgezeigt. Kern dieses Kapitels ist die systematische Betrachtung der Hochschule im Lichte aufgabenorientierter Lehre, basierend auf einem hochschuldidaktischen Rahmenmodell. Am Ende des Kapitels werden aus der theoretischen Betrachtung abgeleitete Forschungsdesiderate vorgestellt. Diese Darstellung stellt gleichzeitig das Bindeglied zum Teil III (Empirische Studie) dar, in welchem die im Rahmen der Arbeit konzipierte, durchgeführte und ausgewertete Interviewstudie vorgestellt wird. In diesem Teil steht das zweite Erkenntnisinteresse im Vordergrund: Entwicklung einer datenbegründeten theoretischen Fundierung zur Beschreibung aufgabenorientierter Hochschullehre aus fachdidaktischer Sicht. Hierfür wird im ersten Kapitel (Forschungsdesign der Studie), basierend auf den empirischen Implikationen der theoretischen Betrachtung, das Forschungsvorhaben der empirischen Untersuchung skizziert. Das zweite Kapitel (Datenerhebung und -auswertung) zeigt die zugrundeliegende Methodologie sowie das Vorgehen der Studie auf und stellt die Eignung dieser für das Forschungsvorhaben in kritischer Reflexion dar. Im Anschluss daran werden im dritten Kapitel (Ergebnisse der Studie) die Resultate der Erhebung unter Einbezug theoretischer Erkenntnisse vorgestellt, reflektiert und zusammengefasst. Dabei orientiert sich der Aufbau der

Unterkapitel an den aus den Ergebnissen gewonnenen Kategorien. Im letzten Kapitel von diesem Teil (Diskussion der Ergebnisse) werden die Ergebnisse diskutiert und die Studie wird einer kriteriengeleiteten kritischen Betrachtung unterzogen. In Teil IV (Fazit) geht es darum, die gewonnenen Erkenntnisse zu reflektieren und einen Ausblick zu geben. Hierbei werden im ersten Kapitel (Zusammenfassung und erziehungswissenschaftliche Relevanz) die Ergebnisse zusammengefasst. Das darauf aufbauende zweite Kapitel (Hochschuldidaktische Implikationen) zeigt Anknüpfungspunkte für die praktische Hochschuldidaktik auf. Im letzten Kapitel (Ausblick) wird auf weiterführende Forschungsfelder und offene Forschungsdesiderate verwiesen.

Teil II.

Theoretische Betrachtung

“ *Der Begriff der Aufgabe ist ein Wesensbestandteil des Menschseins: Den Menschen gibt es nicht ohne die Aufgabe.*

— José Ortega y Gasset^b

1 | Definitiorische Grundlegung und theoretische Konzepte

Wenn der spanische Philosoph José Ortega y Gasset davon spricht, dass der Begriff der Aufgabe ein „Wesensbestandteil des Menschseins“ sei (siehe S. 21), ist damit die Aufgabe in einem lebensumspannenden Kontext gemeint. Mehrere Dekaden wissenschaftlicher Forschung zeigen einerseits, dass textuelle Aufgaben zum „eisernen Bestand des schulischen Instrumentariums“ gehören (Feiks 1981) und belegen andererseits die kontroverse Debatte über ihre pädagogische Relevanz (z.B. Nilshon 1995; Standop 2013). In vorliegender Arbeit steht die Aufgabe in dem Bildungsbereich der Hochschule im Mittelpunkt. Bevor dieses Forschungsfeld näher beleuchtet wird, erfolgt zunächst eine Betrachtung des Aufgabenbegriffes sowie der allgemeindidaktischen Verortung der Aufgabe im Lehr-Lern-Prozess. Das folgende Kapitel verfolgt das Ziel, die Aufgabe als didaktisches Mittel einführend und abgrenzend vorzustellen und aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu beleuchten. Dabei speist sich die Darstellung zu großen Teilen aus der allgemein- und fachdidaktischen Unterrichtsforschung, da aus diesen Forschungsfeldern die meisten fundierten Erkenntnisse und Ansätze vorliegen. In Kap. 1.1/II erfolgt zunächst eine Annäherung an den allgemeinen Aufgabenbegriff, indem der Terminus aus verschiedenen Perspektiven definiert und gegenüber verwandten Termini abgegrenzt wird sowie Ansätze der Aufgabentypologie eingeführt werden. Im Anschluss daran wird in Kap. 1.2/II das Modell der Differenzierung zwischen Lern- und Leistungsaufgaben in kritischer Würdigung vorgestellt und die Eignung des Lernaufgabenbegriffs für vorliegende Arbeit herausgestellt. Hierbei werden die beiden Aufgabenformen vergleichend charakterisiert und es wird ihr Zusammenhang aufgezeigt. Zudem wird auf die Problematik des Lernaufgabenbegriffs eingegangen. In Kap. 1.3/II erfolgt eine Betrachtung der Aufgabe in allgemeindidaktischen Modellen sowie von „aufgabenorientiertem“ Lehren und Lernen. Darüber hinaus wird aufgabenorientiertes Lernen anderen didaktischen Ansätzen gegenübergestellt. In einer kompakten zusammenfassenden Betrachtung in Kap. 1.4/II werden die für die Arbeit wesentlichen Aspekte komprimiert dargestellt.

1.1. Terminologische Annäherung an den Aufgabenbegriff

Der Begriff „Aufgabe“ wird nicht nur in der Fachliteratur in unterschiedlicher Form verwendet, sondern hat auch umgangssprachlich verschiedene Bedeutungen. Im Folgenden geht es darum, das für die vorliegende Arbeit zugrundeliegende Verständnis in Abwägung unterschiedlicher Perspektiven aufzuzeigen. Hierfür erfolgt zunächst eine allgemeine Betrachtung des Aufgabenbegriffes im didaktischen Kontext. Darauf aufbauend wird der Begriff gegenüber verwandten Termini abgegrenzt. Letztlich erfolgt eine Darstellung exemplarischer Ansätze der Aufgabentypologie.

1.1.1. Der Aufgabenbegriff im didaktischen Kontext

Das Verständnis des Begriffs „Aufgabe“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs geht weit auseinander. Der Fremdsprachendidaktiker Rod Ellis (2003) weist darauf hin, „that in neither research nor ... pedagogy is there complete agreement as to what constitutes a task, making definition problematic“ (ebd., S. 3). Etymologisch ist das Substantiv „Aufgabe“ bereits im Mittelhochdeutschen (*ūfgābe*) zu finden und wurde dem Deutschen Etymologischen Wörterbuch von Köbler (1995) zufolge als *Übertragung* (13. Jh.), *Verzicht* (14. Jh.) sowie als eine *zur Lösung anstehende Angelegenheit* (15. Jh.) charakterisiert (vgl. ebd., S. 29). Die differierende begriffliche Skizzierung ist auch in dem Deutschen Wörterbuch von Grimm & Grimm (1854) festzustellen, in welchem die Aufgabe durch einen thematischen Kontext (*propositio*), einen Problemgegenstand (*problema*) sowie durch eine Bearbeitung (*pensum*) charakterisiert wird (vgl. ebd., S. 649). Dem Duden (2018) zufolge wird eine Aufgabe definiert als „etwas, was jemandem zu tun aufgegeben ist“ (ebd., S. 1), womit eine konsekutive Zweiteilung zwischen Aufgabenstellung und -bearbeitung vorgenommen wird. Der Europarat (2001) charakterisiert eine Aufgabe indes „als jede zielgerichtete Handlung, die eine Person für notwendig hält, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen“ (ebd., S. 22). In dieser subjektzentrierten Definition wird die Unterteilung in mindestens zwei Parteien aufgehoben, was somit auch jene Aufgaben umfasst, die sich ein Individuum selbst stellt. Zudem stehen hierbei motivationale Prozesse und Zielerreichungen im Vordergrund. Dieses Verständnis von Aufgaben ist sehr weit gefasst und beinhaltet zahlreiche Momente alltäglicher Handlungen. Long (1985) wählt einen ähnlichen Zugang und definiert eine Aufgabe (*task*) als „a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward“ (ebd., S. 89). Dieses weite Aufgabenverständnis subsumiert sämtliche

menschliche Aktivitäten (vgl. Long 1985, S. 89). Robert Havighurst (1974) definiert Aufgaben aus psychologischer Sicht und beschreibt verschiedene entwicklungspezifische Aufgaben (*developmental tasks*), welche eine Person in unterschiedlichen Lebensabschnitten zu bewältigen hat. Aus einer betriebswirtschaftlichen Perspektive rücken insbesondere Leistungsziele in den Vordergrund. Der Enzyklopädie *Handwörterbuch der Organisation* zufolge wird eine Aufgabe als „ein zu erfüllendes Handlungsziel, eine durch physische oder geistige Aktivitäten zu verwirklichende Soll-Leistung“ verstanden (Hoffmann 1980, S. 200). Das breite Begriffsverständnis zeigt sich auch im Bildungskontext, in welchem Aufgaben einen ganz eigenen Charakter haben, jedoch auch hier unterschiedlich definiert werden.

Die deutschsprachige Begriffsbestimmung von Aufgaben im didaktischen Kontext speist sich aus unterschiedlichen Richtungen. Ein Großteil der Ansätze stammt aus der fachdidaktischen Forschung, insbesondere aus der Fremdsprachendidaktik (Christ 2006; Prabhu 1987; Richards & Schmidt 2002) sowie aus der Unterrichtsforschung im Primar- und Sekundarbereich (Blumschein 2014; Leisen 2006; Leuders 2014). Zudem bestehen verschiedene Ansätze aus der allgemeinen Lehr-Lern-Forschung und Bildungsforschung sowie aus der Pädagogischen Psychologie. In Ansätzen aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum werden Aufgaben als *task* (Littlewood 2004; Swales 2009), *assignment* (Maier et al. 2014b; Sopina & McNeill 2015) oder *assessment* (Krüger 2015), seltener auch als *exercise* (z.B. Gross, Wright & Anderson 2017; Lin & Hsu 2013) bezeichnet. Wenngleich Lernende sich auch selbst Aufgaben zu stellen vermögen, werden hierbei in erster Linie jene Aufgaben gemeint, welche von einer Lehrperson nach einer unterschiedlich ausgestalteten didaktischen Planung gestellt werden (vgl. Seel 1981). Leisen (2006) beschreibt sie als „professionelle Konstruktionen im Rahmen eines didaktischen Arrangements mit einer didaktischen Absicht“ (ebd., S. 263). Als kennzeichnend für Aufgaben im didaktischen Kontext wird eine hohe Aktivität (*activity*) der Lernenden gesehen (vgl. Carroll 1993; Prabhu 1987; Richards & Schmidt 2002). Prabhu (1987) beschreibt eine Aufgabe als eine „activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process“ (ebd., S. 24). Aus der behavioristischen Perspektive (siehe hierzu Kap. 1.2.1/II) ist bei Aufgaben von einer *Stimulus-Komponente* in Verbindung mit einer *Response-Komponente* die Rede (vgl. Klauer 1987, S. 15). Als Stimulus wird das inhaltliche Element angesehen, welches zu einer Handlung (Response) anzuregen intendiert (vgl. Klauer 1987,

S. 15; Astleitner 2007, S. 10). Dabei wird die Aufgabe als *Aufforderung* verstanden (vgl. Pahl 1998, S. 13; Kühn 2010; Kleß 2014; Blömeke 2009, S. 17). Aus konstruktivistischer Sicht werden Aufgaben als *Gelegenheiten* beschrieben (vgl. Lankes 2012; Reusser 2013).

Die meisten definitiorischen Konzepte ähneln sich in der besonderen Hervorhebung einer didaktischen Intention als Kennzeichen einer Aufgabe im Bildungskontext (vgl. Richards & Schmidt 2002, S. 539; Carroll 1993, S. 8; Leisen 2006, S. 263). Leisen (2006) nennt beispielsweise Üben, Wiederholen und Vernetzen sowie Lernen und Leisten (ebd., S. 263), was bereits darauf verweist, dass sowohl primär lernförderliche als auch lerndiagnostische Elemente zu Aufgaben gezählt werden (mehr dazu in Kap. 1.2/II). Richards & Schmidt (2002) zufolge ist eine Aufgabe „designed to help achieve a particular learning goal“ (ebd., S. 539). Carroll (1993) betont, dass es bei Aufgaben darum gehe, „to achieve a specifiable class of objectives“ (ebd., S. 8). Dabei differiert die Reichweite des Begriffs: Während Keller & Bender (2012) Aufgaben beispielsweise in erster Linie als schriftlich abgefasste Anregungen sehen (vgl. ebd., S. 8), beschreiben sie Pahl (1998) zufolge eine Pluralität an divergenten Handlungen. Hierzu zählt Pahl zum Beispiel das Lösen von Problemen, das Umsetzen von Anweisungen, das Realisieren von Aufträgen oder das Fällen von Entscheidungen (vgl. ebd., S. 13). Diesem Verständnis nach bezieht sich das Konstrukt der Aufgabe nicht nur auf schriftliche Bearbeitungen, „sondern auf alle Situationen, Ereignisse und Sachverhalte, die dem Lernen dienen“ (Schott 1985, S. 150). Dieses sehr weit gefasste Aufgabenverständnis umfasst sämtliche intrinsisch oder extrinsisch motivierten Lernhandlungen und ist somit schwer von anderen Konzepten abgrenzbar. Der Fremdsprachendidaktiker Herbert Christ versucht sich an einer engeren Kategorisierung. Er definiert fünf Kennzeichen einer Aufgabe im Lehr-Lern-Kontext (vgl. Christ 2006, S. 43). Demnach sind Aufgaben zum einen in sich sach- und sprachinhaltlich abgeschlossen. Zwar können sie in Verbindung mit anderen didaktischen Konzepten stehen, stellen jedoch in sich „(ab-)geschlossene Lerneinheiten“ (ebd., S. 43) dar und können somit auch losgelöst von anderen didaktischen Elementen eingesetzt werden. Zum anderen werden sie von Lehrenden oder durch Lernmaterialien wie Lehrbücher gesteuert, womit sie sich beispielsweise von jenen Aufgaben abgrenzen, welche sich Lernende selbst stellen. Darüber hinaus sind sie bezogen auf Zeit und Umfang der erwarteten Bearbeitung begrenzt. Damit beschränken sie sich gleichzeitig auf jene didaktische Mittel, welche eine definierte Zielsetzung enthalten. Zudem sind sie in den Lehr-Lern-Kontext eingebettet und können

auf unterschiedliche Weise Eingang in die Lehre finden. Letztlich kann sich ihrer bei der Leistungsmessung bedient werden (vgl. Christ 2006, S. 43). Das bedeutet einerseits, dass Aufgaben eine lerndiagnostische Funktion einnehmen können, und zum anderen, dass Aufgaben mit einer primär lernförderlichen Funktion zu einem späteren Zeitpunkt als Indikator zur Leistungsmessung hinzugezogen werden können (mehr zum Modell der Differenzierung zwischen Lern- und Leistungsaufgaben siehe Kap. 1.2/II). Diese Kategorisierung greift unterschiedliche Aspekte der vorgestellten Definitionsansätze auf. Beispielsweise finden sich die häufig genannten Merkmale der Aktivität (Prabhu 1987; Richards & Schmidt 2002), der didaktischen Intention (Leisen 2006) oder der Fokussierung auf vorbereitete Aufgaben seitens der Lehrperson (Seel 1981) darin wieder. Die Eingrenzung konkretisiert den Aufgabenbegriff auf der einen Seite und ist auf der anderen Seite so allgemein gehalten, dass sie sich auch für allgemeindidaktische Kontexte zu eignen scheint. Dies evoziert die Frage, wie die Aufgabe basierend auf dieser Begriffseingrenzung von verwandten Termini abgegrenzt werden kann.

1.1.2. Abgrenzung zu verwandten Termini und Arbeitsdefinition

Die Abgrenzung des Aufgabenbegriffs von anderen Termini ist nicht eindeutig und wird in der Fachliteratur unterschiedlich gehandhabt. Auf die drei Konzepte Problem, Frage und Übung soll im Folgenden Bezug genommen werden, um einerseits darzustellen, wie eng die Aufgabe mit anderen didaktischen Elementen verwoben ist, und um andererseits den Aufgabenbegriff zu schärfen.

„Aufgabe“ und „Problem“ werden in dem erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs teilweise synonym verwendet oder in starker Beziehung zueinander dargestellt. Der BLK zufolge werden Aufgaben beispielsweise definiert als „wohldefinierte Probleme, die mindestens eine Lösung haben und deren Bearbeitung in relativ kurzer Zeit möglich ist“ (Häußler & Lind 1998, S. 1). Das Problem wird damit zur Definitionsgrundlage von Aufgabe (siehe auch Keller & Bender 2012, S. 8; Lutz 2014, S. 195). Lompscher (2004) spricht einer Lernaufgabe (mehr dazu in Kap. 1.2/II) per se einen Problemcharakter zu (vgl. ebd., S. 193). Andere Autorinnen und Autoren grenzen die beiden Konstrukte klar voneinander ab. Der Hochschulforscherin Kleß (2013) zufolge zeichnen sich Probleme im Kontrast zu Aufgaben „besonders dadurch aus, dass deren Lösung mit Schwierigkeiten verbunden ist“ (ebd., S. 56). Diese begriffliche Unterscheidung lässt jedoch fragen, inwiefern Aufgaben nicht ebenfalls unterschiedliche Grade an Schwierigkeit aufweisen können und woran sich Schwierigkeiten bei der

Bestleistung messen lassen. Ein in der Erziehungswissenschaft häufig rezipierter Ansatz stammt von Dörner (1987), welcher Aufgaben und Probleme jeweils mit drei Kernelementen charakterisiert: Demzufolge bestehen beide aus einem unerwünschten Anfangszustand ($S\alpha$), einem erwünschten Endzustand ($S\omega$) sowie einer Transformation von $S\alpha$ in $S\omega$ (vgl. Dörner 1987, S. 10; siehe auch Seel 1981, S. 104). Der Kontrast zwischen Aufgabe und Problem zeigt sich in den zugrundeliegenden Prozessen: Bei einer Aufgabe sind die „transformatorischen Operationen“ (Thonhauser 2008, S. 14) bekannt und können beispielsweise in Lehrveranstaltungen „vermittelt und geübt“ werden (ebd., S. 14). Bei einem Problem sind diese hingegen unbekannt und müssen erst gefunden werden (vgl. Dörner 1987, S. 10; Seel 1981, S. 104; Thonhauser 2008, S. 14). In der Kognitiven Psychologie spricht Anderson (2013) in diesem Zusammenhang von dem Absuchen eines Problemraumes (*problem space*), welcher aus verschiedenen Problemzuständen (*states*) besteht und für die Transformation in den Zielzustand (*goal state*) durchlaufen werden muss (vgl. ebd., S. 164). Lutz (2014) überträgt dies auf den Bildungsbereich und konstatiert, dass für die Bearbeitung eines Problems in erster Linie produktive Verfahren (z.B. Herstellen) notwendig seien, wohingegen für die Bearbeitung von Aufgaben reproduktive Verfahren (z.B. Wiederholen) benötigt würden (vgl. ebd., S. 193f.). Diese Definitionsansätze lassen jedoch fragen, wie trennscharf diese Unterscheidung ist. Eine Aufgabe kann Problemcharakter erhalten, wenn die Wege der Bearbeitung nicht klar sind. Ein Problem kann Aufgabencharakter bekommen, wenn zuvor ähnliche Problemstellungen bearbeitet wurden. Dies macht deutlich, dass die Dichotomie zwischen Problem und Aufgabe entscheidend von Vorerfahrungen und bestehendem Wissen der Lernenden abhängt und somit kontextabhängig zu betrachten ist (vgl. ebd., S. 193), was eine transparente Differenzierung der beiden Konzepte problematisch erscheinen lässt. Auch wenn ausschließlich die Planungsebene der Aufgabe (siehe hierzu Kap. 1.3.1/II) betrachtet wird, stellt sich die Frage, ab welchem Punkt eine Aufgabe zum Problem wird und andersherum bzw. wie jene Formen bezeichnet werden, welche teilweise bekannte und teilweise unbekannte Operatoren für die, wie Dörner (1987) es nennt, Transformation von $S\alpha$ nach $S\omega$ erfordern. Lange (2013) schlägt als Verschmelzung der beiden Konzepte den Begriff der *Problemaufgabe* vor, bei welchem es sich um jene Aufgabe handelt, „die aufgrund der A-priori-Einschätzung für einen Bearbeiter potentiell eine Schwierigkeit (Barriere) beinhaltet“ (ebd., S. 23). Für die weitere Ausarbeitung wird dieses Verständnis aufgegriffen und der Problemgehalt als ein mögliches, d.h. nicht immer gegebenes, Attribut von Aufgaben verstanden.

Ähnlich zum Problembegriff weist auch die Frage einige Überschneidungen zur Aufgabe auf. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht kann dabei zwischen einer Frage und einem Fragesatz (*Interrogativsatz*) unterschieden werden (vgl. Bußmann 2008, S. 200). Bei einer Frage handelt es sich laut dem Lexikon der Sprachwissenschaft um einen sprachlichen Handlungstyp, „der eine Einstellung des Wissen-Wollens gegenüber seinem propositionalen Gehalt ausdrückt und in dessen Kontext Aussagen, die das erwünschte Wissen zum Inhalt haben, als Antwort gelten“ (ebd., S. 200). Dabei kann es sich auch nur um ein einziges Wort – z.B. „Wie?“ oder „Sicher?“ – handeln. Ein Interrogativsatz ist hingegen ein weit gespanntes satzförmiges Konstruktionsgefüge, welches auf das Stellen von Fragen abzielt (vgl. ebd., S. 200). Wenn aus didaktischer Sicht von Fragen die Rede ist, sind im sprachwissenschaftlichen Sinne Fragesätze gemeint. Im Bildungskontext definiert Andre (1979) eine Frage (*question*) als „a direction to a learner to examine instructional material or his memory of it and to produce some response“ (ebd., S. 281). Ihr wird das Potenzial zugesprochen, sowohl Wissenslücken darzustellen als auch Lernprozesse anzustoßen (vgl. Tenorth & Tippelt 2012, S. 256). Damit ähnelt sie in weiten Punkten der Aufgabe, welcher ebenfalls lerndiagnostische wie lernförderliche Funktionen zugesprochen werden (vgl. Keller & Bender 2012, S. 8). In Ansätzen mit einem *weiten Aufgabenbegriff* zählen Fragen daher mit zum Aufgabenverständnis hinzu (vgl. Krüger 2015, S. 22; Schabram 2007, S. 5ff.). Schabram (2007) begründet dies in ihrer Arbeit im Bereich Physikdidaktik zum Beispiel mit jenen Lehrformen, in welchen mündliche Fragen einen Großteil der Lehre ausmachen und teilweise nicht von Aufgaben zu unterscheiden sind (ebd., S. 5ff.). Bedeutsam scheint dabei die Intention des Lernens oder Leistens zu sein, womit jene Fragestellungen ausgeklammert werden, welche sich zum Beispiel nicht direkt auf den Lernprozess beziehen. Im Folgenden wird eine Frage, sofern sie einen inhaltlichen didaktischen Bezug hat, als möglicher Teil einer Aufgabe betrachtet.

Im Hochschulkontext zeigen sich nicht selten verschwimmende Begriffsverständnisse bezüglich Aufgaben und Übungen. Dabei müssen zwei Formen nebeneinander gestellt werden: zum einen die *Übung als Lehrform*, beispielsweise eine mit dem Tutorium vergleichbare Veranstaltungsform in der Hochschullehre (vgl. Püschl 2013), zum anderen die Übung als *didaktische Intention* (vgl. Arnold & Lindner-Müller 2006). Das Ziel des Übens im Lehr-Lern-Prozess meint das Wiederholen von Gelerntem, um dieses dadurch zu vertiefen und besser zu verstehen (vgl. ebd.). Aus lernpsychologischer Sicht ist die Übung eine „häufige und teilweise systematisch variierte Ausführung bekannter Lernhandlungen

..., um Leistungsverhalten zu stabilisieren, zu verbessern oder konkurrierende Verhaltensweisen zu unterdrücken“ (Edelmann & Wittmann 2012, S. 221). Diese Intention kann auf unterschiedliche Weise Eingang in die Lehre finden. Aufgaben stellen hierfür ein geeignetes, wenngleich nicht das einzige Instrument dar. Eine Aufgabe kann demnach ein Übungsziel verfolgen, diese Aufgaben werden daher auch *Übungsaufgaben* (z.B. in Hinney et al. 2008, S. 116) genannt. Da es eine Reihe anderer Aufgabenformen gibt – beispielsweise Erarbeitungs-, Anwendungs- oder Gestaltungsaufgaben (mehr dazu in Kap. 1.1.3/II) –, wird deutlich, dass Aufgaben und Übungen nicht gleichzusetzen sind. In der Lehrform Übung können neben dem Ziel, etwas zu üben, auch andere didaktische Intentionen verfolgt werden, wie das Anwenden von gelerntem Wissen oder das Reflektieren oder Herstellen von Zusammenhängen (vgl. Figas, Bartel & Hagel 2015b). Aus diesem Grund werden Aufgabe und Übung nicht gleichgesetzt, sondern das Üben wird als mögliche Intention von Aufgaben verstanden.

Auf Grundlage der dargestellten Definitionsansätze lässt sich eine Arbeitsdefinition zum Aufgabenbegriff festhalten. Für die vorliegende Arbeit werden Aufgaben verstanden als Gelegenheiten, den Lehr-Lern-Prozess im weitesten Sinne zu unterstützen. Die Abgrenzung gegenüber anderen didaktischen Elementen kann im Hinblick auf die in Kap. 1.1.1/II vorgestellten Kriterien in fünf Kernelementen beschrieben werden: 1) Aufgaben weisen eine sprach- und inhaltliche Abgeschlossenheit auf (vgl. Christ 2006; Leisen 2006). 2) Sie werden von einer Lehrperson im Rahmen einer didaktischen Planung vorbereitet und eingesetzt (vgl. Leisen 2006; Seel 1981). 3) Sie sind bezogen auf Zeit und Umfang der Bearbeitung begrenzt (vgl. Christ 2006). 4) Sie enthalten konkrete Anregungen, sich aktiv mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen (vgl. Carroll 1993; Prabhu 1987; Richards & Schmidt 2002). 5) Es steht die Zielsetzung des Lernens oder Leistens im Vordergrund (vgl. Christ 2006; Leisen 2006; Richards & Schmidt 2002). Eine angeleitete Diskussion, in welcher beispielsweise gemeinsam mit Studierenden ein Thema reflektiert wird, könnte zwar dem aktiven Lernen zugeordnet werden, ist aber nach der Definitionseingrenzung keine Aufgabe. Eine Aufgabe kann Problemcharakter haben bzw. Probleme beinhalten. Dies ist dann der Fall, wenn keine Lösungsstrategien bekannt sind. Sie kann zudem eine oder mehrere Fragen beinhalten, verschiedene didaktische Funktionen erfüllen und kann sowohl zu Lern- als auch zu Leistungszwecken eingesetzt werden. Aus diesem Grund wird in der wissenschaftlichen Literatur häufig zwischen Lern- und Leistungsaufgabe unterschieden (z.B. Drieschner 2010; Flechsig 2008; Kleinknecht et al. 2013; Köster 2008).

1.1.3. Ansätze der Aufgabentypologie

In der Forschung werden Aufgaben unterschiedlich kategorisiert (z.B. Arnold & Thilloren 2002; Leuders 2014; Matthes & Schütze 2011b; Petschenka, Ojstersek & Kerres 2004). Ellis (2003) zufolge kann die Aufgabenklassifikation (*task types*) nach pädagogischen, rhetorischen, kognitiven oder psycholinguistischen Gesichtspunkten vorgenommen werden (vgl. ebd., S. 211). Arnold & Thilloren (2002) ziehen als Unterscheidungsmerkmal verschiedener Aufgabenformen unter anderem die Position im Lernmaterial bzw. in der Lernphase, die Sozialformen der Aufgabenbearbeitung, den Komplexitätsgrad, die Aufgabenlösungen sowie die didaktischen Ziele heran (vgl. ebd., S. 37ff.). Rütter (1973) untergliedert in seiner *Strukturtypologie* Aufgaben in die drei Klassen offene, halboffene und geschlossene Aufgaben, welche auf einer Makrostruktur, Feinstruktur und Mikrostruktur betrachtet werden können. Auf diese Weise identifiziert er zehn Gattungen von Aufgaben, zu welchen etwa freie Deutungsarbeiten, Ergänzungsaufgaben oder Antwortauswahlaufgaben gehören (vgl. ebd., 50ff.). Eine in der Unterrichtsforschung vergleichsweise prominente Klassifizierung unterscheidet Aufgaben anhand ihrer didaktischen Ziele, beispielsweise in Anlehnung an Lernzieltaxonomien von Bloom (1956) oder Anderson, Krathwohl & Bloom (2001). Hierbei kann zum Beispiel zwischen Erarbeitungsaufgaben (z.B. Köster 2008; Krüger 2015), Wiederholungs- und Übungsaufgaben (z.B. Abraham & Müller 2009; Hinney et al. 2008; Köster 2008), Anwendungsaufgaben (z.B. Astleitner 2006; Luthiger 2015) sowie Gestaltungsaufgaben (z.B. Schlünzen 2008) unterschieden werden. Diese Aufgabentypologie wurde etwa in einer Dokumentenanalyse von Aufgaben (N=350) im Hochschulfach Softwaretechnik verwendet, in welcher Schwerpunkte von eingesetzten Aufgabentypen in online verfügbaren Aufgabenblättern in diesem Fach untersucht wurden (vgl. Figas, Bartel & Hagel 2015b). Um exemplarisch darzustellen, wie stark sich Aufgaben in ihren didaktischen Zielen voneinander unterscheiden können, wird auf diesen Ansatz der Aufgabentypologie im Folgenden näher eingegangen. In Abbildung 1 ist zu den vier Aufgabentypen jeweils ein Beispiel aus dem Fach Softwaretechnik zu sehen (vgl. ebd.).

Erarbeitungsaufgaben werden dabei verstanden als jene Aufgaben, welche im Lernprozess der Erarbeitung eines Themas bzw. Gegenstandsbereichs dienen. Ihnen wird zugeschrieben, neues Wissen, wie Begriffe oder Konzepte, darzustellen oder zu illustrieren (vgl. Astleitner 2006, S. 8) sowie neue Gegenstände oder Strukturen zu durchdringen oder zu klären (vgl. Köster 2008, S. 5). Nach Astleitner (2006) haben sie eine besondere Lernfunktion, da sie „kritische

Phasen des Wissenserwerbs unterstützen, in denen besonders häufig Fehler auftreten können, die den weiteren Lernprozess leiten“ (Astleitner 2006, S. 8). Tulodziecki, Herzig & Blömeke (2004) definieren diese Art der Aufgaben als *lernprozessanregende Aufgaben*, welche dadurch gekennzeichnet sind, dass die Lernenden mittels der Aufgabe zur Auseinandersetzung mit einer neuen Thematik angeregt werden (vgl. ebd., S. 80). *Wiederholungs- und Übungsaufgaben* werden hingegen als Aufgabenform verstanden, bei der es um die „Phase der Wissensoptimierung“ gehe (Hinney et al. 2008, S. 116), um das Gelernte verarbeiten und festigen zu können (vgl. Abraham & Müller 2009, S. 4ff.). Flechsig (2008) zufolge geht es hierbei darum, dass „bereits entwickelte Kompetenzen ... abgesichert, auf gleichem Niveau gehalten oder aber bis hin zur Höchstleistung perfektioniert werden“ können (ebd., S. 241).

<p>Softwarefehler: Recherchieren Sie möglichst genau, welche Probleme es beim Gepäckbeförderungssystem am Flughafen Denver gab und was die Ursachen dafür waren. Fassen Sie Ihre Ergebnisse stichpunktartig zusammen.</p> 	<p>Begriffsbestimmung: Definieren Sie die drei Begriffe, welche Sie in der Vorlesung kennengelernt haben:</p>												
<p>a) Beispiel für eine Erarbeitungsaufgabe</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Begriff</th> <th>Definition</th> <th>Beispiel</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Assoziation</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Aggregation</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Komposition</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Begriff	Definition	Beispiel	Assoziation			Aggregation			Komposition		
Begriff	Definition	Beispiel											
Assoziation													
Aggregation													
Komposition													
<p>Modellierung eines Klassendiagramms: Entwerfen Sie ein vollständiges Klassendiagramm mit der folgenden Beschreibung. Wenden Sie, wenn möglich, Entwurfsmuster an, welche Sie in der Vorlesung kennengelernt haben. Bitte treffen Sie sinnvolle Annahmen, sofern Ihnen Angaben aus dem Text fehlen.</p>	<p>Was genau bedeuten diese Begriffe? Geben Sie für jede Definition ein anschauliches Beispiel an.</p>												
<p>Das Zeichenprogramm muss in der Lage sein, grafische Objekte zu zeichnen. Dies geschieht auf einer Zeichenfläche, deren Größe einem standardisierten DIN-Format folgt und welches zwei Arten von Hintergrundmustern darstellen kann: linierte und karierte. Das Zeichenprogramm kann bis zu 10 Zeichenflächen anzeigen. Es gibt drei Arten von grafischen Objekten: Punkte, Strecken und Polygone. Beliebige viele grafische Objekte können auf der Zeichenfläche dargestellt und miteinander zu Figuren zusammengefasst werden. Figuren sollen als wiederverwendbare Templates gespeichert werden können. Zur Darstellung besitzen Punkte eine x- bzw. y-Koordinate. Strecken bestehen aus Punkten und Polygone aus Strecken.</p>	<p>c) Beispiel für eine Wiederholungs- und Übungsaufgabe</p>												
<p>b) Beispiel für eine Anwendungsaufgabe</p>	<p>Eigene Idee für ein Softwareprojekt: Entwickeln Sie eine eigene realistische Idee für eine zu entwickelnde Software.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bei Ihrer Idee soll es sich um eine relativ einfache, nicht zu komplexe Software handeln. Es soll sich beispielsweise nicht um ein Computerspiel handeln. • Die Software sollte Sie thematisch interessieren und/oder Sie sollten für sie einen beruflichen oder privaten (Hobby, Verein etc.) Einsatzzweck sehen. • Es kann sich bei dieser Software um eine Idee handeln, mit der Sie sich schon in irgendeiner Form beschäftigt haben, jedoch darf es sich nicht um ein fertig existierendes Softwareprojekt handeln. 												
	<p>d) Beispiel für eine Gestaltungsaufgabe</p>												

Abbildung 1.: Beispiele für Aufgabentypen aus dem Fach Softwaretechnik. Darstellung nach Figas, Bartel & Hagel (2015b)

Anwendungsaufgaben, auch „Transfer- und Syntheseaufgaben“ (Luthiger 2015) genannt, werden definitiorisch teilweise mit Übungsaufgaben zusammengefasst (z.B. in Abraham & Müller 2009; Astleitner 2006; Hinney et al. 2008), da es bei beiden Formen darum geht, Gelerntes zu vertiefen. Andere Ansätze unterscheiden die beiden Formen und stellen die unterschiedlichen Funktionen

Üben und Anwenden in den Vordergrund. Im Unterschied zu Wiederholungs- und Übungsaufgaben werden Anwendungsaufgaben dafür eingesetzt, Gelerntes in verschiedenen Kontexten anzuwenden und somit „Neues mit Bekanntem in Bezug“ zu setzen (Luthiger 2015). Ziel ist „der Transfer des Gelernten in unterschiedliche lernrelevante Kontexte“ (Astleitner 2006, S. 8). Im Kontrast werden *Gestaltungsaufgaben* in erster Linie eingesetzt, um die Entwicklung eigener Lösungsstrategien zu unterstützen. Dabei bewegen sie sich in einem vorgegebenen Rahmen, der jedoch vergleichsweise offen und frei ist (vgl. Schlünzen 2008, S. 24), womit sie Überschneidungen zum Problembegriff aufweisen (siehe hierzu auch Kap. 1.1.2/II).

Dieser Differenzierung in vier Aufgabentypen lässt sich entnehmen, dass Aufgaben sehr unterschiedliche Ziele verfolgen können. Gleichzeitig bringt diese Form der Typologie einige Schwierigkeiten mit sich. Beispielsweise weisen die Aufgabenformen Überschneidungen auf: Eine Anwendungsaufgabe kann durch mehrfache Bearbeitung beispielsweise zu einer Wiederholungs- und Übungsaufgabe werden. Zudem lassen sich weitere Aufgabenformen ausmachen, wie die Evaluationsaufgabe oder die Beurteilungsaufgabe (vgl. Winkler 2011, S. 22), was verdeutlicht, dass die skizzierten Aufgabenformen lediglich als Beispiele verstanden werden können. Eine weitere Schwierigkeit der Konkretisierung der Typologie besteht darin, dass innerhalb einer Kategorisierungslogik unterschiedliche Differenzierungen gemacht werden können. Zum Beispiel können weitere Unterscheidungsmerkmale, wie das Antwortformat, die formale Gestaltung der Aufgabe, die Bearbeitungsform sowie inhaltsbezogene oder kognitionsbezogene Merkmale, zur Differenzierung von Aufgabenarten herangezogen werden (vgl. Leuders 2014, S. 35f.; Arnold & Thillosen 2002, S. 37ff.; Petschenka, Ojstersek & Kerres 2004, S. 11ff.). Daran zeigen sich zugleich die Überschneidungen der Kategorisierungen: Schreibaufgaben können beispielsweise sowohl Erarbeitungs- als auch Wiederholungs- und Übungs-, Anwendungs- oder Gestaltungscharakter haben. Diese Heterogenität der Zugänge verdeutlicht einmal mehr, welche unterschiedlichen Formate Aufgaben haben können. In der Fachliteratur werden Aufgabenformen wie diese zudem danach unterschieden, inwiefern sie auf Lernen oder Leisten ausgerichtet sind. Die Funktion der aufgezeigten Aufgabenformen kann beispielsweise jeweils sowohl darin gesehen werden, dass Lernende etwas Neues lernen, als auch darin, die Leistungen der Lernenden zu überprüfen. Auf diese Differenzierung zwischen sogenannten Lern- und Leistungsaufgaben wird im Folgenden näher eingegangen.

1.2. Modell der Differenzierung zwischen Lern- und Leistungsaufgaben

Wie aufgezeigt, werden in der Fachdiskussion verschiedene Formen von Aufgaben differenziert. Im deutschsprachigen Raum ist die Unterscheidung in lerndiagnostische und lernförderliche Aufgaben, auch *Lern- und Leistungsaufgaben* genannt, besonders prominent (z.B. Kleinknecht et al. 2013; Kleß 2014; Leisen 2006; Leuders 2014; Luthiger 2014). Dabei handelt es sich um eine Kategorisierung, welche polarisierende Grundcharakteristika von Aufgaben hinsichtlich der didaktischen Intentionen Lernen und Leisten annimmt (siehe hierzu auch Kron 2008, 197ff.). Das Modell der Differenzierung zwischen Lern- und Leistungsaufgaben, welches für den schulpädagogischen Kontext entwickelt wurde (Leuders 2014), liegt auch hochschuldidaktischen Arbeiten zugrunde (z.B. Kleß 2013). Dabei lässt sich die Frage stellen, ob eine derart dichotome funktionale Differenzierung zwischen Aufgaben sinnvoll erscheint. Beispielsweise kann kritisch gefragt werden, inwiefern es bei strukturierten Lehr-Lern-Prozessen nicht immer um Lernen und Leisten gehe und ob diese Unterscheidung für alle Aufgaben derart trennscharf vorgenommen werden kann, wie die Unterteilung unterstellt (vgl. Luthiger 2012, S. 5; Kron 2008, 197ff.). In der folgenden Ausführung werden die Charakteristika von Lern- und Leistungsaufgaben vergleichend vorgestellt und kritisch für die Eignung der vorliegenden Arbeit reflektiert.

1.2.1. Das Wesen der Lernaufgabe

Bei Lernaufgaben steht das *Lernen* begrifflich im Mittelpunkt. Im Spiegel nunmehr jahrzehntelanger Forschung existiert mittlerweile eine Pluralität an Ansätzen zum Lernbegriff (vgl. Göhlich & Zirfas 2007; Huppertz & Schinzler 1988). Dies mag nicht zuletzt daran liegen, dass das komplexe Phänomen des Lernens aus unterschiedlichen Perspektiven Bestandteil wissenschaftlichen Interesses geworden ist. In der folgenden Ausführung wird nicht intendiert, den Lernbegriff in seiner Vielseitigkeit darzustellen. Das Ziel ist vielmehr, ausgewählte Facetten aufzuzeigen, um die Lernaufgabe besser fassen zu können. Es sei jedoch vorangestellt, dass die begrifflichen Ansätze weit auseinandergehen. So existieren beispielsweise Ansätze aus den Neurowissenschaften (z.B. Spitzer 2002), der Psychologie (z.B. Edelmann & Wittmann 2012; Kiesel & Koch 2012; Lefrançois 1994; Mietzel 2007) oder der Erziehungswissenschaft (z.B. Göhlich, Wulf & Zirfas 2007; Göhlich & Zirfas 2007; Treml & Becker 2010). Während der

Neurowissenschaftler Manfred Spitzer lernen beispielsweise als „Modifikation synaptischer Übertragungsstärke“ (Spitzer 2002, S. 146) bezeichnet, definieren Göhlich & Zirfas (2007) Lernen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive als „die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können“ (ebd., S. 17). Zudem differieren die dem Lernbegriff zugrundeliegenden theoretischen Annahmen. Bei behavioristischen Lerntheorien, welche ihre Wurzeln im Positivismus haben und auf den Experimenten von Iwan Pawlow oder Frederic Skinner fußen, steht zum Beispiel das beobachtbare Verhalten im Mittelpunkt. Lernen wird dabei als positive oder negative Verstärkung als Ergebnis einer Reaktion (*Response*) auf einen Reiz (*Stimulus*) angesehen (vgl. Kron 2008, S. 156). Im Vergleich dazu wird Lernen in kognitivistischen Theorien durch kognitive Prozesse erklärt, zum Beispiel durch Wahrnehmung, Informationsverarbeitung oder Entscheidungsprozesse (vgl. Lefrançois 1994, S. 120). Hierbei gelten zum Beispiel Albert Bandura (Modell-Lernen) oder die Experimente von Edward Chace Tolman als Vorreiter. In konstruktivistischen Ansätzen, welche sich zum Beispiel auf George A. Kelly oder Jean Piaget berufen, wird Lernen als Konstruktionsprozess im Kontext persönlicher Erfahrung beschrieben. Im Mittelpunkt stehen hierbei die Verarbeitung und Interpretation von Informationen (vgl. Reich 2002, 2012). Die Europäische Kommission (2000) unterscheidet in ihrem *Memorandum über Lebenslanges Lernen* zudem drei Kategorien „zweckmäßiger Lerntätigkeiten“ (ebd., S. 9). Während *formales Lernen* zu Nachweisen in Form von Abschlüssen oder Zertifikaten führt, kann *nicht-formales Lernen* auch außerhalb von Bildungseinrichtungen, beispielsweise am Arbeitsplatz, stattfinden und mündet nicht in eine Art der Zertifizierung. Dennoch handelt es sich bei dieser Form des Lernens um ein intentionales Lernen. *Informelles Lernen* hingegen läuft weitgehend unbewusst und beiläufig ab (vgl. ebd., S. 9). Wie diese kurze Skizzierung verschiedener Lernformen verdeutlicht, wird Lernen in der Fachdiskussion sehr unterschiedlich definiert und kann als „vielgestaltiges, variantenreiches und komplexes Phänomen“ (Gasser 2009, S. 12) verstanden werden.

Entsprechend dem facettenreichen Lernverständnis differieren auch die Definitionen zum Lernaufgabenbegriff. Lernaufgaben werden mitunter auch *Aufgaben zum Lernen* (Kleß 2013, S. 20) oder *Aufgaben für das Lernen* (Leuders 2014, S. 37), im anglo-amerikanischen Sprachraum *instructional tasks* (Astleitner 2007, S. 10) oder *learning tasks* genannt (vgl. Dörnyei 2002; van Boxtel, van der Linden & Kanselaar 2000). Im Gegensatz zu anderen Aufgabenformen steht bei Lernaufgaben eine lernförderliche Funktion im Vordergrund. Dies bedeutet,

dass mittels Aufgaben ein Anstoßen von Lernprozessen sowie der Erwerb von Kompetenzen intendiert wird (vgl. Maier, Kleinknecht & Metz 2010, S. 31). Richards & Schmidt (2002) bezeichnen sie beispielsweise als „activity which is designed to help achieve a particular learning goal“ (ebd., S. 539). Je nach lerntheoretischer Perspektive werden sie als Lernaufforderung (z.B. in Seel 1981, S. 14) bzw. als Lerngelegenheit (z.B. in Dolzanski & Dolzanski 2013, S. 167) angesehen (vgl. dazu Leuders 2014, S. 34). Der Erziehungswissenschaftler Norbert Seel definiert Lernaufgaben aus einer kognitivistischen Sicht heraus als „selektierte und präparierte Lernobjekte mit dem Ziel, Lernprozesse zu initiieren und zu steuern / organisieren“ (Seel 1981, S. 14). Darin klingt an, dass Lernaufgaben von Lehrpersonen vorbereitet werden. Krogoll (1998) bezeichnet die Lernaufgabe daher auch als „aufbereitete Form des Lerngegenstandes“ (ebd., S. 160). Dies ist auch im BELTZ Lexikon Pädagogik zu finden, in welchem die Lernaufgabe beschrieben wird als ein „Auftrag, der an den Lernenden gestellt wird mit dem Ziel, ein bestimmtes Lernergebnis zu erreichen“ (Tenorth & Tipelt 2012, S. 477). Wenngleich es möglich ist, dass Lernaufgaben von Lernenden selbst erstellt werden (vgl. Pahl 1998, S. 13), wird der Lernaufgabenbegriff in der Fachliteratur primär für jene Aufgabenformen verwendet, welche an die Lernenden von einer Lehrperson gestellt werden. Damit schließt das Verständnis an jene allgemeine Definition von Aufgabe an, in welcher eine Zweiteilung zwischen Aufgabenstellung und -bearbeitung gesehen wird (vgl. Duden 2018). Im Hochschulkontext ist in Dolzanski & Dolzanski (2013) von sogenannten *Lernsituationen* die Rede, welche unterschiedlich viele Lernaufgaben umfassen können. In Ergänzung zu der vorgestellten allgemeinen Aufgabendefinition (siehe Kap. 1.1.1/II) können Lernaufgaben zusammenfassend als in sich abgeschlossene, auf Zeit und Umfang begrenzte Anregungen verstanden werden, sich aktiv mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen, welche aus einer didaktischen Planung hervorgehen und die primäre Zielsetzung des Lernzuwachses verfolgen (vgl. Christ 2006; Leisen 2006; Richards & Schmidt 2002; Seel 1981).

1.2.2. Das Wesen der Leistungsaufgabe

Leistungsaufgaben werden auch *Aufgabe zum Leisten* (Kleß 2013, S. 20f.), *Prüfaufgabe* (Christ 2006, S. 45) oder *Testaufgabe* (Hu 2006, S. 84ff.) genannt. Der zentrale Begriff der *Leistung* wird dabei, ähnlich wie der Lernbegriff, unterschiedlich gefasst und kann als Anforderung, als Prozess, als Produkt oder als gesellschaftliche Norm verstanden werden (vgl. Kron 2008, S. 197ff.). Riedel (2004) zufolge ist Leistung „sowohl der Vollzug als auch das Ergebnis einer

Tätigkeit, die mit Anstrengung verbunden ist, sich auf das Erlangen eines Zieles richtet und auf Gütemaßstäbe und Anforderungskriterien bezogen ist“ (Riedl 2004, S. 146). Auf die Aufgabe übertragen bedeutet dies, dass eine Leistungsaufgabe im weitesten Sinne auf ein Überprüfen und Diagnostizieren von Wissen und Kompetenzen abzielt, wie es beispielsweise bei einer Klausuraufgabe der Fall ist (vgl. z.B. Bloemen & Schlömer 2012; Maier, Kleinknecht & Metz 2010; Matthes & Schütze 2011b). Dabei rücken gleichzeitig Leistungsziele in den Vordergrund (vgl. Abraham & Müller 2009, S. 4ff.). In der schulischen Unterrichtsforschung werden Leistungsaufgaben beispielsweise im Kontext von Abschlussprüfungen untersucht (vgl. Krüger 2015). Hierbei wird etwa zwischen *internen* Aufgaben – beispielsweise informellen Tests oder Klausuren – sowie *externen* Aufgaben – zum Beispiel zentral gestellten Prüfungen und Klausuren, aber auch individualdiagnostischen Tests und nationalen und internationalen Vergleichstests – unterschieden (vgl. ebd., S. 29). Die Funktionen der Leistungsaufgaben sind vielfältig und reichen Rütter (1973) zufolge „von der Simulation über Allokation, Verhaltensregelung und Orientierung bis zur Evaluation“ (ebd., S. 28f.). Sie können zur Selektion und Legitimation eingesetzt werden (vgl. Billerbeck, Tscheulin & Salden 2014, S. 6). Abraham & Müller (2009) betonen dabei, dass Tests und andere Überprüfungen nicht nur Endpunkte von Lerneinheiten darstellen, sondern dass diese „im Lernprozess als ‘Bestandsaufnahmen’ bisherigen Lernens betrachtet werden“ (ebd., S. 7) können. Dies deutet bereits darauf hin, dass Lern- und Leistungsaufgaben Überschneidungen aufweisen.

1.2.3. Zusammenhang zwischen Lern- und Leistungsaufgaben

Der Zusammenhang von Leistungs- und Lernaufgaben wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Einerseits wird argumentiert, dass sich die zwei Aufgabenarten grundlegend voneinander unterscheiden, beispielsweise bezogen auf deren Gütekriterien (z.B. Drieschner 2010) oder deren Positionierung im Lernprozess (vgl. Flehsig 2008). Andererseits wird auf Verschränkungen beider Aufgabenarten verwiesen (z.B. Abraham & Müller 2009; Caspari, Grotjahn & Kleppin 2010). Beispielsweise deutet bereits der Name darauf hin, dass Lernaufgaben primär eine lernförderliche, Leistungsaufgaben primär eine lerndiagnostische Funktion einnehmen. Damit unterscheiden sie sich in ihrer didaktischen Ausrichtung fundamental, da – so Weinert (1999) – „Lernen und Leisten völlig unterschiedlichen psychologischen Gesetzmäßigkeiten“ (ebd., S. 33) unterliegen: Während in Leistungssituationen Erfolge angestrebt und Misserfolge möglichst vermieden werden sollen, können in Lernsituationen Fehler fruchtbare Lern-

gelegenheiten darstellen (vgl. Weinert 1999, S. 33; Flechsig 2008, S. 242). Häußler & Lind (2000) sprechen einer „Kultur des Fehlermachens und der Fehlerauswertung“ sogar eine zentrale Bedeutung erfolgreichen Lernens zu (ebd., S. 5). Fehler können bei Lernaufgaben als Lerngelegenheit angesehen werden, auch experimentelle Lösungsansätze sind möglich (vgl. Flechsig 2008, S. 242). Während es bei Leistungsaufgaben darauf ankommt, welche Ergebnisse erzielt werden, ist bei Lernaufgaben von größerer Bedeutung, „was im Kopf des Lernenden stattfindet“ (Büchter & Leuders 2005, S. 165). Es geht dabei zum Beispiel darum, „aktiv Begriffe bilden und vernetzen, Verfahren verstehen und auf andere Bereiche transferieren oder Grenzen von Verfahren kritisch einschätzen“ zu können (ebd., S. 165). Dies verdeutlicht gleichzeitig, dass Lernprozesse als solche nicht messbar sind und beispielsweise Veränderungen im Verhalten als Indikatoren für Lernprozesse verstanden werden (vgl. Kiesel & Koch 2012, S. 12). Die von dem US-amerikanischen Sprachwissenschaftler Noam Chomsky geprägte Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz verdeutlicht, dass Kompetenz, also das, was eine Person wirklich kann, als hypothetisches Konstrukt verstanden werden kann und nicht deckungsgleich mit der Performanz ist, also dem, was eine Person zeigt (vgl. Chomsky 1981, S. 226f.). Entscheidend ist zudem der Kontext, in welchem Lernen und Leisten stattfinden. In formalen Lehr-Lern-Situationen werden Leistungen unter besonderen Bedingungen erbracht. Die Aufgaben sind hierbei in der Regel hinsichtlich Rahmenbedingungen und Inhalt identisch und werden von den Lernenden getrennt und meist ohne Hinzuziehung von Hilfsmitteln bearbeitet (vgl. Winter 2012, S. 34). Bei Aufgaben, die einen Lernfortschritt intendieren, liegt der Fokus hingegen nicht auf isolierten Einzelleistungen. Vielmehr kann der Austausch unter den Lernenden, das gegenseitige Helfen und Unterstützen, den Lernprozess bereichern. Anders als bei Lernsituationen spannt sich in Leistungssituationen ein unausgeglichenes Verhältnis zwischen Lernenden, als Erbringer von Leistung, und Lehrenden, als Bewerter der Leistung, auf (vgl. ebd., S. 12). Lernprozesse knüpfen an dem individuellen Niveau der Lernenden an. Bei einer identischen Aufgabe können zwei Personen Verschiedenes lernen (vgl. Furck 1975, S. 121). Während Leistungsaufgaben hinsichtlich der Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität diskutiert werden (vgl. Riedl 2004, 152f.), gelten bei Lernaufgaben häufig andere Qualitätskriterien, z.B. Offenheit, Lebensweltbezug oder Neuigkeit (vgl. Krüger 2015; Maier, Kleinknecht & Metz 2010). Dies lässt die Annahme zu, dass sich Lern- und Leistungsaufgaben in zentralen Punkten voneinander unterscheiden.

Trotz der aufgezeigten Differenzen zwischen Lern- und Leistungsaufgaben stehen die Konstrukte in einer teilweise sich ergänzenden Wechselbeziehung. Keller & Bender (2012) weisen darauf hin, dass beide Aufgabenarten je auch die anderen Funktionen ansprechen, dass also Aufgaben „gleichzeitig lerndiagnostischen wie lernfördernden Charakter“ haben können (Keller & Bender 2012, S. 8; siehe auch Luthiger 2014). Zentral ist dabei die Annahme, dass auch beim Erbringen von Leistungen etwas gelernt und bei der Bearbeitung von Lernaufgaben gleichzeitig auch etwas geleistet wird. Zudem spiegeln sich die didaktischen Funktionen Lernen und Leisten, welche den Aufgaben zugrunde liegen, nicht unbedingt in der Aufgabenstruktur selbst wider, sondern können erst durch die Einbettung in den Lehrprozess sichtbar werden. Es ist demnach denkbar, eine zu Leistungszwecken konzipierte Aufgabe zu Lernzwecken einzusetzen sowie lernförderliche Aufgaben zu einem späteren Zeitpunkt als Instrument des Leistungsnachweises zu gebrauchen (vgl. Caspari, Grotjahn & Kleppin 2010, S. 46). Laut Abraham & Müller (2009) können Leistungsaufgaben beispielsweise als gute Lerngelegenheiten fungieren, wenn sie zur Prüfungsvorbereitung verwendet werden, Differenzierungspotenzial beinhalten und Rückmeldungen zu den Leistungsaufgaben als Lernchancen gestaltet werden (vgl. ebd., S. 8). In diesem Fall kann der Unterschied zwischen den Aufgabenarten minimal sein, um die Lernenden mit Lernaufgaben auf spätere Leistungsaufgaben vorzubereiten (vgl. Maier et al. 2014a, S. 38ff.). Christ (2006) zufolge muss diese Art von Aufgaben – also Leistungsaufgaben, die zu Lernzwecken eingesetzt werden – jedoch von anderen Aufgaben unterschieden werden, zeichnet sie sich doch durch andere Charakteristika aus:

„Niemand wird bestreiten, dass es durchaus sinnvoll ist, Prüfungssituationen zu simulieren, aber Simulation ist keine Prüfung, sondern es wird geübt, eine Prüfung zu bestehen. (...) Im Unterschied zu einer Lernaufgabe wird hier kein gezielter Lernfortschritt im ... [L]ernprozess angestrebt, sondern auf eine bevorstehende Evaluation hingearbeitet“ (ebd., S. 45).

Aus diesem Grunde bezeichnet Christ jene als Lerngelegenheit eingesetzten Leistungsaufgaben als *komplexe Übungsaufgabe* (ebd., S. 45). Diese Vermischung zwischen Lernen und Leisten wird in der erziehungswissenschaftlichen Debatte jedoch nicht nur positiv beschrieben, sondern zugleich als Gefahr verstanden. Drieschner (2010) problematisiert im Schulkontext beispielsweise, dass Bildungsstandards häufig über Leistungsaufgaben in die Lehre gelangen und somit ein *teaching to the test* nach sich ziehen (vgl. ebd., S. 35). Damit ist gemeint, dass Lehr-Lern-Prozesse in erster Linie ein gutes Abschneiden in Tests

intendieren und andere Ziele, wie das individualisierte Lernen oder die Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis, als zweitrangig betrachtet werden. Daraus kann resultieren, dass in der Lehrpraxis „eine problematische Verwechslung von Leistung und Kompetenz und von Lernen und Überprüfung entstehen kann“ (Drieschner 2010, S. 35). Dies birgt die Gefahr, dass eigentliche Lernsituationen nicht mehr als solche, sondern als Leistungssituationen gesehen werden (vgl. Leisen 2006, S. 260). Für die Hochschullehre problematisiert Kleß (2013):

„Lernende, die eine Lernaufgabe wie eine Leistungsaufgabe bearbeiten, werden weniger Kreativität und Neugier auf die Aufgabe verwenden. Sie werden eine geringere Motivation zeigen und Fehler vermeiden. Die Chance, aus Fehlern zu lernen, wird wahrscheinlich genauso wenig [ge]nutzt wie das Erkennen eigener Schwachstellen“ (ebd., S. 21).

Dabei muss die Perspektive des Lehrenden nicht mit der der Lernenden übereinstimmen. Beispielsweise kann eine als Lerngelegenheit konzipierte Aufgabe als Mittel zur Leistungsüberprüfung interpretiert werden, womit eine Differenz zwischen intendierter und wahrgenommener Aufgabenfunktion entstehen kann (vgl. Caspari, Grotjahn & Kleppin 2010, S. 46f.). Damit wird deutlich, dass Lern- und Leistungssituationen in der pädagogischen Praxis – beabsichtigt und unbeabsichtigt – verschmelzen können. In vorliegender Arbeit werden jene Aufgaben, welche primär auf die Diagnose von Leistungen abzielen, ausgeklammert und jene Aufgaben in den Blick genommen, welche in erster Linie eingesetzt werden, um Lernprozesse anzuregen. Das Modell der Differenzierung zwischen Lernaufgaben und Leistungsaufgaben erscheint daher für vorliegende Arbeit zielführend, wenngleich die lern- und leistungsbezogenen Intentionen der Aufgaben als primäre Orientierung und nicht als starre Gegensätze verstanden werden.

1.2.4. Zur Problematik des Lernaufgabenbegriffs

Der Lernaufgabenbegriff ist nicht unumstritten und verfügt über Konnotationen, welche insbesondere für die Hochschullehre kritisch zu betrachten sind. Ein Gedanke führt dabei zurück zur Problematik der terminologischen Abgrenzung. Wie bereits thematisiert, wird der Aufgabenbegriff uneinheitlich verwendet und erweist sich im didaktischen Kontext als vielfältig, was eine klare Unterscheidung gegenüber verwandten Termini erschwert. Dies birgt die Gefahr, dass sich verschiedene Annahmen und Konstrukte hinter dem gleichen Namen verbergen. Christ (2006) kritisiert, dass „[d]er umgangssprachliche Begriff ‘Aufgabe’ ... zu einem grenzenlosen und unbestimmten Gebrauch des

Terminus“ verführe (Christ 2006, S. 44). Aus diesem Grund scheint der transparenten Darstellung und Abgrenzung eine essentielle Funktion zuzukommen, ohne welche der Lernaufgabenbegriff wissenschaftlich schwer zu fassen ist. Ein weiterer Aspekt, welchen es kritisch zu betrachten gilt, bezieht sich auf die teilweise negative Konnotation des Begriffs, wie sie auch in wissenschaftlicher Literatur zu finden ist. Feiks (1981) verbindet eine Aufgabe beispielsweise mit „der Übernahme einer Pflicht, einer Last oder einer Bürde“ (ebd., S. 7). In einschlägigen Enzyklopädien finden sich ebenso negativ konnotierte, mit der Vorstellung von Anstrengung verbundene Definitionen (z.B. Duden 2018; Procter 1995). Laut dem *Cambridge International Dictionary of English* handelt es sich bei einer Aufgabe (*task*) beispielsweise um „a piece of work to be done, esp. one done regularly, unwillingly or with difficulty“ (Procter 1995, S. 1492). Diese Assoziation suggeriert auch für den Bildungskontext, dass eine Aufgabe eine unbeliebte Pflicht darzustellen vermag. Tenorth & Tippelt (2012) bezeichnen Übungsaufgaben in der Schule als „alltägliches, i.d.R. von Schülern nicht geliebtes, aber notwendiges Element des Unterrichts“ (ebd., S. 723). Diese Konnotation birgt die Gefahr, dass Lernaufgaben auch im Hochschulkontext auf derartige negativ behaftete Formen reduziert werden. Damit eng verbunden, kann der Lernaufgabenbegriff auch aufgrund seiner Assoziation mit schulischem Lernen kritisch betrachtet werden. Möllers (1995) vertritt die Ansicht, dass der „Ausdruck ‘Lernaufgabe’ ... kleinschrittige Aufgaben (Schulaufgabe, Hausaufgabe, Rechenaufgabe) assoziieren“ lasse (ebd., S. 68). Cromme (1989) spricht der Lernaufgabe per se einen „schulischen Charakter“ zu (ebd., S. 6). Dies wird dadurch untermauert, dass der Terminus im deutschsprachigen Raum in einer Vielzahl an erziehungswissenschaftlichen Publikationen im schulischen Bereich thematisiert wird (z.B. Blumschein 2014; Kiper et al. 2010). Hinzu kommt, dass teilweise ein Bild von Lernaufgaben gezeichnet wird, welches unterstellt, dass Lernaufgaben primär „auf eine einfache Wiedergabe von Wissen zielen“ (Kiper 2010, S. 50). Dies evoziert die Frage, inwiefern der Terminus der *Lernaufgabe* für den Hochschulkontext geeignet erscheint. In der hochschuldidaktischen Fachliteratur werden neben den Begriffen *Aufgabe* (Jordan & Rummler 2014; Rosenberg & Busker 2016; Weidlich & Spannagel 2014), *Lernaufgabe* (Kapp & Körndle 2011; Kapp & Proske 2013; Körndle, Narciss & Proske 2004) oder *Arbeitsauftrag* (Bogner, Menzer & Pätzold 2008), auch andere Bezeichnungen, wie *Hausaufgabe* (Püschl 2013) verwendet, welche jedoch aufgrund ihrer Assoziation mit schulischem Lernen für die Hochschullehre nicht geeignet erscheinen. Der Begriff der Aufgabe allgemein, welcher in der erziehungswissenschaftlichen

Debatte wertneutraler diskutiert wird, ist so weit gefasst, dass beispielsweise auch Prüfungsaufgaben eingeschlossen werden können und somit keinerlei Konkretisierung möglich erscheint (vgl. Leisen 2006, S. 263). Der Begriff der *Lehraufgabe* rückt dabei den Fokus der Lehrenden stark in den Vordergrund (vgl. Giest 2016, S. 35f. Leisen 2007). Problematisch ist dabei, dass unter dem Begriff auch jene Aufgabenfelder in der Lehre verstanden werden, welche einer Lehrperson im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit zukommen (vgl. Arnold & Roßa 2012, S. 14). Ähnlich weist auch der Begriff der *Bildungsaufgabe* verschiedene Bedeutungen auf. Insbesondere wird darin die übergeordnete Bestimmung von Bildung beschrieben (vgl. Wernstedt & John-Ohnesorg 2008). Der Lernaufgabenbegriff scheint demnach, trotz der aufgezeigten problematischen Aspekte, am besten zu umreißen, was im Kern gemeint ist: Aufgaben, mit welchen primär lernbezogene Intentionen verfolgt werden. Aus diesem Grund findet der Begriff Lernaufgabe in vorliegender Arbeit Verwendung und wird synonym zum allgemeinen Terminus Aufgabe verwendet.

1.3. Aufgabenorientiertes Lehren und Lernen

Nachdem der Aufgabenbegriff aus verschiedenen Blickwinkeln vorgestellt wurde, steht die didaktische Verortung des Einsatzes von Aufgaben im Folgenden im Vordergrund. An dieser Stelle sei ein kurzer Exkurs zu den zentralen Termini *Lehren* und *Lernen* vorgenommen. In der Arbeit ist teilweise von *lehren* und teilweise von *lernen* die Rede, zum Teil wird die Kombination *Lehr-Lern* verwendet. Eine formale Dichotomie der Begriffe Lehren und Lernen erscheint, insbesondere vor dem Hintergrund formaler Bildung, problematisch, da Lehren als ein planmäßiges Handeln auf Lernen abzielt (vgl. Schröder 2002, S. 60), und Lehren und Lernen somit in enger Verbindung zueinander stehen. Andersherum können Lernprozesse ohne Lehre stattfinden, zum Beispiel im Kontext von digitalen Technologien (siehe hierzu Reinmann 2013). Die „Interaktion von Lehren und Lernen“ bezeichnet Schröder (2002) aus lernpsychologischer Sicht als *Unterricht* (ebd., S. 75). Im Fachdiskurs wird dieser Begriff häufig im schulischen Kontext verwendet und bezeichnet „die gezielte Planung, Organisation und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen“ (Helsper & Keuffer 2010, S. 91). In der Hochschulforschung ist der Unterrichtsbegriff ebenfalls zu finden (z.B. Berendt 2000; Lübeck 2009; Reinmann 2013; Ulrich 2016a), wenngleich er eine Assoziation zum schulischen Lernen weckt. Zum Teil wird der Begriff *Hochschulunterricht* (z.B. Brauer 2014; Ulrich 2016a) verwendet. Da im Folgenden primär die Planungsebene im Vordergrund steht (mehr dazu in Kap. 1.3.1/II),

wird der Lehrbegriff explizit verwendet, um intendiertes Verhalten herauszuheben, welches darauf abzielt Lernen zu bewirken (vgl. Schröder 2002, S. 60). Im folgenden Abschnitt werden zunächst Aufgaben in allgemeindidaktischen Modellen betrachtet und exemplarisch jene Ansätze in den Blick genommen, welche als „aufgabenorientiert“ bezeichnet werden. Im Anschluss daran wird aufgabenorientiertes Lehren vergleichend mit anderen Modellen betrachtet.

1.3.1. Didaktische Perspektiven auf Aufgaben

Es wurde bereits angerissen, dass Aufgaben zwar in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung vielfach untersucht werden, jedoch in allgemeindidaktischen Modellen bislang nur sporadisch berücksichtigt werden (vgl. Blumschein 2014, S. 7; Bohl et al. 2013; Blömeke & Müller 2008). Bohl et al. (2013) zufolge werden Aufgaben in theoretischen Modellen häufig hinsichtlich der makrodidaktischen Planung betrachtet und das didaktische Mittel der Aufgabe wird nicht in den Blick genommen (vgl. ebd.). In ihrem Vortrag auf der Fachtagung *Lernaufgaben aus fachdidaktischen Perspektiven* über Kriterien zur allgemeindidaktischen Aufgabenanalyse konstatiert Maier (2009), dass „Aufgaben ... in klassischen, deutschen Didaktikmodellen so gut wie keine Rolle“ spielen (ebd., S. 8). Dennoch lässt sich die Aufgabe in unterschiedlichen Modellen verorten.

Als Beispiel für ein allgemeindidaktisches Modell sei das *Didaktische Dreieck* (Jank & Meyer 2014; Kron 2008) genannt, in welchem die Annahme besteht, dass sich Unterricht stets in einem Spannungsverhältnis zwischen Lehrendem, Lernenden und Inhalt bewegt (vgl. Kron 2008, S. 25). Aufgaben werden hierbei nicht berücksichtigt, es lässt sich jedoch ableiten, dass sich auch das Lehren und Lernen mit Aufgaben im Spannungsverhältnis dieser drei Determinanten – Lehrenden, Lernenden und einem zu vermittelnden Inhalt – bewegt. Allerdings ist dieser Ansatz stark komprimiert und so allgemein gehalten, dass die Aussagekraft, losgelöst für die Beschreibung von Aufgaben, eingeschränkt ist. In dem *Kategorialmodell* nach Flehsig (1983) ist die Lernaufgabe explizit mit aufgenommen. Auf Grundlage des Didaktischen Dreiecks definiert Flehsig Unterricht als Zusammenspiel zwischen den Lernenden, der Lernumwelt sowie der Lernaufgabe, welche sich in Wechselwirkung mit einer außerdidaktischen Umwelt befindet. Damit wird das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden aufgelöst und die Aufgabe in den Mittelpunkt der didaktischen Konzeption gerückt (vgl. ebd.). Wildt (2013a) greift den Ansatz des Didaktischen Dreiecks ebenfalls für sein hochschuldidaktisches Modell des *Didaktischen Zirkels* auf und ergänzt ihn um Rahmenbedingungen und hochschuldidaktische Handlungsebenen. Das

Modell geht dabei von einem „didaktischen Gestaltungsraum“ (Wildt 2013a, S. 5) aus, welcher sich im Spannungsfeld zwischen Zielen, Inhalten, Mitteln und Methoden sowie verschiedenen sozialen Gruppierungen und Evaluationen darstellt (vgl. ebd., S. 5). Dabei ähnelt diese Kategorisierung lerntheoretischen Ansätzen wie dem Strukturmodell nach Heimann, Otto & Schulz (1979). Das Modell geht davon aus, dass sich Lehren und Lernen im Spannungsfeld der vier Faktoren Intention, Inhalt, Mittel und Methode manifestiert (vgl. Heimann, Otto & Schulz 1979; Kron 2008). Auf das Lehren und Lernen mit Aufgaben übertragen, lässt sich daraus die Annahme ableiten, dass Aufgaben anhand von Zielen und Inhalten sowie den verwendeten Methoden und Mitteln unterschieden werden können. Dem Strukturmodell liegt zudem die Annahme zugrunde, dass bei der Planung und bei der didaktischen Analyse von Lehr-Lern-Einheiten sozial-kulturelle und anthropogene Voraussetzungen bestehen, welche die Lehrperson bei ihrer Lehrplanung beeinflussen (vgl. Huppertz & Schinzler 1988, S. 286; Jank & Meyer 2014, S. 262; Kron 2008, S. 99). Zudem besteht die Annahme, dass Lehrende Lehr-Lern-Einheiten unter anderem nach subjektiv wahrgenommenen lernpsychologischen (z.B. bezogen auf die Lernkapazität der Studierenden) und entwicklungspsychologischen Fragen (z.B. Mentalität des Alters) sowie nach der Individuallage der Studierenden planen (vgl. Jank & Meyer 2014, S. 268). Auch dies erscheint für die Lehre mit Aufgaben von hoher Relevanz, da auch hierbei von unterschiedlichen Einflussfaktoren ausgegangen werden kann. Für den Hochschulkontext hebt Rindermann (1999) in seinem *Multifaktoriellen Modell* zur Beschreibung von Lehrerfolg, ähnlich wie das Didaktische Dreieck, Lehrende und Lernende in den Fokus, ergänzt jedoch diese Wechselwirkung um verschiedene Rahmenbedingungen, welche das Lehren und Lernen beeinflussen. Dabei werden nicht nur inhaltliche Aspekte, sondern beispielsweise Lehrveranstaltungsformen oder Prüfungsformen als Einfluss nehmende Determinanten auf den Lehr-Lern-Prozess mit beschrieben (vgl. ebd., S. 363ff.). Auf Aufgaben übertragen lässt sich hieraus einerseits ableiten, dass verschiedene Rahmenbedingungen auf den Einsatz von Aufgaben einwirken. Andererseits lässt sich fragen, inwiefern zur Beschreibung von Aufgaben auch die Einbettung in die konkrete Lehrveranstaltung herangezogen werden kann. Der Ansatz von Rindermann, welcher primär auf das Ziel der Qualitätsmessung bestehender Lehransätze in Form von strukturierter Evaluation ausgerichtet ist, lässt strukturelle Elemente zur Beschreibung möglicher Wirkungsfaktoren auf die Ausgestaltung von Lehren und Lernen allerdings vermissen.

Die exemplarische Betrachtung von Aufgaben mittels allgemeindidaktischer Modelle verweist auf unterschiedliche Aspekte. Bemerkenswert erscheint zum Beispiel, dass die Aufgabe in der wissenschaftlichen Literatur teilweise als Methode (z.B. Körndle, Narciss & Proske 2004; Christ 2006, S. 43), teilweise als Mittel (z.B. Oelkers 2010) bezeichnet wird und somit innerhalb der Modelle unterschiedlich verortet werden kann. Aufgaben als Methoden zu verstehen, bringt eine besondere Perspektive mit sich. Der Begriff Methode wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur unterschiedlich definiert. Horst Siebert bezeichnet Methoden in der außerschulischen Bildungsarbeit allgemein als „Wege, die zu einem (Lern-)Ziel führen“ (Siebert 2010, S. 11). Bei dieser sehr weiten Definition können Aufgaben als Methoden angesehen werden, da sie Wege zum Erreichen unterschiedlicher didaktischer Ziele darstellen. Hierbei sei etwa an die von Horst Siebert dargestellte *Methode 66* erinnert, bei welcher sechs Teilnehmende in sechs Minuten kurze Aufgaben bearbeiten (vgl. ebd., S. 99). Da hierbei die Aufgabe im alleinigen Mittelpunkt steht, verschmelzen Aufgabe und Methode. Anders verhält es sich etwa bei der Methode *Advanced Organizers*, bei welcher es darum geht, den Teilnehmenden zu Beginn einer Lehr-Lern-Einheit, etwa mittels einer Folie, einen Überblick und eine inhaltliche Struktur anzubieten (vgl. ebd., S. 84). Hierbei sind die Definitionskriterien einer Aufgabe nicht erfüllt (siehe hierzu Kap. 1.1.2/II), da die Lernenden zum Beispiel nicht gezielt zu einer Aktivität angeregt werden. Jedoch können bei dieser Methode unterstützende Aufgaben eingesetzt werden, womit die Aufgabe zu einem Bestandteil einer Methode wird. Diese Betrachtung der Aufgabe lässt sich im Strukturmodell der Methode zuordnen, welche je unterschiedliche Inhalte und Ziele beinhalten kann und mit unterschiedlichen Mitteln ausgestaltet werden kann.

Die Aufgabe als Mittel zu betrachten, bedingt einen anderen Fokus. Das *didaktische Mittel* oder *Lehr- und Lernmittel* wird von Schröder (2008) als eigenständige didaktische Kategorie angesehen (ebd., S. 12). In der schulischen Unterrichtsforschung bezeichnet Werner Wiater Lehr- und Lernmittel zum Beispiel als „für den Unterricht verfasste Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschürenform und Loseblattsammlungen, sofern sie einen systematischen Aufbau des Lernstoffs enthalten“ (Wiater 2005, S. 43). Beispielsweise können unter anderem Schulbücher, ergänzende Druckschriften oder Aufgabensammlungen dazu gezählt werden (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass Aufgaben sowohl als Teil von Lehr- und Lernmitteln (siehe hierzu zum Beispiel den Sammelband „Aufgaben im Schulbuch“ von Matthes & Schütze 2011a) als auch

selbst als didaktische Mittel, zum Beispiel in Form von schriftlich gestellten Aufgaben, angesehen werden können. Diese Perspektive auf Aufgaben lässt sich im Strukturmodell dem Mittel zuordnen. Die Grenzen zwischen Methoden und Mitteln sind dabei fließend. Terhart zufolge kommt „Methoden ... immer ein Charakter eines Mittels zu“ (Terhart 2005, S. 32). Eine Polarisierung der beiden Sichtweisen erscheint somit für die Aufgabe nicht zielführend, weswegen sie in vorliegender Arbeit nicht als Gegensätze betrachtet werden. Da es jedoch für die weitere Betrachtung relevant zu sein scheint, methodische Fragestellungen dezidiert betrachten zu können, wird die Aufgabe im Folgenden primär als didaktisches Mittel bezeichnet.

Aus den skizzierten Modellen lässt sich zudem ableiten, dass Aufgaben aus der Sicht der Lehrenden und Lernenden unterschiedlich betrachtet werden können. Im Fachdiskurs zu Aufgaben werden hierbei unterschiedliche Ebenen unterschieden. Auf die ursprünglich aus der Fremdsprachendidaktik hervorgehende Differenzierung zwischen der Ebene der geplanten Aufgabe (*task as plan*) und der Ebene der Aufgabe in der tatsächlichen Lehr-Lern-Situation (*task in process*) (vgl. Ellis 2003; Legutke 2006; Winkler 2011) soll im Folgenden Bezug genommen werden. Dieser Ansatz beschreibt, dass Aufgaben in der konkreten Lehr-Lern-Situation anders wahrgenommen werden können als sie seitens der Lehrperson geplant oder für ein Lehrbuch konzipiert worden sind. Beispielsweise kann das Bild, welches Lehrende von Aufgaben haben, von dem abweichen, wie Lernende eine Aufgabe interpretieren (vgl. Legutke 2006). Caspari, Grotjahn & Kleppin (2010) schlagen daher vor, die Lernenden als „task interpreter“ zu verstehen (vgl. ebd., S. 46f.). Diese Differenzierung ähnelt den Ebenen didaktischen Handelns und Reflektierens aus allgemeindidaktischen Modellen. Jank & Meyer (2014) unterscheiden zum Beispiel eine *Planungsebene*, in welcher Lehr-Lern-Situationen vorbereitet und Entscheidungen hinsichtlich der didaktischen Grundfragen getroffen werden, von einer *Prozessebene*, welche die tatsächliche Lehr-Lern-Situationen beschreibt (ebd., S. 59f.). Beide Ebenen als gegensätzlich oder voneinander losgelöst zu betrachten, erscheint problematisch, da die Planung von Aufgaben mit dem antizipierten Prozess zusammenhängt und andersherum der Prozess durch die Planung gesteuert wird. In vorliegender Arbeit werden diese beiden Ebenen daher nicht als Dichotomie betrachtet, jedoch wird der Fokus besonders auf die Planungsebene der Aufgabe (*task as plan*) gelegt. Dies verengt den Blick auf die Lehrendenperspektive, womit es möglich wird, die intendierte Aufgabe fokussiert mit ihren verschiedenen Funktionen und Parametern in den Blick zu nehmen.

Eine weitere Kategorisierung von Aufgaben wird im psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs mittels verschiedener Dimensionen vorgenommen. Krüger (2015) differenziert beispielsweise zwischen *task environment* und *situation* (ebd., S. 22f.). Im mathematikdidaktischen Kontext unterscheiden Stein, Grover & Henningsen (1996) unter anderem zwischen *task set up* und *task implementation*. Fachdidaktische Ansätze wie diese legen jeweils einen anderen Fokus auf die Lehre mit Aufgaben. Gemeinsam haben sie jedoch, dass nicht nur die Aufgabe selbst, sondern darüber hinaus auch die methodische Einbettung betrachtet wird. Beispielsweise ist es so möglich, in einem Lehrbuch einerseits die Strukturelemente der Aufgabe zu betrachten und andererseits mögliche methodische Wege der Integration in eine Lehrveranstaltung zu untersuchen. Im Folgenden werden diese als „Struktur“ und „methodische Einbettung“ bezeichnet. Mit *Struktur* werden jene Elemente von Aufgaben umschrieben, welche sich auf die Aufgabenstellung selbst beziehen, wie beispielsweise das Antwortformat oder der Lebensweltbezug. In der Lehr-Lern-Forschung beschreiben Hascher & Hofmann (2008) die „Struktur der Aufgabenstellung“ (ebd., S. 57). In der Arbeit von Krüger (2015) zur Analyse naturwissenschaftlicher Aufgaben in zentralen Abschlussprüfungen wird diese Dimension allgemein „Art von Aufgaben“ (ebd., S. 25) genannt. In der Physikdidaktik bezeichnen Aufschnaiter & Aufschnaiter (2001) Aspekte wie den Inhalt oder die Beschaffenheit von Aufgaben als „Kulturgegenstand“ (vgl. ebd., S. 410) und Stein, Grover & Henningsen (1996) bezeichnen es als „task set up“. Hierzu existieren verschiedene Kategorisierungsheuristiken, wie das allgemeindidaktische Kategoriensystem nach Maier et al. (2014a), welche sich damit befassen, sogenannte *Aufgabendimensionen* näher zu umreißen und es ermöglichen, eine Differenzierung von Aufgaben vorzunehmen.

Neben der Struktur wird die *methodische Einbettung* von Aufgaben (vgl. Kühn 2010, S. 111; Aufschnaiter & Aufschnaiter 2001, S. 410; Kleinknecht 2010, S. 15) beschrieben. Diese umfasst die Art und Weise, wie Aufgaben in einen Lehr-Lern-Kontext integriert werden, beispielsweise inwiefern diese innerhalb einer Lehrveranstaltung oder begleitend eingesetzt werden. Dies betrifft auch die horizontale und vertikale Vernetzung von Aufgaben oder zum Beispiel die Sozialform der Aufgabebearbeitung (vgl. Blömeke & Müller 2008, S. 242). Jatzwauk (2007) bezeichnet dies aus fachdidaktischer Perspektive als *Integration in den Unterricht*. Besonders relevant erscheint dieser Aspekt, da die gleiche Aufgabe auf unterschiedliche Weise Eingang in den Lehr-Lern-Prozess finden kann (vgl. Bohl et al. 2013). Dabei ist zu konstatieren, dass diese Kategorisie-

zung zwischen Struktur und methodischer Einbettung nicht überschneidungsfrei ist und sich die beiden Aspekte gegenseitig bedingen. Beispielsweise wird eine spezifisch für eine Gruppenarbeit konzipierte Aufgabe andere Strukturelemente aufweisen als eine Aufgabe, welche für die Einzelbearbeitung vorgesehen ist. Jedoch erscheint eine Zweiteilung für eine wissenschaftliche Untersuchung vielversprechend, da die beiden Aspekte jeweils einen anderen Fokus auf Aufgaben legen und beispielsweise die gleiche Aufgabenstellung mit ihrer unterschiedlichen methodischen Einbettung betrachtet werden kann und andersherum. Für die weitere Arbeit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Aufgabe als didaktisches Mittel betrachtet wird, welche anhand ihrer Struktur und methodischen Einbettung sowie auf einer Planungs- und einer Prozessebene betrachtet werden kann. Um näher betrachten zu können, wodurch sich das Lehren und Lernen mit Aufgaben auszeichnet, wird im Folgenden der Begriff der „Aufgabenorientierung“ vorgestellt.

1.3.2. Zum Begriff der „Aufgabenorientierung“

Für die Charakterisierung des Lehrens und Lernens mit Aufgaben sind besonders jene Ansätze interessant, welche als „aufgabenorientiert“ bezeichnet werden (z.B. Börner 2005; Wilhelm, Luthiger & Schweizer 2016; Zimmer 1998). *Aufgabenorientierung* (Gnutzmann 2006), *Aufgabenorientiertes Lernen* (Hu 2006, S. 84) oder *Aufgabenbasierter Unterricht* (Schart 2005) sind dabei Bezeichnungen, welche seit den 1980er Jahren verstärkt in der Fremdsprachendidaktik Verwendung finden (vgl. Bausch et al. 2006; Müller-Hartmann, Schocker von Ditfurth & Legutke 2005), sich jedoch im Laufe der Zeit in fachübergreifenden Ansätzen etabliert haben (z.B. Arnold & Thilloren 2002; Wilhelm & Luthiger 2015; Zimmer 2004). In der Fremdsprachendidaktik wird „Aufgabenorientierung“ überwiegend als Lehr-Lern-Konzept verstanden, welches darauf abzielt, mittels Aufgaben eine alltagsrelevante Sprache zu erwerben (z.B. Bausch et al. 2006; Müller-Hartmann, Schocker von Ditfurth & Legutke 2005; Thonhauser 2010). Im anglo-amerikanischen Sprachraum wird dieser Ansatz auch *Task-based Teaching* (Ellis 2006), *Task-based Instruction* (Richards 2006; Skehan 1996) oder *Task-based Learning*, kurz TBL (vgl. Ellis 2003; Nunan 2004; Richards 2006; Skehan 1996) genannt. Dabei handelt es sich um einen Überbegriff für eine Vielfalt an unterschiedlichen Konzeptionen. Der Name weist bereits darauf hin, dass die Aufgabe (*task*) im Mittelpunkt des Lehr-Lern-Prozesses steht. Es handelt sich um einen pädagogischen Ansatz, welcher Aufgaben als kommunikationsanregendes Element zum zentralen Bestandteil der fachdidaktischen

Lehre macht. Das Konzept beruht vor allem auf der Grundannahme, mittels Lernaufgaben die tatsächliche Lebenswelt außerhalb der Bildungseinrichtung aufgreifen (*Kontextualisierung*) und Lerngelegenheiten mit realen sprachlichen Herausforderungen bereitstellen zu können (vgl. Hu 2006, S. 84).

In der beruflichen Bildung existiert ebenfalls ein breites Spektrum an aufgabenorientierten Ansätzen, wobei die Zielsetzung eine andere ist (z.B. Bloemen & Schlömer 2012; Porath 2011; Schröder 2009a,b; Zimmer 1998). Insbesondere steht hier die „Förderung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz“ im Vordergrund (Schröder 2009b, S. 70). Nennenswert ist hierbei der Ansatz des Berufs- und Arbeitspädagogen Thomas Schröder, welcher zwischen Arbeits- und Lernaufgaben sowie zwischen Lern- und Arbeitsaufgaben differenziert: *Arbeits- und Lernaufgaben* werden im betrieblichen Umfeld und am Arbeitsplatz eingesetzt, um eine Reflexion des beruflichen Handelns anzuregen und zu einer verbesserten Arbeitsorganisation zu führen. *Lern- und Arbeitsaufgaben* kommen an institutionellen Bildungseinrichtungen zum Einsatz und sollen berufliche Arbeitsaufgaben möglichst realistisch darstellen. Sie bezwecken die Verbesserung der Lernorganisation und der Selbstständigkeit der Lernenden und können als Element der Lehrgestaltung betrachtet werden (vgl. Schröder 2009a). Das übergeordnete Ziel dabei ist, die Grenzen zwischen Lern- und Arbeitsprozess verschwimmen zu lassen und realitätsnahe Lernkontexte zu schaffen (vgl. Bloemen & Schlömer 2012, S. 128). Besonders bekannt ist die *Aufgabenorientierte Didaktik* nach Zimmer (1998), welche im Kontext der Berufs- und Betriebspädagogik entwickelt wurde. In Anlehnung an Habermas wird dabei instrumentelles, strategisches und kommunikatives Handeln in den Blick genommen (vgl. Pahl 1998, S. 13). Der Ansatz wurde besonders im Bereich *Distance Learning*¹ näher ausdifferenziert. In dem Handbuch zu E-Learning von Arnold et al. (2013) wird Aufgabenorientierte Didaktik in Anlehnung an Zimmer beispielsweise als ein Ansatz verstanden, in welchem in virtuellen Lernräumen „die reflektierte Ausgliederung und Definition der Lernaufgaben zum gemeinsamen Verhandlungsgegenstand im pädagogischen Verhältnis gemacht werden“ (ebd., S. 40).

1 Distance Learning wird im deutschsprachigen Kontext auch *Fernunterricht* genannt. In dem Fernunterrichtsschutzgesetz von 1977 wird es definiert als „Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der ... der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind“ (FernUSG, Art. 1, Abs. 1, Satz 1), wie es in unterschiedlichen E-Learning-Konzepten der Fall ist oder im Kontext von Lernvideos diskutiert wird (siehe hierzu auch Sailer & Figas 2017).

In der allgemeindidaktischen und schulpädagogischen Literatur ist der Begriff der Aufgabenorientierung mitunter als allgemeiner Terminus zur Umschreibung für den Einsatz von Aufgaben in der Lehre zu finden (z.B. Criblez 2016; Hascher & Hofmann 2008; Rauner 1995; Wilhelm, Luthiger & Schweizer 2016). Im Kontext von kompetenzorientiertem Schulunterricht subsumieren Wilhelm & Luthiger (2015) beispielsweise jegliche aufgabenbezogene Lehrhandlungen, wie die Verwendung von Aufgabensets, unter dem Begriff, was sich auch in dem *Prozessmodell kompetenzfördernder Aufgabensets* der Autoren wiederfindet (Wilhelm, Luthiger & Schweizer 2016). Thonhauser (2008) verwendet in seinem *Grundmodell des Lehrens und Lernens in einem aufgabenorientierten Unterricht* „Aufgabenorientierung“ ebenfalls als Überbegriff für das Lehren und Lernen mit Aufgaben. Daraus lässt sich zusammenfassen, dass Aufgabenorientierung aus allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Sicht unterschiedlich charakterisiert wird, einerseits spezifische didaktische Ansätze umschreibt (z.B. Bausch et al. 2006; Ellis 2003; Müller-Hartmann & Schocker von Ditfurth 2005), andererseits einen Sammelbegriff für das Lehren und Lernen mit Aufgaben darstellt (Criblez 2016; Thonhauser 2008; Wilhelm & Luthiger 2015). In dieser Arbeit wird ein allgemeindidaktisches Verständnis von Aufgabenorientierung zugrunde gelegt, welches jene institutionalisierte Lehransätze umschreibt, die sich der Aufgabe als didaktisches Mittel bedienen. Das bedeutet, dass damit sowohl jene Lehransätze beschrieben werden können, in welchen zu großen Teilen mit Aufgaben gelehrt wird, als auch jene Lehrformen, welche Aufgaben nur sporadisch neben anderen didaktischen Elementen einsetzen. Damit lehnt sich die begriffliche Handhabung an Ansätze der allgemeindidaktischen Aufgabenforschung an (z.B. Criblez 2016; Hascher & Hofmann 2008; Wilhelm, Luthiger & Schweizer 2016) und grenzt sich gleichzeitig von fachdidaktischer Terminologie der Fremdsprachen oder von Ansätzen der Berufsbildung ab, da diese unter „Aufgabenorientierung“ einen spezifischen didaktischen Ansatz verstehen. So definiert stellt sich die Frage, wie aufgabenorientiertes Lehren und Lernen didaktisch verortet und näher charakterisiert werden kann.

1.3.3. Didaktische Verortung aufgabenorientierter Lehre

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie sich aufgabenorientierte Lehre im Spiegel anderer Lehrformen didaktisch verorten lässt. Dabei wird auch das *Lernen* mit Aufgaben betrachtet, da Lehren als planmäßiges Handeln (vgl. Schröder 2002) auf Lernen abzielt (siehe hierzu die Anmerkung zu den Begriffen Lehren und Lernen in Kap. 1.3/II). Felix Rauner (1995) stellt im Kontext

von Berufsbildung das „didaktische Prinzip des aufgabenorientierten Lernens“ einem „themenzentrierten Lernen“ gegenüber (Rauner 1995), vertieft diese Verortung jedoch nicht weiter. Dem *Vierfeldermodell der Aufgabenorientierung* nach Hascher & Hofmann (2008) zufolge kann aufgabenorientiertes Lernen von drei weiteren Lernformen abgegrenzt werden. Die beiden österreichischen Erziehungswissenschaftler beschreiben, dass sich *defensives Lernen* demgegenüber beispielsweise durch eine lehrerzentrierte Orientierung auszeichne. *Reduktives Lernen* könne dadurch abgegrenzt werden, dass Lernende hierbei in eine unsichere Umgebung gebracht würden. Bei *adaptivem Lernen* entscheide allein die Anpassungsleistung seitens der Lernenden über ihren Lernerfolg (vgl. ebd., S. 50). In Abgrenzung zu diesen Lernformen kommen sie zu dem Ergebnis, dass sich aufgabenorientiertes Lernen insbesondere durch eine hohe Eigenverantwortung der Lernenden, die Ermöglichung von Reflexion über das Lernen, viele Möglichkeiten bei Lernschwierigkeiten sowie ein hohes Potenzial für Lernstandsdiagnostik auszeichne (ebd., S. 50). Die einander gegenübergestellten und als klar abgegrenzt bezeichneten Formen weisen jedoch auch Überschneidungen auf, beispielsweise kann adaptives Lernen auch mit Hilfe von Aufgaben realisiert werden. Baumgartner (2011) befasst sich mit dem *aufgabenbearbeitenden Lernen* als didaktischem Prinzip, in welchem er den Lernprozess vor das Lernprodukt stellt. Dies grenzt er in Anlehnung an Flechsig von *wiederholendem Lernen*, *auftragserledigendem Lernen* und *problemorientiertem Lernen* ab (vgl. ebd.). Auch diese Dichotomie scheint nicht unproblematisch, da beispielsweise Wiederholungs- und Übungsaufgaben oder Anwendungsaufgaben (siehe Kap. 1.1.3/II) dem wiederholenden Lernen und offene Gestaltungsaufgaben dem problemorientierten Lernen zugerechnet werden können.

Im Fachdiskurs wird das Lernen mit Aufgaben im Allgemeinen häufig dem aktiven Lernen (*active learning*) zugerechnet, da die Aktivität der Lernenden im Vordergrund steht (vgl. Körndle, Narciss & Proske 2004). Freeman et al. (2014) bezeichnen dies als „process of learning through activities and/or discussions in class, as opposed to passively listening to an expert“ (ebd.). Aktives Lernen zeichnet sich durch verschiedene Merkmale aus, welche für das Lernen mit Aufgaben charakteristisch sind. Die US-amerikanische Erziehungswissenschaftlerin Michelene Chi bezeichnet es ganz allgemein als „doing something physically“ (Chi 2009, S. 77), beispielsweise indem etwas selbst zusammengefasst oder wiederholt wird (vgl. ebd.). In ihrem Modell der *Differentiated Overt Learning Activities* (DOLA) wird neben aktivem Lernen zwischen passiven, konstruktiven und interaktiven Formen unterschieden (vgl. Chi & Wylie 2014). Als passiv

bezeichnet sie beispielsweise „being oriented toward and receiving information from the instructional materials without overtly doing anything else related to learning“ (Chi & Wylie 2014, S. 221), was unter anderem das Zuhören mit umfasst. Bei *konstruktivem Lernen* steht das Erstellen von Produkten im Vordergrund und beinhaltet zum Beispiel die Reflexion über einen Gegenstand. Mit *interaktivem Lernen* beschreibt sie Lernen durch Austausch (vgl. Chi 2009). Dabei lassen sich Aufgaben je nach ihrer Struktur und methodischen Einbettung unterschiedlichen Graden der Aktivität zuordnen. Die Bearbeitung von Aufgaben kann von passiven Lehrformen abgegrenzt werden. In dem Modell zur Gestaltung akademischer Lehre der Hochschulforscherin Gabi Reinmann (2015) werden zwei Formen unterschieden: Zu *rezeptiven Lernformen* gehören beispielsweise Lesen, Zuhören oder Beobachten. Als *produktive Lernformen* werden beispielsweise Recherchieren, Analysieren, Bewerten, Planen oder Durchführen gezählt (vgl. ebd., S. 50f.). Auch hier können Aufgaben nicht eindeutig zugeordnet werden, da sie sowohl zu rezeptiven als auch zu produktiven Aktivitäten anregen können. Aus lernpsychologischer Sicht bezieht Schröder (2002) darbietendes Lehren, auch *demonstrative Lehrform* genannt, auf Vermittlungsformen wie Erzählen oder Vorführen. Im Kontrast hierzu gilt Schröder zufolge in der *erarbeitenden Lehrform* das Prinzip der Aktivierung (Selbsttätigkeit). Der Wirtschaftspädagoge Gerald Straka und der Hochschuldidaktiker Gerd Macke differenzieren drei Lehrformen (vgl. Straka & Macke 2009): Die *darbietende Lehrform* definieren sie als Ansatz, in welchem der Kompetenzerwerb durch Zuhören angeregt wird. Die *fragend-entwickelnde Lehrform* zeichnet sich durch einen stetigen Wechsel zwischen Fragen der Lehrperson und Antworten der Lernenden aus (ebd., S. 31). Bei der *entdecken-lassenden Lehrform* werden Aufgaben- und Problemstellungen von den Lernenden in unterschiedlichen Sozialformen bearbeitet (ebd., S. 31). Bei dieser Differenzierung kann die Lehre mit Aufgaben von darbietenden Lehrformen abgegrenzt werden und je nach struktureller und methodischer Ausrichtung den anderen beiden Lehrformen zugerechnet werden.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich das Lehren und Lernen mit Aufgaben durch eine hohe Aktivität der Lernenden auszeichnet (vgl. Körndle, Narciss & Proske 2004), weswegen es sich von jenen didaktischen Ansätzen abgrenzen lässt, welche als rein darbietende (Straka & Macke 2009), demonstrative (Schröder 2002), rezeptive (Reinmann 2015), defensive (Hascher & Hofmann 2008) oder passive (Chi & Wylie 2014) Lehr-Lern-Form beschrieben werden. Die Verortung aufgabenorientierten Lehrens und Lernens weist dabei einige

Schwierigkeiten auf. Ansätze wie das Vierfeldermodell der Aufgabenorientierung nach Hascher & Hofmann (2008) oder die Kategorisierungsheuristik des aufgabenbearbeitenden Lernens nach Baumgartner (2011) sind nicht widerspruchsfrei und überschneidungsfrei. Beispielsweise können jene Lehrkonzepte, die auf Erarbeitungsaufgaben ausgerichtet sind (siehe hierzu Kap. 1.1.3/II), dem erarbeitenden Lernen (Schröder 2002) oder dem entdeckenden Lernen (Straka & Macke 2009) zugeordnet werden. Aufgaben, welche explizit in gemeinsamer dialogischer Gruppenarbeit bearbeitet werden, lassen sich zum Beispiel einer interaktiven Lernform zuordnen (Chi 2009; Chi & Wylie 2014). Die Modelle zur Beschreibung aufgabenorientierter Lehre legen nahe, dass der Einsatz von Aufgaben sehr unterschiedlich erfolgen kann und die bestehenden Ansätze enge Überschneidungen aufweisen. Besonders an dem didaktischen Mittel der Aufgabe ist, dass sie in unterschiedlichen Lehr-Lern-Formen eingesetzt werden. Im Ansatz des *Problem-based Learnings* wird vordergründig intendiert, dass Lernende eigenständige Lösungen erarbeiten. Dabei geht es nicht darum, dass nach einer anfänglichen Input-Sequenz wohldefinierte (*well-defined*) Anwendungsaufgaben bearbeitet werden, sondern die Lehre beginnt mit fachlich bedeutsamen und authentischen (*ill-defined*) Problemaufgaben. Das bedeutet, dass Wissen im Prozess der Problembearbeitung generiert wird (vgl. Reusser 2005, S. 159ff.). Auch bei der *Anchored Instruction* besteht das Ziel darin, dass die Lernenden unter Einbezug ihres Wissens und ihrer Alltagserfahrungen authentische Aufgaben bearbeiten (vgl. Scharnhorst 2001, S. 472). Ähnlich wie auch in der *Aufgabenorientierten Didaktik* nach Zimmer (2004) oder dem Ansatz des *Task-based Learnings* (z.B. Ellis 2003) wird das Potenzial der Aufgabebearbeitung hierbei unter anderem darin gesehen, möglichst reale Kontexte schaffen zu können, in denen erworbenes Wissen auf verschiedene Situationen angewendet werden kann (vgl. Scharnhorst 2001, S. 472). Im Ansatz des *Cognitive Apprenticeship* (Collins 2006) geht es um „verschiedene Grade und Qualitäten der problem- und situationsbezogenen Anleitung sowie um das Coaching geistiger Arbeitstechniken und Lerntätigkeiten“ (vgl. Reusser 2005, S. 163). Dabei wird – ähnlich wie bei Lehrlingen in einer guten Meisterlehre – die sukzessive Einführung in eine Expertenkultur angestrebt (vgl. ebd., S. 163). Neben Ansätzen wie diesen werden Aufgaben beispielsweise auch in „traditionellen“ Lehr-Lern-Formen (siehe hierzu auch Fußnote 4/I auf S. 5) eingesetzt, etwa, um Studierende nach einer darbietender Lehrmethodik zur aktiven Auseinandersetzung mit einem Gegenstand anzuregen (z.B. Jordan & Rummler 2014).

1.4. Zusammenfassende Betrachtung

In diesem Kapitel wurden unterschiedliche Zugänge zur Kategorisierung der Aufgabe als didaktisches Mittel aufgezeigt. Dabei wurde die Problematik des Lernaufgabenbegriffes diskutiert, insbesondere seine Assoziation mit schulischem Lernen (z.B. in Böss-Ostendorf & Senft 2010; Cromme 1989). Dennoch erscheint das Modell der Differenzierung zwischen Lern- und Leistungsaufgaben auch für eine hochschuldidaktische Betrachtung zielführend, um den Fokus der Arbeit auf Aufgaben mit lernprozessanregendem Charakter herausstellen und beispielsweise Prüfungsaufgaben ausklammern zu können. Bedeutsam ist dabei, dass die Aufgabenformen trotz grundlegend unterschiedlicher Ausrichtungen als ineinander verwobene Konstrukte anzusehen sind (siehe hierzu auch Keller & Bender 2012). In vorliegender Arbeit wird die Planungsebene der Aufgabe (*task as plan*) betrachtet, welche von der Prozessebene in der konkreten Lehr-Lern-Situation (*task in process*) abgegrenzt werden kann (vgl. Ellis 2003; Jank & Meyer 2014; Legutke 2006). Aufgrund der skizzierten Heterogenität der Zugänge lässt sich fragen, inwiefern es möglich und sinnvoll erscheint, Aufgaben kontextübergreifend in den Blick zu nehmen: Aufgaben können sehr unterschiedlich aussehen, beispielsweise einen je anderen Grad an Offenheit oder sprachlogischer Komplexität aufweisen (vgl. Maier, Kleinknecht & Metz 2010), sie können auf verschiedene Weise methodisch in einen Lehrkontext eingebettet sein, mit anderen Lehr-Lern-Formen verknüpft sein oder verschiedene fachliche Inhalte ansprechen. Insofern ergibt sich hieraus eine Spannweite an unterschiedlichen didaktischen Mitteln. Darüber hinaus wurde bereits problematisiert, dass der Terminus der Aufgabe zum Teil schwer von anderen Lehr-Lern-Formen und didaktischen Mitteln abzugrenzen ist und fließende Übergänge bestehen (siehe Kap. 1.1.2/II). Gleichzeitig zeigt die Betrachtung, dass sich Aufgaben durch einen „gemeinsamen Kern“ (Leuders 2015, S. 435) auszeichnen, beispielsweise dienen sie dazu, Lernende zu eigenen Tätigkeiten anzuregen (siehe Kap. 1.1.2/II). Bemerkenswert ist, dass der alleinigen Tatsache, dass Aufgaben in der Lehre eingesetzt werden, in der schulpädagogischen Fachdiskussion mitunter eine relevante Rolle zugeschrieben wird: Zum Beispiel werden Aufgaben als „Kernbereich unterrichtlichen Handelns“ (Bohl & Kleinknecht 2009, S. 150) oder als „Schlüssel zur Kompetenzorientierung“ (vgl. Drieschner 2010, S. 34) beschrieben. Diese allgemeine hohe Bedeutungszuschreibung der Aufgabe erscheint hingegen nicht unumstritten. Thonhauser (2008) äußert zum Beispiel „eine gewisse Skepsis hinsichtlich der aktuell vorfindbaren Qualitäten von Aufgaben ... an Universitäten“ (ebd., S. 21). Hierbei sei die in der Einleitung

der Arbeit aufgespannte erziehungswissenschaftliche Bedeutung von Aufgaben aufgegriffen, nach welcher Aufgaben im didaktischen Kontext als Teil von Lehrqualität betrachtet werden können (Kiper & Mischke 2009, S. 91) und mit ihren unterschiedlichen Ausrichtungen sowie in Form von Aufgabekulturen (vgl. Criblez 2016; Henning, Müller & Strahl 2012) „auf herausragende Weise das Lernen in Bildungsinstitutionen“ zu prägen vermögen (Reusser 2013, S. 4). Es wurde aufgezeigt, dass Aufgaben in allgemeindidaktischen Modellen nicht fest verortet sind und in vielen Ansätzen nicht als solche beschrieben werden, weswegen der Berufs- und Wirtschaftspädagoge Georg Neuweg sie als „wichtigste Nebensache der didaktischen Welt“ (Neuweg 2008, S. 84) bezeichnet. In den nachfolgenden Kapiteln der Arbeit wird das didaktische Mittel der Aufgaben im Fokus von Hochschullehre in den Blick genommen.

2 | Aufgaben aus hochschuldidaktischer Sicht

Wie ein Blick in Modulbeschreibungen verschiedener Studiengänge zeigt, spielt das didaktische Mittel der Aufgabe in der Hochschullehre in zahlreichen Lehrveranstaltungen eine zentrale Rolle. Im Modulhandbuch Bachelor Wirtschaftsinformatik der OTH Regensburg ist von „Übungsaufgaben“ die Rede (OTH Regensburg 2017, S. 11) und im Bachelorstudiengang Pädagogik des Karlsruher Instituts für Technologie werden „arbeitsbezogene Lernaufgaben“ genannt (Karlsruher Institut für Technologie 2015, S. 35). Teilweise lässt sich eine didaktische Intention erahnen. Die Rede ist beispielsweise von „integrierte[n] Lernaufgaben, welche die Studierenden anregen, den Stoff des Kurses zu wiederholen und zu reflektieren“ (Fernuniversität Hagen 2017, S. 2) oder von „Aufgaben, die sie [die Studierenden] selbstständig und sorgfältig bearbeiten bzw. lösen“ (Hochschule Ludwigshafen am Rhein 2017, S. 30). Allerdings wurden, wie bereits in Teil I der Arbeit dargestellt, Aufgaben in der Hochschullehre bislang so gut wie gar nicht systematisch untersucht, was in der hochschuldidaktischen Forschungsliteratur selbst problematisiert wird (z.B. Kleß 2010, S. 127). Im Folgenden geht es darum, Hochschullehre auf systematisch-theoretischer Ebene hinsichtlich aufgabendidaktischer Aspekte zu betrachten. Dafür wird in Kap. 2.1/II zunächst die Hochschule im deutschen Bildungssystem betrachtet und es werden wissenschaftliche Erkenntnisse sowie Modelle zur Systematisierung hierzu beleuchtet. Darauf aufbauend wird in Kap. 2.2/II die Entwicklung eines hochschuldidaktischen Rahmenmodells vorgestellt, mittels welchem die Bildungseinrichtung Hochschule hinsichtlich aufgabendidaktischer Fragestellungen in den Blick genommen werden kann. Diese Heuristik bildet die Grundlage für die theoretische Analyse der Arbeit, welche in Kap. 2.3/II dargestellt wird. Hierbei werden Aufgaben in der Hochschullehre auf den Ebenen der Institution, des Faches, der Lehrveranstaltung sowie der Lehrenden und Lernenden betrachtet. In Kap. 2.4/II erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der theoretischen Betrachtung sowie die Ableitung von empirischen Implikationen, welche gleichzeitig die Brücke zu dem daran anschließenden empirischen Teil der Arbeit bildet.

2.1. Hochschullehre im deutschen Bildungssystem

Nachfolgend wird ein kurzer Einblick in die deutsche Hochschullandschaft gegeben und es werden Formen der Hochschulbildung aufgezeigt. Zudem wird der Frage nachgegangen, inwiefern von Spezifika in diesem Bildungsbereich ausgegangen werden kann. Diese Überlegungen bilden die Grundlage für die Betrachtung von Aufgaben in Kontext der Hochschullehre.

2.1.1. Zur deutschen Hochschullandschaft

Die Hochschule wird als Tertiärbereich im deutschen Bildungssystem als eigenständiger Bereich² angesehen, welcher mit reglementierten Hochschulzugangsberechtigungen auf die Abschlüsse des Sekundarbereichs II aufbaut (vgl. Kultusministerkonferenz 2017, S. 27). Daher bezeichnet ihn Greven (2011) neben dem Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich als die „fortgeschrittenste Ausbildungsstufe“ (ebd., S. 8). Der Kultusministerkonferenz (KMK) zufolge kann „Hochschule“ als Überbegriff für Universitäten und gleichgestellte Institutionen, Kunst- und Musikhochschulen sowie Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW)³ verwendet werden (Kultusministerkonferenz 2017, S.

2 Laut der Kultusministerkonferenz gliedert sich das Bildungswesen in Deutschland in den *Elementarbereich* (Kindergarten, Kindertagesstätte), den *Primarbereich* (Grundschule), den *Sekundarbereich I* (Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium bis zum 10. Schuljahr) sowie den *Sekundarbereich II* (gymnasiale Oberstufe, Fachoberschule, Berufsschule). Ferner wird zwischen dem *Tertiärbereich* (Hochschule) und dem *Quartärbereich* (Erwachsenen- und Weiterbildung) unterschieden (vgl. Kultusministerkonferenz 2017, S. 23ff.). Zum tertiären Bildungsbereich werden „in eingeschränktem Umfang Einrichtungen außerhalb des Hochschulbereichs“ (ebd., S. 151) gezählt. Beispielsweise gibt es in einigen Ländern Berufsakademien, welche für Hochschulzugangsberechtigte berufsqualifizierende Bildungsgänge anbieten. In Bayern werden Fachschulen und Fachakademien hinzugezählt. Den Großteil des tertiären Bildungsbereiches machen jedoch Hochschulen aus (vgl. ebd.).

3 Nachdem der Begriff „Fachhochschule“ zunehmend negativ konnotiert wurde, begann vor einigen Jahren die flächendeckende Umbenennung in *Hochschule für angewandte Wissenschaften*, im Englischen *University of Applied Sciences*. Teilweise wurde das Wort *Fachhochschule* durch die alleinige Bezeichnung *Hochschule* ersetzt. Dies wird von den Befürwortern der Angleichungsbewegung ausdrücklich begrüßt, provoziert jedoch gleichzeitig eine begriffliche Unschärfe (vgl. Berthold & Ziegele 2014, S. 120). Während der Terminus *Hochschule* ursprünglich als eine Art „Sammelbegriff“ für alle tertiären Bildungseinrichtungen galt, so wird er nun entweder anstelle des Wortes *Fachhochschule* (kritisch dazu siehe Niederdrenk 2014, S. 21) oder nach wie vor als Überbegriff (z.B. in Baden-Württemberg Stiftung 2014; Berthold & Ziegele 2014; Greven 2011) verwendet. Teilweise werden beide Bedeutungen vermischt, was die Schwierigkeit der Begrifflichkeiten verdeutlicht (vgl. Berthold & Ziegele 2014, S. 120; Niederdrenk 2014, S. 21). Diese Problematik der Abgrenzung zeigt sich auch bei fachwissenschaftlich belegten Begriffen wie *Hochschuldidaktik*, *Hochschulforschung* oder *Hochschullehre* o.ä. In vorliegender Arbeit wird aus Gründen der Übersichtlichkeit explizit der Begriff *Hochschule für angewandte Wissenschaften* verwendet, um den Terminus *Hochschule* als Überbegriff der tertiären Bildungseinrichtungen herausstellen zu können (siehe hierzu auch Ziegele, Roessler & Mordhorst 2017).

151ff.). 2018 verzeichnet das Statistische Bundesamt insgesamt 428 Hochschulen in Deutschland, von denen 106 Universitäten oder gleichgestellte Hochschulen, 53 Kunst- und Musikhochschulen und 217 Hochschulen für angewandte Wissenschaften sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2018).⁴ Im Verhältnis zu einander ist zu erkennen, dass Hochschulen für angewandte Wissenschaften dieser Unterscheidung zufolge den größten Teil des deutschen Hochschulbereichs ausmachen (vgl. Statistisches Bundesamt 2018; Kultusministerkonferenz 2014, S. 69). Aufgrund der fachspezifischen Ausrichtung von Kunst- und Musikhochschulen⁵ werden sie in dieser Arbeit nicht explizit betrachtet, der Fokus wird auf die Universitäten und HAWs gelegt. Diese repräsentieren nicht das gesamte Spektrum der Hochschuleinrichtungen, jedoch spielen sie in der deutschen Hochschullandschaft eine besondere Rolle. Teichler (2009) beschreibt den gesamten Hochschulbereich gar als *Zwei-Typen-Struktur*, welche durch Hochschulen für angewandte Wissenschaften auf der einen und Universitäten auf der anderen Seite gekennzeichnet ist (vgl. hierzu Ziegele, Roessler & Mordhorst 2017). Um diese beiden Formen der Hochschulen näher vorstellen zu können, wird die historische Entwicklung der Hochschullandschaft in Deutschland in einem kurzen Überblick dargestellt.⁶

Die Hochschule blickt auf eine lange Tradition, welche bis zum Mittelalter zurückreicht. *Lectio*, die Darstellung von Inhalten, und *Disputatio*, die Anwendung und Vertiefung durch Diskussion, waren die beiden Lehrformen der mittelalterlichen Universität (vgl. Treppe 2012, S. 15). Forschung war in dieser Zeit in erster Linie den Akademien und *Gelehrten Gesellschaften* vorbehalten (vgl. Zillober 1984, S. 60). Erst im 19. Jahrhundert rückte die Forschung mehr in den universitären Aufgabenbereich. Die vertikale Ausrichtung (*auctoritates*) wurde zu einer horizontalen Ausrichtung (*studia humanitatis*), welche – beflügelt vom Humboldtschen Bildungsideal – in den letzten 200 Jahren durch die Verknüpfung von Forschung und Lehre realisiert wurde (vgl. Treppe 2012,

4 Weitere Hochschulformen sind etwa Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen oder Verwaltungshochschulen. Sie verfügen laut dem Statistischen Bundesamt (2018) über eine vergleichsweise geringe Anzahl an Einrichtungen (6 Pädagogische Hochschulen, 16 Theologische Hochschulen und 30 Verwaltungshochschulen).

5 Die Kunst- und Musikhochschulen zeichnen sich in erster Linie durch die spezifische fachliche Ausrichtung, beispielsweise auf bildende, gestalterische und darstellende Künste, aus (vgl. Kultusministerkonferenz 2014, S. 147).

6 Der geschichtliche Hintergrund erscheint an dieser Stelle relevant zur Darstellung der aktuellen Hochschullandschaft. Er wird an dieser Stelle jedoch bewusst komprimiert dargestellt mit dem Fokus auf jenen Aspekten, die für das Verständnis der aktuellen Hochschulstrukturen und deren begrifflichen Unterscheidungen besonders bedeutsam erscheinen. Ausführliche Darstellungen der historischen Entwicklung der deutschen Hochschule sind beispielsweise in Koch (2008) oder Fisch (2015) zu finden.

S. 15). Bereits 1902 beschrieb der deutsche Pädagoge und Philosoph Friedrich Paulsen die Universität als „Werkstätte der wissenschaftlichen Forschung und Anstalt für den höchsten wissenschaftlichen Unterricht“ (Paulsen 1902, S. 4). Die Teilhabe an universitärer Bildung war hingegen nur einem kleinen Teil der Bevölkerung vorbehalten, was zunehmend zu Kritik führte. Nicht zuletzt als Reaktion auf die von Picht (1964) ausgerufene *Bildungskatastrophe* und die dadurch entfachte Debatte über das deutsche Bildungssystem wurde auch Kritik an der Alleinstellung der deutschen Universitäten laut. Die Vorwürfe richteten sich unter anderem gegen die Diskrepanz zwischen der hohen Anzahl an Schulabgängerinnen und Schulabgängern und den geringen Aufnahmekapazitäten der Universitäten sowie an die stark theoriebezogene Lehre. Im Oktober 1968 wurde auf der Konferenz der Ministerpräsidenten der Sektor für Hochschulen für angewandte Wissenschaften, damals noch *Fachhochschulsektor* genannt, eingeführt (vgl. Enders 2010, S. 445). Die Fachhochschule war darauf ausgerichtet, im Kontrast zu Universitäten einen spezifisch anwendungsbezogenen Auftrag zu erfüllen. Das Ziel war, praxis- und berufsorientiert zu lehren und den Stellenwert der Forschung dem der Lehre deutlich unterzuordnen (vgl. Tenorth & Tippelt 2012, S. 229). Zugleich sollten die Studienzeiten gegenüber denen der Universität verkürzt werden. Dies war gleichzeitig ein staatliches Instrument, um der steigenden Bildungsnachfrage gerecht werden zu können (vgl. Enders 2010, S. 445). Die Zahl der Fachhochschulen stieg kontinuierlich, auch in der Schweiz und Österreich (vgl. Tenorth & Tippelt 2012, S. 229) und fundierten eine Dichotomie der Hochschullandschaft (vgl. Teichler 2009, S. 80): Universitäten auf der einen und Fachhochschulen auf der anderen Seite. Beide waren geprägt von einem staatlich definierten Profil, welches sich, dem Hochschulforscher Ulrich Teichler zufolge, in sechs Bereichen zeigte (siehe Tabelle 1). Demnach zeichneten sich Fachhochschulen im Vergleich zu Universitäten durch berufsbereichsbezogene Studiengänge und eine hohe Anwendungsorientierung aus. Stärker als Universitäten wurden sie durch die Betonung der Vermittlung von Werkzeugen und Techniken sowie durch die Berufsvorbereitung charakterisiert. Universitäten sah er im Gegensatz dazu als mehr auf den Wissenschaftsbezug und eine berufliche Grundlegung ausgerichtet (vgl. ebd., S. 80). Weniger deutlich gestalteten sich Teichler zufolge die Kennzeichen dahingehend, wie praxisorientiert Studiengänge gestaltet sind und inwieweit die Hochschullehre zur Kompetenzentwicklung beiträgt. Zudem geben die beiden Hochschultypen Teichler zufolge nicht vor, inwiefern ein Studium disziplinär oder interdisziplinär geprägt ist (vgl. ebd., S. 81). Diese Kriterien der Diffe-

renzierung werden nach wie vor häufig zur Charakterisierung herangezogen und treffen in einigen Bereichen auf die beiden Hochschulformen zu. Jedoch zeigt sich, dass die Grenzen der teilweise sehr starr gezogenen Merkmale in den letzten Jahren zunehmend aufweichen (vgl. Niederdrenk 2014; Ziegele, Roessler & Mordhorst 2017).

Tabelle 1.: Teichlers Differenzierung zwischen Universität und Fachhochschule (Teichler 2009)

Universität	Fachhochschule
Wissensbereichs- und berufsbereichsbezogene Konfigurationen von Studiengängen.	Ausschließlich berufsbereichsbezogene Studiengänge.
Wissenschaftsbezug der Studiengänge.	Anwendungsbezug der Studiengänge.
(Mit-)Vorbereitung auf wissenschaftliche Tätigkeit (Wissenschaft als Beruf).	
Graduell stärkere Betonung von Skepsis und Unbestimmtem.	Graduell stärkere Betonung von Beherrschung vorherrschender 'rules' und 'tools'.
Betonung von beruflicher Grundlegung.	Betonung von Berufsvorbereitung.

Bereits wenige Jahre nach der Einführung der Fachhochschule in den 1970er Jahren wurden in der Literatur erste Zeichen von Angleichungsbewegungen von Fachhochschule an Universität als *academic drift* (z.B. Harman 1977; Neave 1979; Rauner 2012) beschrieben. Damit sind jene Bestrebungen gemeint, die Fachhochschulen stärker forschungsbasiert auszurichten (vgl. Enders 2010, S. 452). In vielen Ländern wird die „anwendungsbezogene Forschung und Entwicklung per Gesetz zur Pflichtaufgabe von Fachhochschulen“ (ebd., S. 447), sie werden staatlich unterstützt und gefördert. In diesem Zusammenhang wurde die bis dahin übliche Bezeichnung *Fachhochschule* sukzessive durch den neutraleren Begriff der *Hochschule für angewandte Wissenschaften* (HAW) ersetzt (vgl. Niederdrenk 2014; Ziegele, Roessler & Mordhorst 2017, siehe hierzu auch Fußnote 3/II auf S. 56). Damit war die Hoffnung verbunden, den Ruf deutscher Fachhochschulen zu verbessern, jedoch ändert dies – so Klaus Niederdrenk – „nichts an der funktionalen Zuordnung im Hochschulsystem“ (Niederdrenk 2014, S. 21). 2016 wurde in Hessen Fulda als bundesweit erster Hochschule für angewandte Wissenschaften das eigenständige Promotionsrecht verliehen (vgl. Wolf 2017), was bereits in den Jahren zuvor für Diskussionen gesorgt hatte und auf der einen Seite mit „[h]öchste Zeit“ (Ibisch 2014, S. 1)

und auf der anderen Seite mit „Größenwahn“ (Schmidt 2014, S. 1) kommentiert wurde. Gleichzeitig zeichnet sich ein *vocational drift* seitens der Universitäten ab, welcher jene Bestrebungen beschreibt, Merkmale, die als charakteristisch für die HAW galten, stärker in die universitäre Ausbildung einzubinden. Beispiele hierfür sind Bestrebungen, die Lehre anwendungsorientierter zu gestalten (vgl. Kyvik 2008, S. 200ff.). Bewegungen wie diese wurden beispielsweise durch die in den 1990er Jahren intensivierten Forderungen verstärkt, sowohl die HAW als auch die Universität stärker an die Wirtschaft zu binden. Der 1994 bis 1999 amtierende Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland, Roman Herzog, äußerte sich dazu wie folgt:

„Bildungsinstitutionen – Hochschulen ausdrücklich eingeschlossen – sind keine philanthropischen Inseln abstrakten Diskurses, sondern Dienstleistungszentren, die – zumal wenn sie vom Souverän, dem steuerzahlenden Bürger finanziert sind – einem Legitimationsdruck ausgesetzt sind“ (Herzog 1996, S. 402).

Darüber hinaus postulierte er: „Hochschulen als Schnittpunkt zwischen Bildungsvermittlung und Forschung können sich Berührungspunkte zur Wirtschaft nicht leisten“ (ebd., S. 402). Ein Spezifikum der HAW, der Praxis- und Anwendungsbezug, wurde damit an Universitäten verstärkt fokussiert. Ein weiteres Beispiel, wodurch der *vocational drift* angetrieben wurde, sind die Wettbewerbsstrukturen deutscher Universitäten. Während bis Anfang der 90er Jahre insbesondere das Humboldtsche Bildungsideal von Einheit von Forschung und Lehre sowie der Grundsatz der Chancengleichheit und die Demokratisierung der Hochschulen (vgl. Greven 2011, S. 1) die leitenden Prinzipien deutscher Bildungspolitik waren, wurden im Laufe der Entwicklung mehr und mehr wettbewerbliche Strukturen geprägt. Im Jahr 2005 wurde die Exzellenzinitiative⁷ von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und dem Wissenschaftsrat ausgeschrieben. Die Initiative zielte unter anderem darauf ab, mit einer Fördersumme von 1,9 Milliarden Euro „Spitzen im Universitäts- und Wissenschaftsbereich sichtbar zu machen“ (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2014, S. 1). Dieser Wettbewerb, den Strohschneider (2009) als eine Art „Deutschland sucht die Super-Uni“ (ebd., S. 14) bezeichnet, führte zu einer Spaltung der deutschen Universitäten, da einige als *Elite-Universitäten* ernannt wurden und andere diese Bezeichnung nicht erhielten (vgl. Sondermann et al. 2008, S. 14ff.). Einige „Verlierer“ in diesem Rennen versuchten durch Umstrukturierungen aus der direkten Konkurrenzsituation mit den führenden Universitäten herauszutreten und ihren Fokus verstärkt auf anwendungsorientierte Lehre zu legen.

⁷ Förderprogramm Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen.

Letztlich ist auch die *Bologna-Reform* als strukturverändernder Einflussfaktor zu nennen. Ziel der Reform, die 1998 in Paris von Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien in Gang gesetzt und später von 29 europäischen Ländern ausgestaltet wurde (vgl. hierzu Zinger 2012), war ein gemeinsamer europäischer Hochschulraum, kurz EHR (vgl. Salmhofer 2012, S. 124). Die Studiengänge wurden neu strukturiert und Formate wie Bachelor, Master und Doctorate eingeführt. Im Zuge dieser Bewegungen verzeichneten die Strukturen von HAW und Universität zunehmend Überschneidungen, die einst klaren Grenzen wurden durchlässiger (vgl. Teichler 2009, S. 97).

Aktuelle Debatten im Hochschulwesen zeigen, dass die Entwicklung der Hochschullandschaft nach wie vor dynamisch ist. Auf der einen Seite gibt es Bestrebungen, die Unterschiede zwischen der Hochschule für angewandte Wissenschaft und der Universität sukzessive ganz aufzuheben. Der ehemalige Präsident der Hochschule Flensburg, Herbert Zickfeld, bezeichnet die generelle Trennung der beiden Hochschulen als „anachronistische[n] Snobismus“ (Burchard 2014, S. 1). Die aktiven Bewegungen des *academic drifts* werden jedoch auch an vielen Stellen kritisiert, da sie subtil die vertikale Differenzierung der beiden Hochschulen untermauern (vgl. Berthold & Ziegele 2014, S. 119). Statt die Besonderheiten und Eigenheiten der HAW zu stärken und sie somit, wie die Baden-Württemberg Stiftung es forderte, zu „gleichwertigen, aber andersartigen“ (Schröder-Kralemann & Weber 2014, S. 7) Hochschuleinrichtungen zu machen, werde versucht, die Unterschiede möglichst zu minimieren. Kritikern zufolge birgt dies die Gefahr, dass sich die Hochschuleinrichtungen in Struktur und Ausrichtung immer ähnlicher werden, die gesellschaftliche Positionierung der HAW hingegen stagniert oder neben der Konkurrenz Universität abfällt. Damit werde der Grundsatz gänzlich umgedreht, indem die Hochschulen für angewandte Wissenschaften nicht mehr „gleichwertig, aber andersartig“, sondern nunmehr „gleichartig, aber anderswertig“ würden (vgl. Baden-Württemberg Stiftung 2014). Niederdrenk (2014) sieht daher die Gefahr darin, dass sich die Hochschulen für angewandte Wissenschaften „in der schlechten Kopie einer Universität auf[...]lösen“ könnten (ebd., S. 30). Auf der anderen Seite wird Kritik an der Stellung der Universität laut. Der österreichische Hochschulprofessor und Bildungsforscher Rudolf Egger sieht Universitäten in einer „eigenartigen Zwitterposition zwischen pragmatischer ‘Studierenden-Massenabfertigung’ und einem verordneten Exklusivitätsanspruch in eine ungleiche und auch unfaire Konkurrenzsituation stolpern“ (Egger 2012a, S. 12).

Über die zukünftige Entwicklung wird heterogen diskutiert, unterschiedliche Zukunftsszenarien werden entwickelt (vgl. Berthold & Ziegele 2014; Ziegele, Roessler & Mordhorst 2017). Enders (2010) hält es für vorstellbar,

„dass die binäre Zweiteilung des Hochschulsystems formal abgeschafft wird, aber in der Praxis erhalten bleibt. Es ist auch denkbar, dass jeder Versuch einer horizontalen Profilbildung durch die überwältigende Anziehungskraft des neuen Leitbilds der *weltweit führenden Forschungsuniversitäten* konterkariert wird und das Ringen um die Mitgliedschaft in der Champions League der Universitäten alle anderen Dynamiken überschattet“ (ebd., S. 453).

Auch Berthold & Ziegele (2014) halten eine vollständige Angleichung der Hochschultypen für bedenklich und politisch nicht durchsetzbar. Vielmehr sehen sie in *academic drift* oder *vocational drift* „eine Gefahr für die produktive Vielfalt des Hochschulsystems“ (ebd., S. 130). Für die weitere Arbeit lässt sich zusammenfassen, dass sich die Hochschullandschaft in einem Transformationsprozess befindet, bei dem abzuwarten bleibt, welche Entwicklungen sich langfristig durchsetzen. Deutlich wird, dass sich die Bildungseinrichtungen in einem dynamischen Wandel befinden und sich in einigen Bereichen aufeinander zubewegen, wobei unterschiedliche Formen und Qualitäten zu verzeichnen sind. Wie eingangs angerissen, dominiert trotz der Angleichungsbewegungen auch heute noch die Vorstellung einer Zwei-Typen-Struktur, jedoch wird die starre Rollenzuschreibung und generelle Gegensätzlichkeit von HAW und Universität zunehmend aufgebrochen.

2.1.2. Formen der Hochschulbildung

Die skizzierte historische Entwicklung der Hochschullandschaft verdeutlicht, dass sich die Profile der Hochschulen in einem dynamischen Wandel befinden und aus verschiedenen Perspektiven beschrieben werden können. Nicht zuletzt aus diesem Grund existieren unterschiedliche Ansätze, die beiden Hochschulformen zu kategorisieren (z.B. Greven 2011; Hochschulrektorenkonferenz 2015a; Statistisches Bundesamt 2015; Zinger 2012). Neben Definitionsansätzen aus der wissenschaftlichen Literatur (z.B. Cortina et al. 2008; Teichler 2005a) geben das Statistische Bundesamt und die Kultusministerkonferenz (KMK) in regelmäßigen Abständen abgestimmte Dossiers zum deutschen Bildungssystem heraus. In dieser Arbeit wird der Begriff *Hochschule* in Anlehnung an die Kultusministerkonferenz (2017) als Überbegriff für Universitäten und gleichgestellte Institutionen, Kunst- und Musikhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften verwendet (siehe hierzu auch Fußnote 3/II auf S. 56). Kunst- und Musikhochschulen werden, wie in Kap. 2.1.1/II bereits

beschrieben, in der weiteren Betrachtung aufgrund ihrer fachlichen Ausrichtung nicht explizit betrachtet. Die Abgrenzung zwischen Universität und Hochschule für angewandte Wissenschaft wird wie folgt gezogen: Universitäten und gleichgestellte Hochschulen werden in Anlehnung an Teichler & Lanzendorf (2012) als Organisationen verstanden, „die sich mit Wissenschaft als Generierung und Bewahrung komplexen Wissens (Forschung), der Ausbildung von Wissenschaftlern und der beruflichen Qualifizierung von Studierenden auf wissenschaftlicher Basis befassen“ (ebd., S. 322). Zu Hochschulen, die den Universitäten formal gleichgestellt sind, zählt die Kultusministerkonferenz (2014) auch Technische Hochschulen (TH) und Technische Universitäten (TU), welche einen naturwissenschaftlichen oder ingenieurwissenschaftlichen Fokus haben. Zudem werden eigenständige Theologische Hochschulen und Pädagogische Hochschulen mit zu diesem tertiären Bildungsbereich gezählt, die es in Deutschland jedoch isoliert von anderen Bildungseinrichtungen nur in Baden-Württemberg gibt. Alle Einrichtungen haben gemeinsam, dass sie wissenschaftliche Forschung betreiben, ausbilden und über das Promotionsrecht verfügen (ebd., S. 146). Gemessen an der *International Standard Classification of Education* (ISCED) der UNESCO haben Universitäten und gleichgestellte Hochschulen damit die höchsten hochschulischen Ausbildungsformen (ISCED-Klasse 8), Promotion und Habilitation (vgl. UNESCO Institute for Statistics 2012).

Hochschulen für angewandte Wissenschaften werden verstanden als Einrichtungen, die sich in der Regel durch eine starke Praxis- und Anwendungsorientierung auszeichnen (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2015a, S. 1), jedoch immer häufiger auch in der Forschung aktiv sind. Im Gegensatz zu Universitäten ist die Fächerauswahl an Hochschulen für angewandte Wissenschaften meist geringer und konzentriert sich häufig auf technisch-ingenieurwissenschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Bereiche (vgl. ebd., S. 1). Die Ausbildung an der HAW beschränkt sich – ausgenommen Hessen – auf die ersten beiden Ebenen des tertiären Sektors, Bachelor- und Masterstudiengänge, was den ISCED-Klassen 6/7 entspricht (vgl. UNESCO Institute for Statistics 2012). Die verschiedenen Ausrichtungen der Hochschulen führen zu der Frage, inwiefern Spezifika der Hochschulbildung angenommen werden können, welche für die Betrachtung aufgabenorientierter Lehre von Bedeutung erscheinen.

2.1.3. Zur Annahme von Spezifika der Hochschullehre

Die Annahme, dass sich Hochschulen durch spezifische Charakteristiken auszeichnen, führt zu der Frage, inwiefern sich das Lehren und Lernen von anderen Bildungskontexten unterscheidet und welche Implikationen sich daraus für den Einsatz von Aufgaben ableiten lassen. Dies führt zunächst zu grundlegenden Erkenntnissen über den Einfluss von Umweltfaktoren auf menschliches Handeln und Erleben im Allgemeinen. Der *Behavior Setting*-Ansatz nach Barker (1968) zeigt zum Beispiel, dass neben inneren Variablen (*inside parts*) auch das äußere Umfeld (*ecological environment*) einen erheblichen Einfluss auf die individuellen Verhaltensweisen hat (ebd., S. 6ff.). Kurt Lewin stellt im Rahmen seiner Feldtheorie die mathematisch rekonstruierte Verhaltensformel $V = f(P, U)$ auf, welche besagt, dass das Verhalten (V) durch einen Zusammenhang (f) zwischen Umwelt (U) und Person (P) bestimmt wird (vgl. Graumann 1982, S. 27ff.; Wosnitza 2007, S. 72). Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht wird davon ausgegangen, dass institutionalisierte wie nicht-institutionalisierte Bildungskontexte einen wechselseitigen Einfluss auf Lehren und Lernen haben (vgl. z.B. Ditton 2015). In der wissenschaftlichen Literatur werden diese im deutschsprachigen Raum als *Lernwelt* (Egger 2012a), *Lernumwelt* (Viebahn 1990, S. 16; Braun, Weiß & Seidel 2014) oder *Lehr- und Lernkultur* (Schäfer 2002) und im anglo-amerikanischen Sprachraum als *learning environment* bezeichnet und wissenschaftlich betrachtet. Die *Psychologie der Lernumwelt* betrachtet beispielsweise das Zusammenspiel von den an Lernprozessen beteiligten Akteuren mit ihren Lebenskontexten und deren Eingebundenheit in soziale und institutionelle Rahmenbedingungen (vgl. Cortina & Müller 2014, S. 326).

Wie allgemeindidaktische Modelle zeigen (siehe hierzu auch Kap. 1.3/II), bestehen kontextübergreifend Gemeinsamkeiten im Lehren und Lernen. Die Erziehungswissenschaftlerin Claudia Gerdenitsch (2015) schreibt der Lehrtätigkeit im Allgemeinen beispielsweise eine *Bisubjektivität* zu. Ihr zufolge bestehen „zwei Subjekte, die gleichermaßen, wenn auch verschieden gerichtet, *tätig* und daher am Zustandekommen von Erziehung und Unterricht beteiligt sind“ (ebd., S. 80). Dies betrifft Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler, Studierende und Hochschullehrende, Auszubildende oder Peers gleichermaßen (vgl. ebd., S. 80). Dennoch bestehen zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen Bildungsbereichen, auf welche es sich lohnt näher einzugehen. Die Besonderheiten der Hochschulbildung zeigen sich in einem ersten Zugang im Kontrast zu anderen Bildungssektoren, wie der Primar- und Sekundarbildung,

der Berufsbildung oder der Erwachsenen- und Weiterbildung.⁸ Unterschiede zwischen Hochschulbildung und Primar- und Sekundarbildung sind in der Literatur vielfach beschrieben (vgl. z.B. Asdonk & Bornkessel 2011, S. 9; Treppe 2012, S. 18ff.; Trautwein & Merkt 2013, S. 51f.; Gerdenitsch 2015). Asdonk & Bornkessel (2011) bezeichnen die beiden Bildungssektoren als „zwei immer noch sehr unterschiedliche Lehr- und Lernwelten, die einem tiefgreifenden Wandel unterworfen waren und sind“ (ebd., S. 9). Beispielsweise weicht die Qualifizierung zwischen Lehrpersonen in Schul- und Tertiärbildung deutlich voneinander ab: Während bei Lehrerinnen und Lehrern an Schulen besonderer Wert auf eine fundierte didaktische Ausbildung gelegt wird, liegt bei Hochschullehrenden eine deutlich höhere Priorität bei Fachwissen und wissenschaftlicher Kompetenz (vgl. Treppe 2012, S. 18ff.). Hinzu kommt, dass die Hochschule ihr Lehrpersonal aus im eigenen Bildungssystem qualifizierten Personen rekrutiert, während in anderen Bildungskontexten, wie der Schulbildung, die Trennung von Qualifizierung und Berufsausübung zum konstitutiven Element gehört (vgl. ebd., S. 16). Diese stark vereinfachten Beispiele geben einen Einblick in die Besonderheiten der Lernumwelt Hochschule im Kontrast zur Schulbildung (vgl. dazu auch Figas et al. 2014, S. 5; Daumiller, Figas & Dresel 2015, S. 54ff.; Figas & Hagel 2016a). Schiefele et al. (2003) zufolge spricht eine „Reihe von Gründen ... dafür, dass zwischen den Lernumwelten Schule und Hochschule bedeutsame Unterschiede bestehen“ (ebd., S. 186).

Spezifika der Hochschullehre zeigen sich zudem im Kontrast zur Berufsbildung. Die berufliche Bildung hat eine besondere Stellung im Bildungssystem, da sie zeitlich parallel zur Sekundarstufe II angesiedelt ist (vgl. Kupfer 2011, S. 123). Kupfer (2011) sieht auf einer inhaltlichen Ebene Parallelen zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung, „da schließlich auch im tertiären Bildungsbereich beruflich ausgebildet wird“ (ebd., S. 123). Dabei gilt in Deutschland – anders als in vielen anderen Ländern – berufliche Bildung zwar aus berufsqualifizierender Perspektive als wertvoll, jedoch hat sie einen „vergleichsweise geringen Tauschwert im Bildungssystem“ (Frommberger 2007, S. 147). Ein Blick auf die Grundstruktur der beruflichen Bildung zeigt, dass das Lehren

8 Dabei sei darauf hingewiesen, dass eine Gegenüberstellung dieser Bildungsbereiche nicht unkritisch zu betrachten ist, birgt sie doch die Gefahr einer verallgemeinernden Betrachtung. Wenn im Folgenden exemplarische Unterschiede angerissen werden, wird damit keine vollständige und allgemeingültige Darstellung angestrebt. Vielmehr wird das Ziel verfolgt, einen ersten rudimentären Eindruck darüber zu geben, welche Besonderheiten sich in der Hochschullehre ergeben. Gleichzeitig soll der Versuch einer Gegenüberstellung dazu beitragen, einen Eindruck zu geben, warum Erkenntnisse aus anderen Bildungssektoren für die Bedingungen der Hochschule teilweise nur bedingt und teilweise gar nicht übertragbar sind.

und Lernen von anderen Parametern gerahmt ist als in der Hochschulbildung. Neben der zeitschulischen Berufsbildung und dem Übergangssystem ist besonders das duale System der beruflichen Bildung für diesen Bereich spezifisch, in welchem der Erwerb praktischer Erfahrungen in einem Unternehmen mit dem Besuch einer beruflichen Schule kombiniert wird (vgl. Kupfer 2011). Das bedeutet, dass die Berufsausübung sowie die Anbindung an die Wirtschaft eine Kernfunktion darstellen, welche zwar durchaus auch in der Hochschulbildung – insbesondere an der HAW – ebenfalls von Bedeutung ist, jedoch vergleichsweise einen deutlich geringeren Stellenwert in der Hochschulbildung einnimmt. Lernende im dualen System haben Ausbildungsverträge mit regelmäßigem Lohn, der mit jedem Lehrjahr steigt. Das Studium an Hochschulen hingegen ist in der Regel mit Kosten verbunden. Zudem pflegen Lehrende an Berufsschulen typischerweise einen starken Austausch zur Praxis und gehen in der Regel keinen Forschungstätigkeiten nach (vgl. ebd., S. 127).

Auf organisatorischer und didaktischer Ebene zeigen sich auch Hochschul- und Erwachsenenbildung in einigen Aspekten miteinander verbunden. Beispielsweise werden an Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung wissenschaftliche Erkenntnisse gelehrt, Hochschulen präsentieren sich zudem vermehrt als Weiterbildungsinstanz. Beide Sektoren fokussieren Praxistransfer und legen Transferkompetenz zugrunde. Die Vernetzung zeigt sich auch in jenen Lehrpersonen, die gleichzeitig in Hochschule und Erwachsenen- und Weiterbildung tätig sind (vgl. Siebert 2014, S. 50). Dennoch unterscheiden sich Hochschul- und Weiterbildung strukturell in zahlreichen Aspekten. Egger (2016) zufolge sind „Universitäten ihrem Grundverständnis nach kaum darauf ausgerichtet, einen Lebenszyklen übergreifenden, umfassenden Weiterbildungsauftrag (sowohl inhaltlich als auch organisatorisch oder didaktisch) zu realisieren“ (ebd., S. 2). Während in der Erwachsenenbildung non-formale Bildung und Erfahrungslernen überwiegen (vgl. Siebert 2014, S. 49), dominieren in der Hochschullehre formale Bildung sowie „begriffliches Wissen und eine Fähigkeit des wissenschaftlichen Forschens“ (ebd., S. 51). Zudem unterscheiden sich Erwachsenen- und Hochschulbildung durch die Ausrichtung auf die Lernenden voneinander: Institutionen der Erwachsenenbildung zeichnen sich durch eine Nachfragepraxis (vgl. Egger 2016, S. 3) sowie starke Teilnehmerorientierung aus (siehe hierzu auch Meilhammer 2011). Hochschulen hingegen sind durch eine stärkere Fokussierung auf wissenschaftliche Sachlogiken (*structure of the discipline*) geprägt (vgl. Siebert 2014, S. 51), weswegen sie Egger (2016) als „angebotsorientierte ExpertInnenorganisationen“ bezeichnet (ebd., S. 2). Während sich

Hochschulstrukturen trotz zunehmender Sensibilisierung für *Non-Traditionals* (siehe hierzu auch Hanft, Zawacki-Richter & Gierke 2015; Hotter 2014; Lübben, Müskens & Zawacki-Richter 2015) nach wie vor primär auf relativ homogene Studierendenkohorten ausrichten (vgl. Egger 2016, S. 3), ist in der Erwachsenenbildung die Fokussierung auf äußerst heterogene Lernende tief in der Historie verankert und gehört zu deren Selbstverständnis (vgl. ebd., S. 3). Auch diese strukturellen Gegebenheiten und Prinzipien beeinflussen das Lehren und Lernen auf vielfältige Weise und verdeutlichen, dass sich Hochschulbildung durch eine spezifische Lernumgebung auszeichnet, welche sich von anderen Bildungsbereichen unterscheidet.

Beispiele wie diese verdeutlichen zum einen die fließenden Übergänge und Parallelen zwischen den Bildungssektoren und verweisen zum anderen auf den spezifischen Charakter der Hochschulbildung. Schimank (2008) bezeichnet Hochschulen als „handlungsprägende soziale Gebilde“ (ebd., S. 157). Wenngleich Bildungsinstitutionen intra- und interdifferent sind und eine Gegenüberstellung der Bildungssektoren lediglich über einen Idealtypus, das heißt auf einer abstrakten, vereinheitlichenden Ebene, möglich ist (vgl. Viebahn 1990),⁹ bestehen doch idealtypische Spezifika. Multrus (2005) spricht dabei in Anlehnung an Kerr (1963) von einer gemeinsamen „kulturellen Seele“ (Multrus 2005, S. 1). In der Literatur ist dabei von großen Forschungslücken in diesem Bereich zu lesen, welche sich insbesondere im Kontrast zum stark erforschten Bereich der Schule zeigen (z.B. Schiefele et al. 2003, S. 186; Helmke & Krapp 1999, S. 19). Dennoch existieren einige Forschungsergebnisse und theoretische Ausarbeitungen zu Charakteristika der Hochschullehre (z.B. Enders & Teichler 1995a; Jacob & Teichler 2011; Viebahn 2009; Wild 2005; Wosnitza 2007). Übertragen auf den Untersuchungsgegenstand der aufgabenorientierter Hochschullehre lässt sich aus dieser ersten Annäherung die These ableiten, dass Konzepte, die beispielsweise aus der Schulpädagogik vorliegen, nicht unbedingt für die Beschreibung von Aufgaben in der Hochschullehre gelten müssen. Zudem evoziert die Annahme von hochschuldidaktischen Spezifika die Frage nach der Bedeutung von Aufgaben in diesem Bildungsbereich. Im Folgenden wird diesen Fragen nachgegangen und die Hochschullehre systematisch hinsichtlich aufgabendidaktischer Fragestellungen in den Blick genommen.

9 Beispielsweise bestehen auch innerhalb von Bildungseinrichtungen Unterschiede zwischen Institutionen, Fächern und Studiengängen oder zwischen den Studierenden und Lehrenden (vgl. Viebahn 1990, S. 17; Kreitz 2000, S. 16). Peter Viebahn bemerkte daher bereits in den 90er Jahren, dass die Betrachtung bildungsbereichsspezifischer Lernumwelten nur idealtypisch auf einer hohen Abstraktionsebene geschehen kann (vgl. Viebahn 1990, S. 16).

2.2. Rahmenmodell zur Analyse von Aufgaben in der Hochschullehre

Wenngleich sich Hochschulbildung, wie aufgezeigt, durch eine Vielzahl an Institutionen mit je unterschiedlichen Zielen auszeichnet, stellen Hochschulen auf einer Metaebene betrachtet in zentralen Punkten eine spezifische Umgebung für Lehr-Lern-Prozesse dar. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern sich die Hochschullehre durch besondere Spezifika auszeichnet, welche für aufgabendidaktische Fragestellungen relevant erscheinen. Im Folgenden wird ein Rahmenmodell vorgestellt, welches sich einerseits aus hochschuldidaktischen Ebenen und andererseits aus aufgabendidaktischen Fragestellungen zusammensetzt und für die theoretische Betrachtung der Arbeit entwickelt wurde. Hierfür werden zunächst Modelle zur Beschreibung hochschuldidaktischer Ebenen dargestellt sowie die leitenden aufgabendidaktischen Fragen konkretisiert. Im Anschluss wird Ziel und Vorgehen der methodischen Betrachtung beschrieben.

2.2.1. Modelle zu hochschuldidaktischen Ebenen

Für die Betrachtung der aufgabendidaktischen Aspekte werden theoretische Modelle der Hochschuldidaktik hinzugezogen, welche als Orientierungsfolie für die systematische Betrachtung fungieren. Wosnitza (2007) postuliert gar, „dass Lernumwelt als ein vielschichtiges Phänomen einer weiterführenden Analyse nur dann unterzogen werden kann, wenn sie vorher selbst ... einer klaren Kategorisierung zugeführt worden ist“ (ebd., S. 71). Die Fülle an erziehungswissenschaftlichen Theorieentwürfen ist dabei groß und zeigt, dass Hochschullehre aus verschiedenen theoretischen Perspektiven betrachtet werden kann, beispielsweise aus kybernetischer, strukturgenerischer, konstruktivistischer, neurobiologischer, kritisch-konstruktiver, bildungstheoretischer oder lerntheoretischer Sicht (vgl. hierzu Arnold & Koch-Priewe 2010; Kron 2008). Für die theoretische Betrachtung werden zwei wissenschaftliche Modelle zugrunde gelegt, welche von ihrer Ausrichtung unterschiedliche Aspekte von Hochschullehre beschreiben. Das *Mehrebenenmodell* (Braun, Weiß & Seidel 2014; Dippelhofer-Stiem 1981) nimmt die Hochschule aus systemischer Sicht mit verschiedenen Ebenen in den Blick. Dies wird durch das für die Hochschullehre adaptierte *Angebots-Nutzungs-Modell* (Kobarg & Metzger 2016) ergänzt, in welchem der Lehr-Lern-Prozess an Hochschulen mit verschiedenen Variablen beschrieben wird und die wechselseitigen Einflüsse der Ebenen aufgezeigt werden. Beide theoretischen Ansätze beschreiben Hochschullehre aus unterschiedlichen Blick-

winkeln. Für die Betrachtung von Aufgaben in der Hochschullehre leisten sie jeweils einen anderen Beitrag zur Systematisierung. Aus diesem Grund werden sie für die vorliegende Arbeit systematisch zusammengefasst und der theoretischen Betrachtung zugrunde gelegt. Im Folgenden werden beide Ansätze im Spiegel weiterer theoretischer Modelle vorgestellt und hinsichtlich ihrer Vereinbarkeit und Nützlichkeit für vorliegendes Erkenntnisinteresse dargestellt.

Mehrebenenmodelle der Hochschullehre

Zur Betrachtung der Hochschule als Umwelt existieren verschiedene Kategorisierungsheuristiken (z.B. Braun, Weiß & Seidel 2014; Dippelhofer-Stiem 1982; Flehsig 1975; Kerr 1963; Wosnitza 2007). Die theoretischen Konzepte ähneln sich in der Grundannahme, dass sich Hochschullehre durch spezifische Charakteristika auszeichnet und auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden kann. Einen bedeutenden Einfluss auf die hochschulspezifischen Heuristiken hat das *ökologische Mehrebenenmodell* von Urie Bronfenbrenner zur Beschreibung sozialer Umwelten (vgl. Bronfenbrenner 1979, 1990, 1993), welches zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Studien und theoretischen Ansätzen zugrunde liegt. Bronfenbrenner zufolge formt sich die menschliche Entwicklung in zentralen Punkten durch die Interaktion mit der Umwelt, und andersherum wird Umwelt maßgeblich durch die darin agierenden Individuen geprägt (vgl. Bronfenbrenner 1990, S. 76ff.). Bronfenbrenner nimmt an, dass diese Umwelt aus verschiedenen, hierarchisch angeordneten Subsystemen besteht, die eine Art „ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, ineinandergebetteter Strukturen“ darstellen (ebd., S. 76). Dazu zählt er a) das *Mikrosystem*, welches zwischenmenschliche Beziehungen und Interaktionen auf der Ebene des Individuums umfasst, b) das *Mesosystem*, bei welchem die Wechselwirkung zwischen Mikrosystemen im Vordergrund steht, c) das *Exosystem*, womit Lebensbereiche gemeint sind, an welchem das Individuum nicht selbst aktiv beteiligt ist, sowie d) das *Makrosystem*, welches die Systeme übergreifend, beispielsweise hinsichtlich kulturspezifischer Normen, betrachtet (vgl. Bronfenbrenner 1979, 1990, 1993).¹⁰ Diese Grobstruktur mündete in eine variantenreiche Auslegung und Nutzung des Modells sowie in dessen Adaption auf vielfältige Bereiche.

Für den Hochschulkontext sind insbesondere die Arbeiten von Dippelhofer-Stiem (1982), Wosnitza (2007), Buchmann (2000) oder Kerr (1963) bedeutsam, welche das Modell weiterentwickelten und auf hochschuldidaktische Fragestellun-

¹⁰ In späteren Arbeiten kam noch das Chronosystem hinzu, welches die zeitliche Ebene beschreibt (vgl. Bronfenbrenner 1993, S. 40).

gen übertragen. Die zentrale Annahme dahinter ist, dass die Lernumwelt Hochschule auf ähnlichen Systemebenen betrachtet werden kann (vgl. Dippelhofer-Stiem 1982). Dabei entwickelten sich die hochschulspezifischen Modelle in zwei Richtungen: Auf der einen Seite wurden die Systemebenen in weitere Ebenen zu mehrdimensionalen Modellen aufgefächert (horizontale Entwicklung) und auf der anderen Seite präziser ausgestaltet und begrifflich angepasst (vertikale Entwicklung). Als Beispiel für eine horizontale Entwicklung seien Wosnitza (2007) und Buchmann (2000) erwähnt. Die Wirtschaftspädagogin Ulrike Buchmann betrachtet die Hochschule als Umwelt aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht (vgl. ebd.). Sie geht davon aus, dass die vier Ebenen nach Bronfenbrenner wiederum jeweils unter drei verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden können: nach Gesellschaftsstruktur, Kultur und Wirtschaft. Dadurch werden beispielsweise auf der Mesoebene nicht nur die Hochschule (in der Kategorie Kultur) betrachtet, sondern auch der private Haushalt (Gesellschaftsstruktur) sowie Betrieb (Wirtschaft) mit einbezogen. Dieses Modell spannt somit einen weiten Bogen und rückt ökonomische Zusammenhänge explizit in den Vordergrund. Dabei werden die Studierenden keiner Ebene zugerechnet, sondern stellen den Mittelpunkt des Modells dar (vgl. ebd.). Wosnitza (2007) ergänzt die Systemebenen um zwei weitere Bereiche: Perspektive (subjektiv und objektiv) und Gegenstand (materiell-physisch, sozial und formal) und verortet die Hochschule innerhalb dieses mehrdimensionalen Gefüges (ebd., S. 96). Vertikal, das heißt innerhalb der Systemebenen, wurde das Modell beispielsweise von Dippelhofer-Stiem (1981, 1982) für den Hochschulbereich ausgestaltet, welches für vorliegende Arbeit besonders vielversprechend erscheint. Dippelhofer-Stiem (1982) löst sich zum einen begrifflich von Bronfenbrenner und fügt zum anderen eine weitere Ebene, die *Individualebene* hinzu, um die in der Umwelt agierenden Personen (insb. die Studierenden) explizit in dem Modell zu verankern. Wie in Abbildung 2 zu sehen, definiert sie fünf Ebenen: a) Person, b) Lehrveranstaltung, c) Fach und Fachbereiche, d) einzelne Hochschule sowie e) Hochschulwesen im nationalen Rahmen (vgl. Dippelhofer-Stiem 1981, 1982). Das Modell wird in verschiedenen hochschuldidaktischen Arbeiten verwendet, beispielsweise legen es Braun, Weiß & Seidel (2014) ihrer Systematik zur Darstellung der Hochschule als Lernumwelt zugrunde. Ein anderer Zugang zur Systematisierung der Hochschullehre leitet sich aus dem Modell nach Flechsig (1975) ab, welches sich parallel zum Ansatz von Bronfenbrenner entwickelte. Zentral dabei ist die konkrete Lernsituation, welche von verschiedenen Wirkungsfaktoren beeinflusst und gestaltet wird. Er definiert dabei fünf Handlungsebenen: a) Lernsituationen

innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen, b) Lehrveranstaltungen, c) Teilbereiche, d) Studiengänge und Studienmodelle sowie e) Rahmenbedingungen der Hochschule, organisatorisch, finanziell, personell und konzeptuell (vgl. Flechsig 1975, S. 3). Diese Handlungsebenen sieht Flechsig in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander, sondern beschreibt sie als in verschiedenen Dimensionen miteinander verwoben.

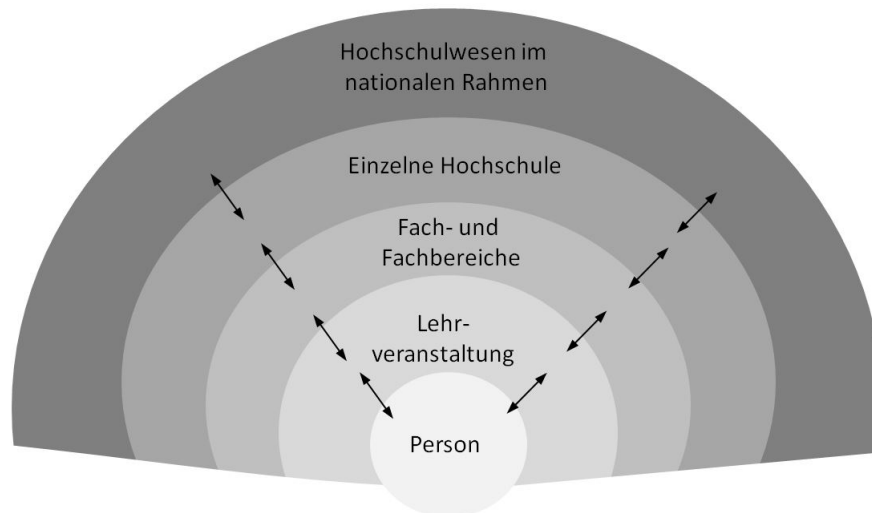


Abbildung 2.: Mehrebenenmodell der Hochschullehre. Darstellung nach Dippelhofer-Stiem (1981)

Es zeigt sich, dass diese Modelle jeweils andere Zielsetzungen verfolgen. Für die nachfolgende Betrachtung scheint ein Modell in Anlehnung an Dippelhofer-Stiem (1981, 1982) und Braun, Weiß & Seidel (2014) besonders geeignet zu sein. Zum einen komprimiert es die Umwelt der Hochschule so weit, dass eine fokussierte zielorientierte Betrachtung möglich ist. Zum anderen wird der Bereich der Hochschullehre bis auf die Individualebene berücksichtigt und die Systemebenen für den Hochschulkontext werden konkret ausdifferenziert. Auf der *Ebene der Person* werden die Studierenden als „Sozialisanden“ (Dippelhofer-Stiem 1982, S. 76) betrachtet. Braun, Weiß & Seidel (2014) ergänzen dieses Modell um die Sicht der Lehrenden als ebenfalls zentralem Bestandteil dieser Ebene (vgl. ebd., S. 435). Auf der *Ebene der Lehrveranstaltung* werden innerhalb der Disziplinen die Veranstaltungen betrachtet. Die *Ebene des Faches und der Fachbereiche* betrachtet die innerhalb der Bildungseinrichtungen vorhandenen Studiengänge und Fächer mit deren Fachkulturen. Die *Ebene der einzelnen Hochschule* betrachtet die verschiedenen Bildungseinrichtungen innerhalb des Hochschulwesens und Aspekte wie deren Selbstverständnis oder

Traditionen. Die *Ebene des Hochschulwesens im nationalen Rahmen* nimmt beispielsweise Besonderheiten des nationalen Hochschulwesens in den Blick (vgl. Dippelhofer-Stiem 1982, S. 73). Dabei sind die Ebenen nicht hierarchisch gestaffelt, sondern stehen in einer Wechselbeziehung zueinander. Beispielsweise betreffen Aspekte aus dem lokalen und regionalen Kontext, wie die Freiheit der Forschung und Lehre an deutschen Hochschulen, nicht nur die Ebene der Institution, sondern gleichzeitig die Individualebene. Dippelhofer-Stiem (ebd.) fragt, „bis zu welchem Grad ... Merkmale und Teile einer Ebene stets in den anderen präsent sind“ (ebd., S. 73). Für die Betrachtung von Aufgaben im Bildungskontext der Hochschule stellt das Modell einen vielversprechenden heuristischen Rahmen dar, um Aufgaben auf verschiedenen Ebenen in den Blick zu nehmen. Das skizzierte Mehrebenenmodell beschreibt verschiedene Ebenen, auf welchen Prozesse der Hochschullehre betrachtet werden können. Für diese Arbeit stellt dies eine strukturgebende Heuristik zur systematischen Betrachtung von Hochschullehre dar. Jedoch lässt der theoretische Ansatz offen, welche Faktoren für das Lehren und Lernen mit Aufgaben beschrieben werden können. Daher wird ein didaktisches Modell hinzugezogen, welches den Lehr-Lern-Prozess in den Mittelpunkt rückt und die teilweise wechselseitigen Beziehungen zwischen den hochschuldidaktischen Ebenen in den Blick nimmt. Hierzu liegen unterschiedliche Ansätze aus verschiedenen Denktraditionen vor (vgl. Arnold & Koch-Priewe 2010; Gräsel & Trempler 2017; Kobarg & Metzger 2016; Wildt 2013a).

Angebots-Nutzungs-Modell

Während eine Vielzahl an Modellen zur Beschreibung von Lehr-Lern-Prozessen allgemein gehalten oder für den schulischen Bereich konkretisiert ist, wurden einige Konzepte systematisch auf den Hochschulkontext übertragen (z.B. Braun, Weiß & Seidel 2014; Kobarg & Metzger 2016) und andere wiederum direkt für den Hochschulbereich entwickelt (z.B. Rindermann 1999; Wildt 2013a). Im Folgenden soll näher auf das transformierte *Angebots-Nutzungs-Modell* (vgl. Kobarg & Metzger 2016) eingegangen werden. Es wurde ursprünglich in der Unterrichtsforschung für den Schulkontext entwickelt (Helmke 2015) und in unterschiedlicher Weise weiterentwickelt und auf Hochschullehre übertragen (z.B. Braun, Weiß & Seidel 2014; Helmke & Schrader 2010; Kobarg & Metzger 2016; Ulrich 2016b; Ulrich & Heckmann 2017). Beispielsweise nutzen Wild & Esdar (2014, S. 63ff.) eine adaptierte Version in ihrem Fachgutachten zur Heterogenität an Hochschulen. Braun, Weiß & Seidel (2014) legen eine weiterent-

wickelte Form des Modells zugrunde, um Phänomene der Lernwelt Hochschule aufzuzeigen. Kobarg & Metzger (2016) prüften das Modell systematisch für den Hochschulkontext und entwickelten es theoriegeleitet weiter. In Abbildung 3 ist das für die Hochschullehre transformierte Modell nach Ulrich & Heckmann (2017) abgebildet.

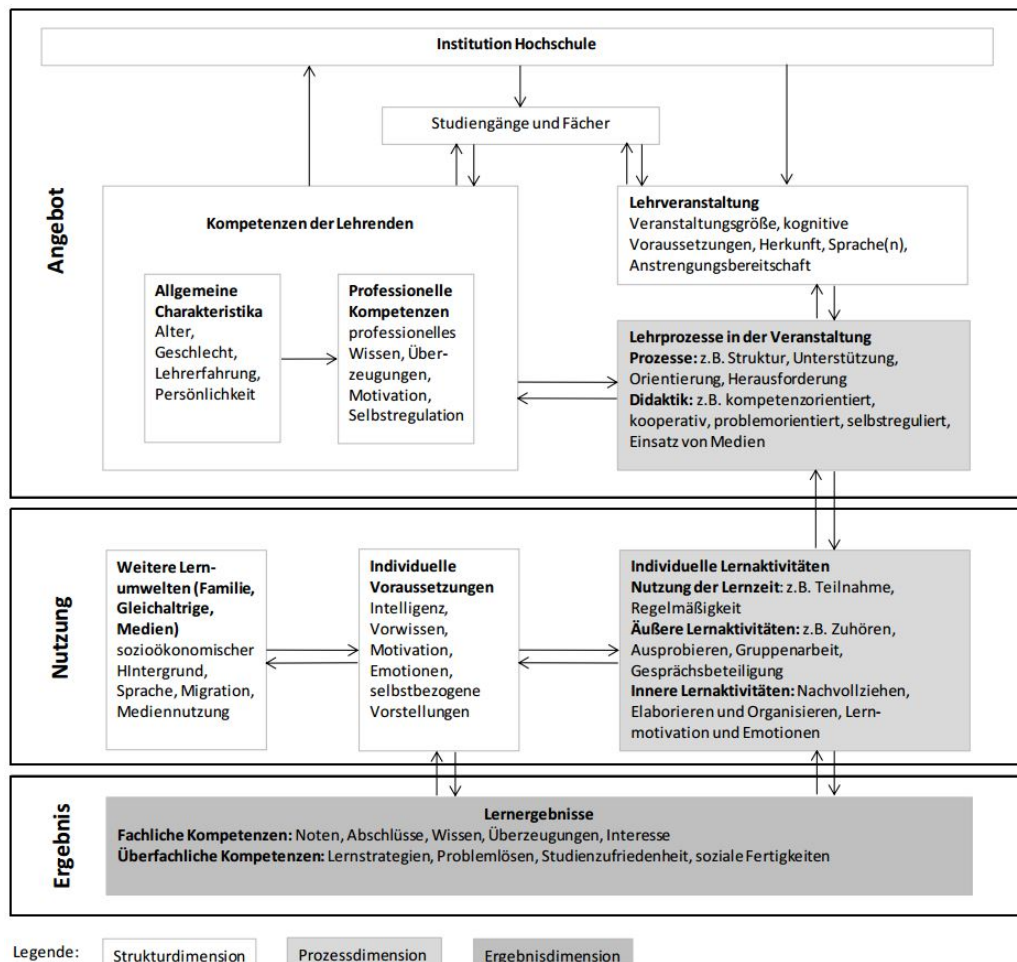


Abbildung 3.: Angebots-Nutzungs-Modell der Hochschullehre. Darstellung aus Ulrich & Heckmann (2017)

Das Modell basiert auf der Grundannahme, dass Lernen als komplexer Prozess zu verstehen ist, welcher von zahlreichen Determinanten bestimmt wird. Hierbei werden neben den Rahmenbedingungen und Voraussetzungen (*Strukturdimension*) sämtliche Maßnahmen und Aktivitäten der Akteure (*Prozessdimension*) sowie die Wirkungen der Prozesse (*Ergebnisdimension*) mit betrachtet (vgl. Braun, Weiß & Seidel 2014; Ulrich & Heckmann 2017). Diese drei Determinanten werden in die drei Dimensionen Angebot, Nutzung und Ergebnis aufgeteilt. Unter *Angebot* werden sämtliche Strukturen und Prozesse subsumiert, welche

die Lehr-Lern-Umgebung ausmachen, in welcher institutionalisiert Lerngelegenheiten geschaffen werden können. Der Begriff ist damit deutlich weiter gefasst als in der ursprünglichen Version nach Helmke, in welcher im schulischen Kontext primär der Unterricht als Angebot verstanden wird. In der Hochschullehre werden hierbei hingegen beispielsweise die Institution, Studiengänge und Fächer, aber auch konkrete Lehrprozesse einer Veranstaltung, die Lehrveranstaltung oder die Kompetenzen der Lehrenden hinzugezählt. Unter dem Terminus der *Nutzung* werden Prozesse und Strukturen der Lernenden verstanden, welche etwas darüber aussagen, ob und in welcher Weise die Studierenden dieses komplexe „Angebot“ wahrnehmen. Hierzu werden beispielsweise die individuellen Lernaktivitäten sowie die persönlichen Voraussetzungen der Lernenden gezählt. Unter *Ergebnis* verstehen Braun, Weiß & Seidel (2014) jene Kompetenzen, welche im Rahmen eines Lehr-Lern-Prozesses entwickelt werden. Dabei greift das Modell jene Erkenntnisse auf, welche zeigen, dass Lehransätze von Studierenden verschieden wahrgenommen werden. Daher werden jegliche Lehrkonzepte, beispielsweise innerhalb von formalen Lehrveranstaltungen, als Angebotsstrukturen angesehen, welche von Lehrenden bereitgestellt und von Lernenden in unterschiedlicher Art und Intensität wahrgenommen werden können. Die Nutzung dieser durch die Lernenden hängt unter anderem von deren Interpretation der Angebotsstrukturen sowie von motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozessen der Studierenden ab (Braun, Weiß & Seidel 2014; Ulrich & Heckmann 2017). Der theoretische Ansatz nimmt darüber hinaus an, dass auch auf die Angebotsstrukturen unterschiedliche Determinanten einwirken, beispielsweise die Lehrveranstaltungsform, die Lehrperson mit ihren Kompetenzen sowie die Fachkultur und die Grundprinzipien der Hochschule. In diesem Spannungsfeld zwischen Angebot und Nutzung, so die Annahme, können Lernergebnisse erzeugt werden.

Problematisch an dem Modell erscheint, dass die Faktoren schematisch dargestellt werden und die zugrundeliegenden Begriffe – Angebot, Nutzung und Ergebnis – mehr nach einer betriebswirtschaftlichen Betrachtung als nach einem pädagogischen Modell klingen (kritisch hierzu auch Gruschka 2007; Kohler & Wacker 2013). Andreas Gruschka übt scharfe Kritik an dem Modell, da es suggeriere, der Lehr-Lern-Prozess könne als eine „monologische Durchführung eines Angebots“ (Gruschka 2007, S. 29) verstanden werden und der Lernende sei jemand, „der die Durchführung bloß wahrnimmt und ggf. aufnimmt“ (ebd., S. 29). Wenngleich die Weiterentwicklung des Modells für die Hochschullehre die ursprünglich lineare Darstellung aufgebrochen hat, erhalten die beibehalte-

nen Begriffe diese Assoziation jedoch aufrecht. Zudem lassen die dargestellten Pfeile Fragen offen, beispielsweise warum die allgemeinen Charakteristika der Lehrperson zwar auf die professionellen Kompetenzen verweisen, jedoch eine Wechselwirkung nicht andersherum angedacht ist. Fraglich erscheint ferner, aus welchen Gründen die Institution oder Studiengänge und Fächer nicht in einer direkten Wechselwirkung mit den Lernenden dargestellt sind. Fragen wie diese verweisen auf die Grenzen des Modells. Gleichzeitig zeigt es auf komprimierte Art unterschiedliche Faktoren der Hochschullehre auf und verdeutlicht, dass diese in komplexer Wechselwirkung zueinander stehen. Für die hochschuldidaktische Betrachtung von Aufgaben aus unterschiedlichen Blickwinkeln stellen die Determinanten – Institution, Studiengänge und Fächer, Lehrveranstaltung, Lehrende und Lernende – einen vielversprechenden Ansatzpunkt dar.

Ableitung hochschuldidaktischer Betrachtungsebenen

Eine vergleichende Betrachtung des Mehrebenenmodells mit dem Angebots-Nutzungs-Modell macht deutlich, dass in beiden Modellen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Hochschullehre im Vordergrund stehen. Im Angebots-Nutzungs-Modell ist beispielsweise von der „Institution Hochschule“ die Rede, welche im Mehrebenenmodell als „einzelne Hochschule“ bezeichnet und ebenfalls als relevante Determinante verstanden wird. Ähnlich verhält es sich bei den „Studiengängen und Fächern“, welche auch im Mehrebenenmodell als „Fach- und Fachbereiche“ beschrieben werden. Letztlich ist auch die Lehrveranstaltung in beiden Modellen verankert. Differenzen zeigen sich beispielsweise darin, wie persönliche Aspekte der am Bildungsprozess direkt beteiligten Akteure gefasst werden. Während das Mehrebenenmodell Studierende und Lehrende auf der Individualebene zusammenfasst, fächert das Angebots-Nutzungs-Modell diese breiter auf und stellt verschiedene Wirkungsfaktoren auf Lehrende und Lernende in den Mittelpunkt des Modells. Dies scheint für die Betrachtung vielversprechend zu sein. Wenngleich an Hochschulen viele Akteure, wie Dekane, Prorektoren oder Vizepräsidenten, eine Rolle spielen (vgl. Schmidt 2008, S. 157), stehen Hochschullehrende und Studierende doch besonders im Fokus dieser Betrachtung. Hochschullehrende entwickeln beispielsweise Lernaufgaben und betten sie in einen didaktischen Kontext ein. Dieser Prozess wird von den Studierenden, beispielsweise durch ihr Vorwissen, ihre antizipierte oder tatsächliche Beteiligung, bewusst oder unbewusst beeinflusst (vgl. Braun, Weiß & Seidel 2014). Bei der Ausgestaltung der konkreten Lehr-Lern-Situation sind dabei beide Seiten maßgeblich daran beteiligt, inwiefern Lehre gelingt (vgl.

Rindermann 2001). Aus diesem Grund scheint es konsequent, Lehrende und Lernende nicht, wie im Mehrebenenmodell vorgeschlagen, in einem vermischten Prozess auf einer gemeinsamen Individualebene zu betrachten. Vielmehr erscheint es zielführend, Lehrende und Lernende separat zu betrachten, um die verschiedenen Faktoren explizit in den Blick nehmen zu können. Interessant ist, dass im Angebots-Nutzungs-Modell die Zusammenhänge der im Mehrebenenmodell enthaltenen Ebenen näher ausdifferenziert werden. Beispielsweise macht das Angebots-Nutzungs-Modell deutlich, dass Aspekte auf der Individualebene von den spezifischen Lehrveranstaltungen beeinflusst werden und auch fachliche Aspekte nicht nur die Lehrenden beeinflussen, sondern andersherum auch von den Lehrenden mitgestaltet werden. Zudem wird deutlich, dass Prinzipien auf der Ebene der Institution das Handeln der agierenden Hochschullehrenden beeinflussen können, jedoch die Institution auch durch die fachliche Schwerpunktsetzung der Hochschule mitbestimmt wird, was sich jeweils anders in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen zeigt. Die nationale Ebene, welche von Braun, Weiß & Seidel (2014) beschrieben wird, taucht im Angebots-Nutzungs-Modell nicht separat auf. In vorliegender Arbeit scheint diese zu weit zu führen, da der Fokus auf dem Bildungssystem Deutschland liegt und auf keine international vergleichende Betrachtung abgezielt wird. Durch die Verbindung der beiden hochschuldidaktischen Modelle können aufgabendidaktische Fragestellungen dezidiert betrachtet werden. Werden beide Ansätze mit den skizzierten aufgabendidaktischen Aspekten systematisch in den Blick genommen, lassen sich fünf Betrachtungsfelder ableiten, welche ineinander verschränkt sind und gegenseitig in Wechselbeziehung stehen.

- Auf der *Ebene der Institution* können jene Determinanten betrachtet werden, welche sich auf die Spezifika der Hochschule als Bildungseinrichtung beziehen. Beispielsweise können hierbei zugrundeliegende Leitbilder und Prinzipien in den Blick genommen werden, welche einen Einfluss auf das Lehren und Lernen mit Aufgaben erwarten lassen.
- Die *Ebene des Fachbereiches* betrachtet Hochschullehre hinsichtlich fachspezifischer Variablen, welche sich in verschiedenen Studiengängen, Fakultäten und Lehrgebieten zeigen. Wie aus dem Angebots-Nutzungs-Modell hervorgeht, spielen fachspezifische Aspekte nicht nur bei der Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen, sondern auch bei dem konkreten Lehr-Lern-Prozess der beteiligten Akteure eine Rolle.

- Auf der *Ebene der Lehrveranstaltung* können all jene Aspekte betrachtet werden, welche für die Charakterisierung von Lehrveranstaltungen bedeutsam sind. Aus dem Angebots-Nutzungs-Modell geht zum Beispiel hervor, dass die Veranstaltungsform die Wahl an Methoden beeinflusst.
- Auf der *Ebene der Lehrenden* können Spezifika der in der Hochschullehre tätigen Personen untersucht werden. Beispielsweise geht aus dem Angebots-Nutzungs-Modell hervor, dass Faktoren wie die Qualifikation oder motivationale Aspekte für den Lehr-Lern-Prozess eine Rolle spielen.
- Die *Ebene der Lernenden* nimmt jene Faktoren der Studierenden in den Blick, welche die individuellen Lernaktivitäten tangieren. Zum Beispiel sind hierbei Besonderheiten der Lebenssituation der Lernenden oder motivationale Aspekte interessant.

Diese Betrachtungsebenen sind nicht hierarchisch angeordnet, sondern stehen in wechselseitiger Beziehung. Die beiden Modelle ermöglichen es in Kombination, Hochschullehre auf verschiedenen Ebenen in den Blick zu nehmen und gleichzeitig die Wechselwirkungen zu beschreiben.

2.2.2. Aufgabendidaktische Fragen

Auf die skizzierten Betrachtungsebenen werden aufgabendidaktische Fragestellungen gerichtet, welche den Einsatz von Aufgaben näher beschreiben. Als wissenschaftliche Orientierung dienen hierbei insbesondere bestehende Systematiken aus der Aufgabekulturforschung (z.B. Bohl et al. 2013; Kleinknecht 2010; Krüger 2015; Kühn 2010), welche für die fokussierte Betrachtung des Lehrens und Lernens mit Aufgaben vielversprechend erscheinen (siehe hierzu auch Kap. 1/I). Gemeinsam haben die unterschiedlichen allgemein- und fachdidaktischen Ansätze, dass verschiedene Bereiche des Lehrens und Lernens mit Aufgaben betrachtet werden (vgl. Aufschnaiter & Aufschnaiter 2001; Bohl et al. 2013; Krüger 2015). Wenngleich sich die meisten bestehenden Arbeiten hierbei auf den Bildungsraum der Schule beziehen, sind sie als Orientierung für vorliegende Arbeit von Interesse, da sie Modelle zur empirisch-didaktische Analyse von Aufgaben bereitstellen, welche in dieser Form nicht für andere Bildungsbereiche vorliegen (vgl. Kleinknecht 2010, S. 15). Da sich Hochschullehre in zentralen Aspekten von schulischem Unterricht unterscheidet (siehe hierzu Kap. 2.1.3/II), werden hierbei nur jene Aspekte aufgeführt, welche sich auf allgemeine Lehr-Lern-Prozesse beziehen. Weitere Determinanten, die sich zum Beispiel auf schulische Bildungsstandards richten, werden hierbei ausgeklammert. Die

aufgabendidaktischen Fragen greifen die in Kap. 1.3/II vorgestellte Differenzierung zwischen Struktur und methodischer Einbettung von Aufgaben wieder auf. Hierbei lässt sich die Frage stellen, inwiefern Spezifika der Hochschullehre auf Besonderheiten der Aufgabenstruktur oder auf deren methodische Einbettung schließen lassen. Zudem scheint für die Betrachtung eine weitere Dimension relevant zu sein: die Erstellung oder Auswahl von neuen Aufgaben, was im Diskurs auch als *Konzeption* von Aufgaben beschrieben wird (vgl. Kleinknecht 2010; Krüger 2015). Hierbei stellt sich zum Beispiel die Frage, wie Aufgaben von Hochschullehrenden konzipiert werden oder welche Quellen¹¹ (Astleitner 2008) hierbei hinzugezogen werden. Zusammenfassend lassen sich drei Dimensionen ableiten, welche für die Betrachtung der hochschuldidaktischen Ebenen zielführend erscheinen:

- *Struktur*: Fragen zur Struktur von Aufgaben beziehen sich auf die Merkmale der Aufgabenstellung, beispielsweise darauf, wie offen eine Aufgabe gestellt ist (vgl. Krüger 2015, S. 25; Kühn 2010, S. 111; Aufschnaiter & Aufschnaiter 2001, S. 410). Hierbei lässt sich fragen, inwiefern die Spezifika von Hochschullehre auf Besonderheiten der Aufgabenstruktur schließen lassen.
- *Methodische Einbettung*: Fragen zur methodischen Einbettung der Aufgaben richten sich an deren Einsatz in spezifischen Lehr-Lern-Situationen, beispielsweise darauf, in welcher Sozialform Aufgaben seitens der Studierenden bearbeitet werden (vgl. Krüger 2015, S. 25; Kühn 2010, S. 111; Aufschnaiter & Aufschnaiter 2001, S. 410). Dabei lässt sich fragen, inwiefern die Spezifika der Hochschule den Einsatz von Aufgaben in konkreten Lehr-Lern-Situationen bedingen.
- *Konzeption*: Fragen zur Aufgabenkonzeption richten sich zum Beispiel danach, welche Quellen für die Gestaltung von Aufgaben herangezogen werden oder wie Aufgaben entwickelt werden (vgl. Krüger 2015, S. 25; Kleinknecht 2010, S. 15). Hierbei lässt sich fragen, inwiefern aus den Charakteristika der Hochschullehre auf Besonderheiten hinsichtlich der Aufgabenkonzeption geschlossen werden kann.

11 Während die Quelle umgangssprachlich definiert wird als eine „Stelle oder Person(engruppe), von der man etwas Bestimmtes, besonders bestimmte Informationen, ... erhält“ (Duden 2018), sind im didaktischen Kontext mit *Aufgabenquelle* oder *Quelle für Aufgaben* jene Stellen oder Personengruppen gemeint, von welchen Lehrende Aufgaben enthalten können. Beispiele hierfür sind Kolleginnen und Kollegen oder Lehrbücher, in welchen Lernaufgaben zu finden sind (vgl. Astleitner 2008).

Die Aufgabenkonzeption kann hierbei als Bestandteil didaktischer Lehrplanung verstanden werden, wozu all jene Aspekte subsumiert werden, welche den Lehrprozess vor der eigentlichen Durchführung strukturieren (mehr dazu siehe Kiper & Mischke 2009; Peterßen 2000; Stanik 2016). Kiper & Mischke (2009) nennen als einen Teil der Lehrplanung beispielsweise „Arbeitsaufgaben auswählen oder selber formulieren“ (ebd., S. 49). Mikrodidaktisches Planen von Lehre wird in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur unterschiedlich gefasst (vgl. Peterßen 2000; Wiater 2013).¹²

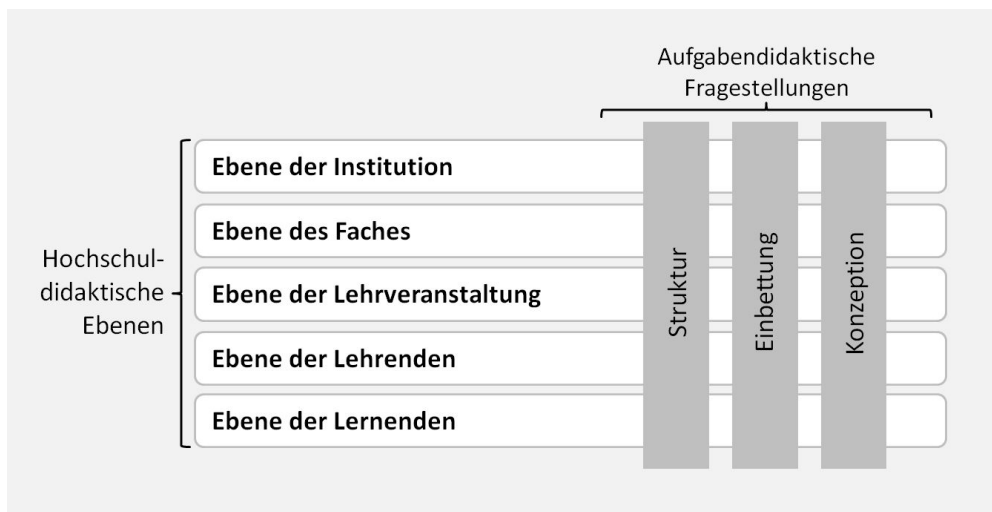


Abbildung 4.: Rahmenmodell zur Betrachtung aufgabendidaktischer Fragestellungen in der Hochschullehre

Da sich die Arbeit auf die Perspektive der Planungsebene (*task as plan*) bezieht (vgl. Ellis 2003; Legutke 2006; Winkler 2011), werden hierbei jene Aspekte ausgeklammert, welche sich auf die Wahrnehmung der Aufgaben seitens der Studierenden beziehen. Zusammen mit den skizzierten Betrachtungsebenen stellen die leitenden Fragen ein Rahmenmodell dar, um Hochschullehre hinsichtlich aufgabendidaktischer Aspekte untersuchen zu können (siehe Abbildung 4). Mittels fünf hochschuldidaktischer Betrachtungsebenen – Ebene der Institution,

¹² Stanik (2016) zufolge können didaktische Planungen zum Beispiel auf folgenden Ebenen betrachtet werden: Auf der *kognitiven Orientierungsebene* stehen mentale Prozesse und erste Vorüberlegungen im Mittelpunkt. Bei der *kognitiven Strategieebene* geht es um Prozesse der Entscheidungsfindung, zum Beispiel um die Definition von Fein- und Richtzielen. Auf der *materialen Praxisebene* werden darauf aufbauend Lehr- und Lernmaterialien erstellt sowie schriftliche Planungsentwürfe festgehalten. Die *soziale Prozessebene* beschreibt die Einbettung sozialer Prozesse in den Planungsprozess, beispielsweise die Studierenden oder Kolleginnen und Kollegen (vgl. ebd., S. 319ff.). Die Ebenen können dabei nicht als nacheinander ablaufende Prozesse verstanden werden, sondern sind ineinander verschränkt. Allerdings zeigen sie unterschiedliche Aspekte auf, welche bei der didaktischen Planung im Allgemeinen und bei der Konzeption von Aufgaben im Speziellen relevant erscheinen.

Ebene des Faches, Ebene der Lehrveranstaltung, Ebene der Lehrenden und Ebene der Lernenden – basierend auf dem Mehrebenenmodell (Dippelhofer-Stiem 1981) und dem Angebots-Nutzungs-Modell (Kobarg & Metzger 2016) werden exemplarisch Spezifika der Hochschullehre herausgearbeitet und hinsichtlich der aufgabendidaktischen Fragen nach Struktur, methodischer Einbettung und Konzeption betrachtet. Die Zugrundelegung eines derartigen Modells birgt die Gefahr, dass die Komplexität des Erkenntnisinteresses reduziert und Aspekte unterschiedlich stark gewichtet werden. Jedoch hat diese Kategorisierung den Vorteil, dass sie das komplexe und vielschichtige Gefüge der Hochschullehre ordnen, beschreiben und operationalisieren kann und es somit handhabbar für eine systematische Betrachtung macht (vgl. hierzu Wosnitza 2007, S. 71).

2.2.3. Ziel und Vorgehen der theoretischen Betrachtung

Aufgaben wurden, wie bereits ausführlich dargestellt, bislang noch nicht systematisch im Hochschulkontext betrachtet. Das Ziel der Analyse ist es zum einen, herauszuarbeiten, inwiefern Spezifika der Hochschullehre Rückschlüsse auf Struktur, Einbettung und Konzeption von Aufgaben in der Hochschullehre zulassen. Zum anderen geht es darum, erziehungswissenschaftlich relevante Forschungsdesiderate zu identifizieren. Dabei wird dem bereits in Teil I der Arbeit vorgestellten leitenden Erkenntnisinteresse nachgegangen – der Analyse der Spezifik von Hochschullehre hinsichtlich aufgabendidaktischer Fragestellungen aus allgemeindidaktischer Sicht. Hierfür wird das in Kap. 2.2/II vorgestellte Rahmenmodell verwendet, welches sich einerseits aus hochschuldidaktischen Betrachtungsebenen und andererseits aus aufgabendidaktischen Fragestellungen zusammensetzt. Dabei sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass das Kapitel relevante Faktoren exemplarisch in den Blick nimmt und nicht den Anspruch hat, alle Determinanten erschöpfend zu beleuchten. Die Charakteristika der Hochschullehre werden insbesondere in Kontrastierung zum Schulkontext aufgezeigt, da hierbei besonders große Differenzen zu erwarten sind (vgl. Helmke, Rindermann & Schrader 2008; Lübeck 2009) und sich der Großteil der Aufgabenforschung aus der Schulpädagogik speist (siehe hierzu auch Teil I der Arbeit). Als Literatur- und Datengrundlage für die Betrachtung der Hochschullehre werden wissenschaftliche Arbeiten aus der hochschuldidaktischen Forschung einbezogen (z.B. Jacob & Teichler 2011; Kreitz 2000; Škerlak, Kaufmann & Bachmann 2014; Wild 2005). Besonders hervorzuheben sind dabei die von Peter Viebahn entwickelte Hochschulpsychologie (vgl. Viebahn 1990, 2004, 2009; siehe auch Helmke & Wildt 2000) sowie Erkenntnisse der Lernweltforschung (Egger

2015; Egger & Merkt 2012b). Zudem werden Gesetzestexte, beispielsweise aus dem Hochschulrahmengesetz (HRG) sowie Daten vom Statistischen Bundesamt (2014; 2016), dem Wissenschaftsrat (2008) und der Kultusministerkonferenz (2017) hinzugezogen. Zu diesen herausgearbeiteten Spezifika der Hochschullehre werden didaktische Fragen gestellt, die auf Struktur, Einbettung und Konzeption von Aufgaben bezogen sind. Mittels empirischer Erkenntnisse aus der Aufgabenforschung und verwandten Forschungsfeldern werden die herausgearbeiteten Spezifika der Hochschullehre auf Aufgaben übertragen. Hierfür werden aufgabendidaktische Erkenntnisse, insbesondere aus Arbeiten zu Aufgaben in der Hochschullehre (z.B. Henning, Müller & Strahl 2014; Kapp & Proske 2013; Kleß 2010; Spelsberg 2013) sowie aus der allgemeinen und fachdidaktischen Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung (z.B. Blumschein 2014; Keller & Bender 2012; Ulm 2016; Winkler 2011), einbezogen.

2.3. Theoretische Analyse zu Aufgaben in der Hochschullehre

Im Folgenden wird die Hochschullehre multiperspektivisch mit Hilfe des vorgestellten Rahmenmodells betrachtet, um dem ersten Erkenntnisinteresse der Arbeit nachzugehen. Der Aufbau der Darstellung orientiert sich an den hochschuldidaktischen Betrachtungsebenen. Auf jeder Ebene werden zunächst exemplarische Besonderheiten der Hochschullehre vorgestellt und hinsichtlich der aufgabendidaktischen Fragestellungen in den Blick genommen.

2.3.1. Ebene der Hochschule als Institution

Die Betrachtung der Hochschullehre auf der Ebene der Institution erfolgt hinsichtlich vier herausgegriffener Charakteristika, welche in der hochschuldidaktischen Forschung diskutiert werden. Es wird die Berufsorientierung und Forschungsorientierung betrachtet sowie die Lehre „im Wettstreit mit nicht-pädagogischen Aufgaben“, wie es Viebahn (2009, S. 39) bezeichnet, in den Blick genommen. Zudem wird die im Grundgesetz verankerte Freiheit von Forschung und Lehre näher beleuchtet.

Zunächst wird auf das Merkmal der Berufsorientierung eingegangen. Als gemeinsames Ziel aller Hochschuleinrichtungen formuliert die KMK, Hochschullehre sei darauf ausgerichtet, „die Studierenden auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vor[z]ubereiten“ (Kultusministerkonferenz 2017, S. 151). In diesem, durch den Bologna-Prozess intensivierten, Leitgedanken klingt an, dass die Berufsorientierung in der Hochschullehre eine – wenn auch durchaus unterschiedlich definierte – Rolle spielt. Doch bereits vor Bologna verwies Teichler (2003)

auf die Bedeutung der beruflichen Ausrichtung an Hochschulen und betonte, dass es dabei nicht um ein Erlernen von Handwerkszeug gehe, sondern darum, dass Studierende dazu befähigt werden, „bestehende Konventionen beruflicher Tätigkeit in Frage zu stellen, unbestimmte Aufgaben zu bewältigen und innovative Problemlösungen zu bieten“ (Teichler 2003, S. 39). Zudem, so beschreibt die KMK weiter, gehöre es zu den Kernaufgaben von Hochschulen, dass Studierende „zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt werden“ (Kultusministerkonferenz 2017, S. 151). Dabei weisen nicht nur verschiedene Institutionen unterschiedliche Ausrichtungen zwischen Forschungsorientierung und Berufsorientierung auf, auch innerhalb einzelner Hochschulen können Fachbereiche und Studiengänge diesbezüglich stark voneinander abweichen (siehe hierzu Kap. 2.3.2/II). Arbeiten aus der Hochschulforschung machen deutlich, dass die Ausrichtung der Hochschulen die gewählten Lehrstrategien beeinflusst (Reinmann 2015; Schatz & Woschnack 2008; Treppe 2015b). Die Berufsorientierung hat an Hochschulen, auch an Universitäten, nicht zuletzt aufgrund der Annäherungsbewegungen und der Diskussion um „Employability“ an Relevanz gewonnen (siehe Kap. 2.1.1/II). Der Schweizer Hochschulforscher Peter Treppe nennt zwei Hauptcharakteristika einer *Berufsbezogenen Didaktik*, welche er mit einer *Forschungsorientierten Didaktik* vergleicht: Erstens die „Integration der Komplexität von beruflichen Anwendungssituationen als Ausgangspunkt von Studienaufgaben in Lehrveranstaltungen“ (vgl. Treppe 2015b) und zweitens die „Integration von ausseruniversitären Lerngelegenheiten und Bewährungssituationen in Studiengänge“ (vgl. ebd.). Bezogen auf Lernaufgaben zeigen sich zwei Seiten: Einerseits scheint die Schaffung von Lerngelegenheiten in der Praxis, beispielsweise durch Praktika, die Bedeutung von Lernaufgaben zu verringern. Favella, Herrmann & Schiefner-Rohs (2017) stellen im Kontext von Praxisphasen im Lehramtsstudium beispielsweise die These auf, dass „Aufgaben vonseiten der Hochschule für die Praxis Fremdkörper“ sein können (ebd., S. 131). Bolland (2011) diskutiert in Anlehnung an die *Freinet-Pädagogik*, dass die Praxis selbst zur Lernaufgabe werden könne (ebd., S. 133), bei welcher sich die Aufgabe aus der beruflichen Situation ergebe und jene Aufgaben, die von der Lehrperson gestellt werden, einen untergeordneten Stellenwert einnehmen. Andererseits spielen Aufgaben bei der zweiten Skizzierung von Treppe (2015b), der Integration von beruflicher Komplexität in Lehrveranstaltungen, eine Rolle. Insbesondere ermöglichen sie es, praxisnahe Anforderungen mit angepasster Strukturierung für die Lernen-

den handhabbar zu machen (vgl. Tremp 2015b, S. 30). Sokolowski & Pietzner (2014) diskutieren beispielsweise *berufsorientierende Lernaufgaben* (ebd.). In der *Aufgabenorientierten Didaktik* nach Zimmer (1998) zeigt sich ebenfalls, dass Lernaufgaben in besonderem Maße die Funktion erfüllen können, auf die berufliche Praxis vorzubereiten, indem sie abgestimmt auf den Lernstand berufliche Anforderungen für die Lernenden enthalten können (vgl. ebd.). Dem lässt sich entnehmen, dass gerade didaktisch durchdachte Aufgabenstellungen das Potenzial besitzen, Studierende auf berufliche Anforderungen vorzubereiten. Hinsichtlich der Aufgabenstruktur lässt sich hierbei die These aufstellen, dass bei berufsorientierten Hochschulen und Studiengängen die Integration beruflicher Anforderungen in Lehrveranstaltungen häufig durch Aufgaben erfolgt und dass bei realen Praxiserfahrungen die von der Lehrperson gestellten Aufgaben eine untergeordnete Rolle spielen. Da in vielen berufsorientierten Studiengängen Erfahrungen in der Praxis zwar einen großen Stellenwert einnehmen, jedoch das Lernen in Lehrveranstaltungen deutlich überwiegt, lässt sich gleichzeitig fragen, inwiefern für den Hochschulkontext spezifische Aufgabenformen Verwendung finden, welche berufliche Zielsetzungen verfolgen.

Ein weiteres Spezifikum der Hochschullehre ist die Forschungsorientierung. Während Berufsorientierung auch in anderen Bildungseinrichtungen, z.B. in der Sekundarstufe II (siehe Kap. 2.1.3/II), charakteristisch für die didaktische Ausgestaltung von Lehre ist, hat die Forschungsorientierung an Hochschulen in ihrer Ausprägung ein Alleinstellungsmerkmal. Huber (2014) zufolge zeichnet sich forschungsorientierte Hochschullehre dadurch aus, dass der Forschungsprozess Bestandteil von Lehren und Lernen ist (vgl. Huber 2014; Mieg & Lehmann 2017).¹³ Diese zeigt sich auf verschiedenen Ebenen und nimmt einen zentralen Stellenwert im erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Hochschullehre ein (vgl. z.B. Teichler 2005b; Gerdenitsch 2015, S. 84; Enders 1998). Dabei ist – trotz *academic drift* und *vocational drift* (siehe Kap. 2.1.1/II) – die wissenschaftliche Ausrichtung der Universitäten deutlich stärker ausgeprägt als bei Hochschulen für angewandte Wissenschaften (vgl. Zinger 2012, S. 15ff.). In der Skizzierung einer *Forschungsorientierten Didaktik* macht Tremp (2015b) deutlich, dass sich aufgrund einer starken Ausrichtung auf Forschung auch die Art und Weise der Lehre verändert. Beispielsweise spricht er dem Ansatz des *Forschenden Lernens* eine Bedeutung zu (ebd., S. 26). Hierbei geht es darum, dass Lernende

13 Damit grenzt sich der Begriff von *Forschungsbasierter* Hochschullehre ab, welcher beschreibt, dass Lehren und Lernen auf den Erkenntnissen von Forschung basieren. *Forschendes Lernen* kann Bestandteil von Forschungsorientierung darstellen und rückt die Selbstständigkeit der Studierenden im Vordergrund (vgl. Huber 2014; Mieg & Lehmann 2017).

einen Forschungsprozess in entscheidenden Phasen „(mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Trempe 2015b, S. 26). Dies erinnert an die Vorstellung von Humboldt, nach welcher „der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studi[e]rende nicht mehr Lernender [sei], sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin“ (Humboldt 1964, S. 170f.). Forschungsorientierung bringt einige didaktische Besonderheiten mit sich. Beispielsweise zeichnet sie sich dadurch aus, dass das Hochschulfach „nicht als festes Lehrgebäude behandelt, nicht als statischer Besitz bestimmter Kenntnisse präsentiert, sondern durch Fragen erarbeitet wird, auf [welche] die Forschung Antworten sucht“ (Trempe & Futter 2012, S. 71). Dies lässt fragen, wie sich dies auf das Lehren und Lernen mit Aufgaben auswirkt. Der Mathematikdidaktiker Volker Ulm identifiziert für den Schulkontext vier didaktische Merkmale für Aufgaben im Ansatz des Forschenden Lernens. Dazu gehört 1) eine hohe Offenheit der Aufgaben, indem sie verschiedene Bearbeitungswege erlauben, 2) eine fachlich reichhaltige Struktur, indem sie sich durch eine gewisse Komplexität und Tiefe auszeichnen, 3) ein leichter Zugang, indem Lernende keine hohen Hürden haben, die Aufgaben zu bearbeiten und 4) ein unterschiedliches Niveau, sodass Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Kompetenzen profitieren können (vgl. Ulm 2016, S. 332). Zudem definiert er ein methodisches Konzept für eine idealisierte Modellierung der Unterrichtsmethodik. Demzufolge sind bei Aufgaben im Ansatz des Forschenden Lernens insbesondere vier Schritte zielführend. Ulm zählt dazu 1) ein individuelles Arbeiten, bei welchem sich die Lernenden mit der Aufgabenstellung vertraut machen und 2) danach in unterschiedlichen Sozialformen das Forschungsfeld näher durchdringen und bearbeiten. Im Anschluss werden 3) die Ergebnisse vorgestellt und 4) gemeinsam mit der Lehrperson zusammengetragen und reflektiert (vgl. ebd., S. 333). Die Mitarbeit an konkreten Forschungsprojekten scheint den Einsatz von Lernaufgaben in Teilen der Hochschullehre überflüssig zu machen. Andererseits wird die Heranführung an wissenschaftliches Arbeiten durch Aufgaben in besonderem Maße möglich, indem Aufgaben forschungsrelevante Aspekte aufgreifen und Studierende somit an Forschungstätigkeiten heranzuführen. Die von Trempe & Futter (2012, S. 71) skizzierten Charakteristika forschungsorientierter Lehre lassen dabei die Vermutung zu, dass sich jene Aufgaben, welche ein Hineinwachsen in die Forschung anstreben, ebenso durch spezifische Strukturmerkmale auszeichnen. Der Systematik von Trempe (2015b) ist zum Beispiel zu entnehmen, dass sich Forschungsorientierung in der Lehre durch einen hohen Problemgehalt auszeichnet, da Ergebnisse vergleichswei-

se offen sind und ein hoher Gestaltungsspielraum gegeben ist (vgl. Treppe 2015b). Insofern ließe sich daraus schlussfolgern, dass insbesondere in stark auf Forschung ausgerichteten Institutionen Aufgaben mit offenem Charakter, freien Bearbeitungswegen und hohem Problemgehalt eine hohe Bedeutung haben. Zudem betrifft die Forschungsorientierung das Selbstverständnis sowie die berufliche Ausrichtung der Hochschullehrenden (mehr dazu siehe in Kap. 2.3.4/II). In der Hochschullehrerpsychologie konnte Peter Viebahn zeigen, wie Forschungsorientierung Hochschullehre beeinflusst (vgl. Viebahn 2009). Er problematisiert, dass eine starke Forschungsorientierung drei wesentliche Auswirkungen auf Hochschullehre habe: Erstens betone sie *Objektivitäts- und Sachorientierung*, was sich in einer dozentenorientierten Informationsvermittlung zeige. Zweitens könne die Forschungsorientierung die didaktische Bestimmung der Lehrinhalte beeinflussen. Drittens geht er davon aus, dass sich die für erfolgreiche Forschung charakteristische Konkurrenzorientierung auch in der sozialen Einstellung einiger Lehrenden zeige und beispielsweise die Bereitschaft verringere, leistungsschwächere Studierende zu unterstützen (ebd., S. 40). Bezogen auf die aufgabendidaktische Betrachtung führt dies zu zwei Aspekten. Zum einen stellt sich die Frage, inwiefern an Hochschulen die zum Teil stark ausgeprägte Forschungsorientierung die Konzeption von Aufgaben sowie die Struktur und die methodische Einbettung von Aufgaben beeinflusst. Zum anderen lässt sich fragen, ob sich die Betonung der Forschung auch in der Aufgabenstruktur selbst widerspiegelt, indem spezifische Aufgabenformen eingesetzt werden, welche das wissenschaftliche Arbeiten der Studierenden anregen. Die hohe Bedeutung der Forschung und Wissenschaft an vielen Hochschulen führt zu der These, dass Aufgaben mit einem hohen Gehalt an wissenschaftlicher und forschungsbasierter Zielsetzung in der Hochschullehre eine Rolle spielen dürften.

Als weiteres Beispiel sei aufgegriffen, dass sich Hochschullehre, wie es Peter Viebahn bezeichnet, „im Wettstreit mit nicht-pädagogischen Aufgaben“ befindet (ebd., S. 39). Der Hochschulpsychologe problematisiert, dass aufgrund der vielfältigen Tätigkeiten neben der Lehre, insbesondere in der Forschung, „die Lehrfunktion leicht in den Hintergrund“ geraten könne (ebd., S. 41). In der international vergleichenden Hochschullehrerbefragung Anfang der 90er Jahre (insgesamt N=20.000; in Deutschland N=2.801) von Enders (1998) wurde beispielsweise deutlich, dass an Universitäten das Berufsbild des „lehrenden Forschers“ dominiert (ebd.). Untersuchungen zeigen, dass Lehrende an Universitäten im Schnitt die Forschung gegenüber der Lehre präferieren (vgl. Enders & Teichler 1995a, S. 176ff.; Spiel, Wolf & Popper 2002; Enders 1998). Spiel,

Wolf & Popper (2002) konnten in ihrer Befragung von Universitätsdozierenden (N=234) zeigen, dass die Forschung (49% Gewichtung) im Vergleich zur Lehre (28%) einen höheren Stellenwert einnimmt (vgl. Spiel, Wolf & Popper 2002, S. 27). Dabei gibt es jedoch große Unterschiede bezogen auf das Fach sowie auf die Bildungseinrichtung. Pritchard (2004) stellte in ihrer Untersuchung deutscher Hochschullehrender der Erziehungswissenschaft beispielsweise fest, dass nur 16.3% der befragten Personen die Forschung gegenüber der Lehre in ihrem Tätigkeitsfeld höher gewichteten und ein Großteil – 70.3% – es als ihre wichtigste Aufgabe ansehen, Studierende durch Lehrtätigkeiten zu unterstützen (vgl. ebd., S. 515). Zudem zeigen sich Unterschiede zwischen den Hochschulformen. Bei Hochschulen für angewandte Wissenschaften machte die Forschung Ende der 90er Jahre nur etwa ein Sechstel der Arbeitszeit der Lehrpersonen aus (vgl. Enders 1998, S. 65). Dies veränderte sich im Zuge des *academic drifts* sukzessive und führte dazu, dass an Hochschulen für angewandte Wissenschaften Forschung einen immer größeren Stellenwert einnimmt (vgl. Enders 2010, S. 447; Ziegele, Roessler & Mordhorst 2017). Dennoch ist die Grundstruktur der HAW nach wie vor mehr auf Lehre als auf Forschung ausgerichtet. Dies spiegelt sich etwa darin wider, dass Professorinnen und Professoren an Hochschulen für angewandte Wissenschaften in der Regel ein Lehrdeputat von 18 Semesterwochenstunden (SWS) haben, was deutlich über dem an Universitäten (8 bis 10 SWS) liegt (vgl. Enders 2010, S. 446). Für die Betrachtung erscheint relevant, dass an Hochschulen, besonders an Universitäten, Lehrende anzutreffen sind, welche den Lehrtätigkeiten gegenüber Forschungstätigkeiten einen geringeren Stellenwert zusprechen und sich vergleichsweise wenig Zeit für die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen nehmen. Dabei lässt sich zum Beispiel fragen, wie sich die Konzeption von neuen Aufgaben, welche mitunter als aufwendig und anspruchsvoll beschrieben wird (vgl. Schneider & Mustafic 2015, S. 42), bei jenen Lehrpersonen ausgestaltet, welche für ihre Lehrtätigkeiten vergleichsweise wenig Zeit haben. Beispielsweise ließe sich fragen, ob sich dies auch darin äußert, dass weniger neue Aufgaben verwendet oder für die Erstellung von Aufgaben andere Personen wie wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder Übungsleiterinnen und Übungsleiter mit hinzugezogen werden. Es wäre auch denkbar, dass sich dieser Umstand darin äußert, dass viele bereits bestehende Aufgaben aus anderen Quellen übernommen werden. Die Forschungslage hierzu ist jedoch sehr dünn, weswegen keinerlei empirische Ableitungen oder theoretische Hypothesen getroffen werden können.

Ein weiteres Charakteristikum der Hochschullehre betrifft die Autonomie der Hochschulen sowie der am Lehrprozess beteiligten Akteure (Kobarg & Metzger 2016). Im deutschen Grundgesetz ist zu lesen, dass „Forschung und Lehre ... frei“ seien (GG, Art. 5, Abs. 3, Satz 1). Im Hochschulrahmengesetz (HRG)¹⁴ wird dies für die Hochschullehre näher beschrieben (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007), demnach umfasst die Freiheit der Lehre unter anderem „die Abhaltung von Lehrveranstaltungen und deren inhaltliche und methodische Gestaltung“ (HRG, Art. 4, Abs. 3, Satz 2). Das bedeutet beispielsweise, dass Hochschulorgane außer zu konkreten Angelegenheiten zur Studien- und Prüfungsordnungen keine Vorgaben zur Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen machen (vgl. ebd.) und somit auch keine institutionellen Einschränkungen bei der Gestaltung von Aufgaben zu erwarten sind. Dies erfährt im Zuge der Akkreditierungsprozesse zwar zunehmend eine Aufweichung, indem definierte Leitbilder mit teilweise sehr konkreten Angaben zur Ausgestaltung der Lehre in verschiedenen Studiengängen von Hochschulen gefordert werden (vgl. Ceylan et al. 2011), jedoch bestehen nach wie vor weit mehr Freiheitsgrade in der Ausgestaltung der Lehre als in schulischer Bildung. Insbesondere führt das Ziel deutscher Schulen, die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler, insbesondere deren Abschlüsse, je Schulart maximal vergleichbar zu gestalten, dazu, dass an deutschen Schulen deutlich stärkere Vorgaben auf staatlicher Ebene bestehen (vgl. Kobarg & Metzger 2016). Dies betrifft nicht nur konkrete curriculare Abstimmungen innerhalb einzelner schulischer Institutionen, sondern auch gemeinsame Festlegungen auf nationaler Ebene. Als Beispiel hierfür seien die 2003 von der KMK in Deutschland eingeführten und kontrovers diskutierten *Bildungsstandards* für Schulen genannt. Sie verfolgen das Ziel, transparent und einheitlich aufzeigen zu können, „über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende bestimmter Schul- bzw. Jahrgangsstufen in den einzelnen Fächern verfügen“ sollten (Ziener 2010, S. 8). Dass dies auf verschiedenen Wegen die Aufgabenkultur beeinflusst, wird in der schulpädagogischen Forschung intensiv diskutiert (z.B. Breit & Weißeno 2008; Criblez 2016; Linneweber-Lammerskitten 2012; Oelkers 2010). An Schulen führen die gesetzlich festgelegten Curricula beispielsweise zu einem großen Fundus an Dossiers und Schriften aller Art zu Lernaufgaben (vgl. hierzu

14 Das HRG wurde 1976 entworfen, einige Male überarbeitet (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, 2007), 2008 wurde beschlossen, es aufzuheben (Deutscher Bundestag 2007, 2008). Da dies bislang trotz entsprechender Koalitionsvereinbarung nicht umgesetzt ist, gilt das HRG nach wie vor. Die Ausdifferenzierung hingegen ist Ländersache, weswegen es in Deutschland 16 Landeshochschulgesetze gibt. Im Falle des Saarlandes regelt sogar jede Hochschule ihr Gesetz selbst.

Linneweber-Lammerskitten 2012; Ziener 2010). Sie stellen eine große Menge an Aufgabenbeispielen bereit oder geben Hinweise zur Konstruktion, Einbettung, Bewertung von Aufgaben, um das Erreichen der staatlich anberaumten Ziele auf Unterrichtsebene unterstützen zu können. Für die Hochschullehre bestehen im Vergleich keine staatlich initiierten Aufgabensammlungen oder Vorgaben zur Konzeption von Aufgaben. Dies ist für die Betrachtung von Hochschullehre in mehrerlei Hinsicht interessant. Wie Winkler (2011) in ihrer Untersuchung zu Aufgabenpräferenzen im schulischen Literaturunterricht (N=428) herausfand, orientieren sich rund 26.7% der Lehrpersonen bei der Aufgabenkonzeption in erster Linie an vorhandenen Lehrmaterialien (vgl. ebd., S. 256f.). Auch für die Hochschullehre verweisen allgemeindidaktische Arbeiten darauf, dass Hochschullehrende für die Lehrplanung bestehende Materialien hinzuziehen (vgl. Lübeck 2010). Dies lässt fragen, woran sich Lehrende bei der Konzeption von Aufgaben für die Hochschullehre orientieren. Hierzu bestehen keine vergleichbaren Studien. Im Vergleich zum Schulunterricht zeichnet sich die Hochschullehre, trotz der Kritik einer zunehmenden „Verschulung“ (siehe Kühl 2012, S. 69ff.; kritisch dazu Wiesenöcker 2002, S. 53ff.; Tegeler 2010, S. 139ff.),¹⁵ nach wie vor durch weitaus größere Gestaltungsspielräume aus, was auch die Ausgestaltung konkreter Lehr-Lern-Einheiten betrifft (vgl. Kobarg & Metzger 2016). Dabei lässt sich fragen, ob andere Orientierungsmöglichkeiten von Hochschullehrenden genutzt werden oder ob Aufgaben weitgehend frei und individuell konzipiert werden.

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der aufgabendidaktischen Fragestellungen feststellen, dass sich die skizzierten Charakteristika der Hochschullehre auf der Ebene der Institution in verschiedenen Bereichen zeigen: Bezüglich der Struktur ist insbesondere die unterschiedliche Ausrichtung der Hochschulen auf Berufs- und Forschungsorientierung interessant. Beide Ausrichtungen beeinflussen, wie wissenschaftliche Arbeiten zeigen konnten, das Lehren und Lernen (z.B. Schatz & Woschnack 2008; Tremp 2015b) und lassen Annahmen über die Verwendung von Aufgaben zu. Während beispielsweise Berufsorientierung durch Praxisphasen Lernaufgaben eher sekundär erscheinen lässt (vgl. Favella, Herrmann & Schiefner-Rohs 2017), werden jene beruflichen Vorbereitungen

15 Der Freiheitscharakter hat sich unter anderem durch Bologna, der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie aufgrund der geforderten *Outputorientierung* und der damit verbundenen Formulierung von Lernergebnissen reduziert (vgl. Kühl 2012, S. 69ff.), weswegen der traditionell verankerte Freiheitscharakter, wenngleich theoretisch vielfach umschrieben, an Intensität verloren hat und in der Lehrpraxis nunmehr in reduziertem Maße sichtbar wird. Beispielsweise bestehen auch zunehmend an Hochschulen klar definierte und curricular in Modulhandbüchern festgehaltene Lernergebnisse.

durch praxisorientierte Aufgaben in der Literatur als vielversprechend beschrieben (vgl. Sokolowski & Pietzner 2014), welche sich durch einige Besonderheiten auszeichnen und beispielsweise dem allgemeindidaktischen Kategoriensystem nach Maier et al. (2010) zufolge durch einen konstruierten, authentischen oder realen Lebensweltbezug auszeichnen können (ebd., S. 88). Zudem machen Erkenntnisse der hochschuldidaktischen Hochschulforschung deutlich, dass Forschungsorientierung spezifische Formen des Lehrens und Lernens begünstigt (vgl. Treppe 2015b; Viebahn 2009) und dass forschungsorientierte Ansätze beispielsweise durch Aufgaben mit hohem Problemgehalt unterstützt werden (Treppe 2015a). Die Erkenntnisse der Hochschulforschung zum Einfluss der für Hochschulen typischen Autonomie der Lernenden auf die verwendeten Lehrstrategien legen darüber hinaus nahe, dass hierbei jene Aufgabenprozesse begünstigt werden, welche den Studierenden möglichst umfängliche Freiheiten und Spielräume in der Bearbeitung der Aufgaben gewähren (vgl. Schiefele et al. 2003; Wild 2005). Zur Konzeption von Aufgaben lässt sich fragen, inwiefern diese durch das Prinzip der Freiheit der Lehre (Kobarg & Metzger 2016) frei und individuell abläuft und inwiefern die Abstinenz an vorgegebenen Standards und Aufgabenbeispielen dazu führt, dass viele unterschiedliche Aufgaben in der Hochschullehre verwendet werden und ein vergleichsweise geringer Austausch über Aufgaben besteht. Darüber hinaus lässt sich fragen, inwiefern das Berufsbild des *lehrenden Forschers* (Enders 1998), welches der Lehre einen teilweise geringen Stellenwert zuschreibt (vgl. Viebahn 2009), Phänomene der verteilten Aufgabenkonzeption unterstützt, indem Hochschullehrende weitere Personen zur Unterstützung bei der Erstellung neuer Aufgaben hinzuziehen.

2.3.2. Ebene des Fachs

Auf der hochschuldidaktischen Betrachtungsebene des Faches sind all jene Faktoren von Bedeutung, welche das Lehren und Lernen aus fachlicher Sicht betreffen. Im Folgenden werden zwei Aspekte näher betrachtet. Zum einen werden exemplarische fachliche Spezifika hinsichtlich des Einsatzes von Aufgaben herausgegriffen. Zum anderen wird die Fächerpluralität an Hochschulen in den Blick genommen.

In der Hochschullehre wird zwischen Studiengang und Studien- bzw. Hochschulfach unterschieden (vgl. Statistisches Bundesamt 2014). Allgemeindidaktisch kann ein Fach als „ein abgegrenzter Wissens- oder Könnensbereich mit je eigenen Inhalten“ (Tenorth & Tippelt 2012, S. 228) verstanden werden, welches in verschiedenen Studiengängen organisiert ist. Die zum Teil aus anderen

Fakultäten rekrutierten Hochschullehrenden prägen gemeinsam den Charakter eines Studiengangs. Eine Reihe an Forschungsergebnissen über fachliche Spezifika an Hochschulen liefert Erkenntnisse über den Zusammenhang von unterschiedlichen Hochschulfächern und Lehr-Lern-Prozessen (z.B. Becher 1994; Hativa & Birenbaum 2000; Kember & Leung 2010; Neumann 2001; Smebly 1996). Diese fachbezogenen Spezifika werden in der wissenschaftlichen Literatur mitunter als *Fachkulturen* bezeichnet, welche das Lehren und Lernen beeinflussen (vgl. Multrus 2005). Wie in Kap. 2.3.1/II angerissen, wird beispielsweise davon ausgegangen, dass sich Studiengänge bezüglich Forschungs- und Berufsorientierung unterscheiden (vgl. Kaufmann 2015; Schatz & Woschnack 2008). Viebahn (2009) geht dabei von großen Differenzen hinsichtlich der Fachkulturen aus. Dabei zeigt sich, dass sich bei Hochschulfächern in der Lehrpraxis, zum Beispiel bezogen auf die präferierten Lehrmethoden, Prüfungsmodalitäten und weitere Faktoren, Besonderheiten verzeichnen lassen (vgl. Kember & Leung 2010; Neumann 2001) und auch, dass Studierende aus verschiedenen Fächern unterschiedliche Lehrmethoden präferieren (vgl. Hativa & Birenbaum 2000). Johannes Wildt bezeichnet es als „unbestritten, dass es in unterschiedlichen fachlichen Kontexten höchst differenzierte Lehr-Lernsituationen bzw. -aufgaben gibt“ (Wildt 2011, S. 26). Hierbei führt der Hochschuldidaktiker aus, dass zum Beispiel die in den Natur- und Ingenieurwissenschaften übliche Labordidaktik in geistes- und sozialwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen keinen Platz finde (vgl. ebd., S. 26). Empirische Studien können hierzu ergänzende Erkenntnisse bereitstellen. Der Studie von Lübeck (2010) lässt sich entnehmen, dass es signifikante Unterschiede zwischen den Fächern hinsichtlich der Lehrensätze gibt: Während sich beispielsweise Naturwissenschaft und Rechtswissenschaft den Ergebnissen der Studie nach durch eine starke *Lehrendenzentrierung* auszeichnen, dominiert in der Geistes- und Sozialwissenschaft eine *Studierendenzentriertheit* (mehr dazu in Kap. 2.3.4/II). Zudem zeigt sich, dass unterschiedliche fachspezifische Rollenverständnisse und Kompetenzerwerbsziele vorliegen (vgl. ebd., S. 17ff.). Neumann (2001) stellt im Zuge ihrer literaturbasierten Betrachtung angloamerikanischer Hochschulen fest, dass zwischen Geistes- und Sozialwissenschaften einerseits und Natur- und Technikwissenschaften andererseits erhebliche Unterschiede bezüglich der Annahmen über Lehren und Lernen oder über den Stellenwert, den Hochschullehrende der Lehre im Gegensatz zur Forschung einräumen, zu konstatieren sind (vgl. ebd., S. 137).

In der Aufgabenforschung wird der Zusammenhang zwischen Fachkulturen und aufgabenorientierter Lehre untersucht (vgl. Bruehlhart 2012; Keller & Reintjes 2016). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die Art und Weise, Aufgaben einzusetzen, in verschiedenen Fächern unterschiedlich ausgestaltet. In der Mathematikdidaktik an Schulen sind Aufgaben beispielsweise stark darauf ausgerichtet, mathematische Konzepte einzuüben (vgl. Leuders 2014). Sie beeinflussen, wie Forschungsergebnisse zeigen, das Unterrichtsgeschehen auf vielfältige Weise (vgl. Hiebert et al. 2003; Leuders 2014; Linneweber-Lammerskitten 2012). Sie werden mitunter „als Leitfaden für die Gliederung der Mathematik in Teildisziplinen und Gebieten verstanden“ (Linneweber-Lammerskitten 2012, S. 214). In der Fremdsprachendidaktik spielen Aufgaben ebenfalls im schulischen Unterricht eine große Rolle. Sie werden dabei jedoch – im Gegensatz zur Mathematik – häufig primär als kommunikationsförderliches Instrument betrachtet (z.B. in Bygate, Skehan & Swain 2001, S. 11; Ellis 2003, S. 9; Nunan 2006, S. 17; Müller-Hartmann & Schocker von Ditfurth 2010, S. 204). In der Physikdidaktik werden Aufgaben hingegen – Häußler & Lind (2000) zufolge – „nur in wenigen Unterrichtsphasen eingesetzt, meist bei der Wiederholung des Stoffes“ (ebd., S. 4). In der Sportdidaktik wird eine zentrale Funktion von Aufgaben in der Anregung zur Bewegung gesehen (vgl. Aschebrock, Edler-Köller & Maaß 2010; Pfitzner 2014). Diese herausgegriffenen Beispiele aus der Unterrichtsforschung zeigen, dass sich die Aufgaben in ihrer Struktur und methodischen Einbettung in verschiedenen Fächern erheblich voneinander unterscheiden.

Hierbei sei auf die Fächerpluralität an Hochschulen verwiesen: Huber (2013) bemerkt, „dass die akademische Welt durch Fächer gegliedert, um nicht zu sagen: zersplittert ist, die ihre Reviere und Grenzen mehr oder minder deutlich markieren“ (ebd., S. 7). Dies trifft für den fachwissenschaftlichen Kontext gleichermaßen zu wie für die Lehrfächer. Während zu Anfang der Hochschulgeschichte im 14. Jahrhundert vier Fächer unterschieden wurden – Medizin, Jura, Theologie und Philosophie (vgl. Multrus 2005, S. 1) – entwickelte sich im Laufe der Geschichte eine reichhaltige Palette an Kriterien zur Differenzierung von Fächer Hochschulfächern (vgl. ebd.). Das Statistische Bundesamt fasst mehrere Studienfächer zu sogenannten Studienbereichen zusammen und teilt diese wiederum in zehn Fächergruppen auf (vgl. Statistisches Bundesamt 2014). Die Hochschulrektorenkonferenz (2015b) unterteilt neun Fächergruppen.¹⁶ Aus allen

¹⁶ Während die Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften oder Mathematik und Naturwissenschaften gleichnamig unterteilt werden, gibt es bei anderen Fächern erhebliche Differenzen. Die Hochschulrektorenkonferenz widmet dem Lehr-

Ansätzen geht hervor, dass sich Hochschulen durch ein breites Fächerspektrum auszeichnen.¹⁷ Aus der Forschung ist bekannt, dass Lehrmittel in Auseinandersetzung mit anderen Ansätzen des eigenen Faches, zum Beispiel durch Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, konzipiert werden. In der schulpädagogischen Forschung werden hierbei zum Beispiel Quellen für Aufgaben diskutiert, anhand derer sich Lehrpersonen bei der Konzeption von Aufgaben orientieren können (vgl. Astleitner 2008). Es existiert eine Reihe an Aufgabensammlungen in gedruckter oder digitaler Form, welche Lehrerinnen und Lehrern auf verschiedenen Plattformen zur Verfügung stehen. Zudem existieren zentrale Abschlussaufgaben oder Lehrbücher, an welchen sich Lehrpersonen bei der didaktischen Aufgabenplanung orientieren können (vgl. Matthes & Heinze 2005). Für die Aufgabenauswahl wird Schulbüchern eine bedeutsame Steuerungsfunktion zugeschrieben (vgl. Druke-Noe 2014; Matthes & Schütze 2011b, S. 17). Dabei zeigen Studien aus der schulischen Unterrichtsforschung Unterschiede zwischen den Lehrfächern. Die Längsschnittstudie von Neumann (2014) konnte für den Schulkontext zeigen, dass es bei der Nutzung von online verfügbaren Lehrmitteln domänenspezifische Unterschiede gibt. Während in der Informatik mehr kostenlose Lehrmaterialien (29.6%) als Schulbücher verwendet werden (8.5%), hält es sich in der Pädagogik etwa die Waage (22.3% und 23.1%). Dabei prognostiziert der Autor ein weiteres Wachstum von frei verfügbaren Lehrmitteln, sogenannten *Open Educational Resources* (OER). In der Informatik betrug die Wachstumsrate allein zwischen dem Jahr 2013 und 2014 106.1 Prozent. Dabei lässt sich fragen, wie sich dies im Hochschulkontext ausgestaltet. In einigen klassischen Studienfächern – zum Beispiel Mathematik oder Wirtschaft – existieren umfangreiche Aufgabensammlungen für die Hochschullehre (z.B.

amt beispielsweise eine eigene Kategorie, in der Unterteilung des Statistischen Bundesamts hingegen wird Sport gesondert betrachtet. Zudem werden die Zuordnungen unterschiedlich vorgenommen. Erziehungswissenschaft wird beispielsweise vom Statistischen Bundesamt zu Sprach- und Kulturwissenschaften gezählt (Statistisches Bundesamt 2014, S. 447), die Hochschulkonferenz nimmt selbst keine Unterteilung vor, der Systematik nach würde Erziehungswissenschaft hier in den Bereich Gesellschafts- und Sozialwissenschaften passen. Informatik gehört der Unterscheidung des Statistischen Bundesamts nach beispielsweise zu Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. ebd., S. 447ff.). Dies zeigt, dass der Versuch, die Fächerpluralität zu verdichten und zusammenzufassen, zu einer Ungenauigkeit führt.

17 Im Vergleich: In der Schule gibt es eine überschaubare Anzahl an Fächern. Laut dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2018) unterteilen sich die Fächer im Gymnasium in sechs Fächergruppen: 1) Religion und Ethik (Katholische Religionslehre, Evangelische Religionslehre, Ethik); 2) Sprachen (insb. Deutsch, Latein, Griechisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch); 3) Mathematik und Informatik; 4) Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie sowie Natur und Technik); 5) Gesellschaftswissenschaften (Geschichte, Geographie, Sozialkunde, Sozialpraktische Grundbildung und Sozialwissenschaftliche Arbeitsfelder, Wirtschaft und Recht); 6) Kunst, Musik und Sport, Theater und Film.

Sell & Kermer 2007; Wallner 2011). Für spezifische Studiengänge sieht dies jedoch anders aus. So dürften beispielsweise die Masterstudiengänge „Musik des Mittelalters“ an der Folkwang Universität der Künste, „Frisistik“ oder „Skandinavistik“ an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel je einen sehr spezifischen Charakter haben, was vergleichsweise wenig Lehrbücher und andere frei zugängliche Lehrmaterialien mit Aufgaben für diese Hochschulfächer erwarten lässt. Dies verdichtet sich in der Annahme, dass es für Hochschullehrende für einige Fächer nur vergleichsweise wenige Quellen für Aufgaben geben dürfte. Gleichzeitig scheint die Frage relevant zu sein, inwiefern bestehende Aufgaben im Hochschulkontext genutzt werden. Bezogen auf online verfügbare Lehrmittel im Allgemeinen kommen Bremer et al. (2015) zu dem Schluss, dass an „deutschsprachigen Hochschulen diese Ressourcen [Open Educational Resources] eher zögerlich“ Verwendung finden (ebd., S. 292). Auch in ihrem Arbeitspapier zur Digitalisierung der akademischen Lehre stellt das Centrum für Hochschulentwicklung, kurz CHE, fest, dass an US-amerikanischen wie europäischen Hochschulen Lehrmaterialien von den Lehrpersonen überwiegend selbst erstellt werden und eine gemeinsame Nutzung nicht weit verbreitet ist (vgl. Bischof & Stuckrad 2013, S. 30). Darauf aufbauend stellt sich die Frage, wie sich die Konzeption von Aufgaben im Hochschulbereich ausgestaltet, ob Lehrende hierfür beispielsweise institutions- oder fachübergreifende Quellen hinzuziehen oder schwerpunktmäßig selbst eigene Aufgaben entwickeln.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Hochschullehre auf der fachlichen Ebene durch verschiedene Merkmale auszeichnet und sich viele der auf der Ebene der Institution (siehe Kap. 2.3.1/II) diskutierten Charakteristiken unterschiedlich in verschiedenen Hochschulfächern zeigen. Zum einen legen Forschungsergebnisse nahe, dass sich die akademischen Fachkulturen stark voneinander unterscheiden. Aus den Ergebnissen der schulischen Aufgabenforschung lässt sich schlussfolgern, dass von großen Unterschieden zwischen den Hochschulfächern bezüglich der Aufgabenkulturen ausgegangen werden kann (z.B. Multrus 2005; Neumann 2001; Smebly 1996). Hinsichtlich der Struktur sowie der Einbettung lassen die Erkenntnisse aus der schulischen Unterrichtsforschung fragen, inwiefern auch im Hochschulbereich fachspezifisch ähnliche Aufgabenformen Eingang in die Lehre finden, beispielsweise inwiefern Aufgaben im Hochschulfach Mathematik häufig vergleichbar mit einer ähnlichen Grundstruktur eingesetzt werden. Hinsichtlich der Konzeption ist die Fächerpluralität als solche besonders bemerkenswert. Wie aus der schulischen Unterrichtsforschung bekannt ist, spielen bei der Aufgabenkonzeption bestehende Quellen

eine relevante Rolle (vgl. Astleitner 2008, S. 74). In der Schule liegen beispielsweise Materialien in Lehrbüchern vor, welche von den Lehrenden übernommen werden können. Die verschiedenen Fächer, welche sich im Sinne der Freiheit von Forschung und Lehre (siehe Kap. 2.3.1/II) unterschiedlich charakterisieren lassen, erschweren eine übergreifende Verwendung von Aufgaben für manche Fächer. In schulischen Fächern existiert eine Pluralität an Aufgabenbeispielen für verschiedene Fächer, für den Hochschulkontext ist davon nicht auszugehen. Es wurde daher die Frage nach relevanten Quellen für die Aufgabenkonzeption aufgeworfen.

2.3.3. Ebene der Lehrveranstaltung

Auf der Ebene der Lehrveranstaltung werden jene Prozesse in den Blick genommen, welche sich in hochschulspezifischen Veranstaltungsarten zeigen. Hierbei werden zum einen Großgruppenveranstaltungen wie Vorlesungen und zum anderen Kleingruppenveranstaltungen wie Seminare oder Tutorien betrachtet.

Die zentrale Frage dabei ist, wie Kontextparameter von Lehrveranstaltungen Lehre und Lernen beeinflussen. Im Vergleich zu Schulen lernen Studierende an Hochschulen weniger in *Klassenverbänden*, sondern in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen, welche aus Studierenden unterschiedlicher Studiengänge und Semester zusammengesetzt sind und daher vergleichsweise wenig Kontinuität verzeichnen (vgl. Kobarg & Metzger 2016, S. 120). Gebhardt (2012) weist darauf hin, dass neben Aspekten wie dem zeitlichen Rahmen auch räumliche Aspekte über die Aufgabenart und die Einbettung dieser in die Lehre mitentscheiden (vgl. ebd., S. 217). An deutschen Hochschulen existiert eine Pluralität an Veranstaltungsformaten, wie Vorlesungen, Seminaren, Kolloquien, Praktika, Laborveranstaltungen, Übungen, Tutorien und Projektstudien, um nur einige zu nennen (vgl. Voss 2013, S. 2). Einige davon sind für die Hochschullehre spezifisch und beeinflussen in besonderer Weise das Lehren und Lernen. Aus Ergebnissen der Hochschulforschung geht hervor, welche Veranstaltungsformen besonders häufig eingesetzt werden (Kerres & Schmidt 2011; Ricken 2011; Wild & Wild 2013). In einer groß angelegten Untersuchung von Lehrveranstaltungen (N=9.829) aus Modulhandbüchern in verschiedenen Bachelorstudiengängen in Deutschland fanden Kerres & Schmidt (2011) beispielsweise heraus, dass Vorlesungen mit 48.4%, Übungen mit 24.2% und Seminare mit 16.8% prozentual die am häufigsten erwähnten Veranstaltungsformen neben Tutorien (7.6%) und Projekten (2.5%) sind (ebd., S. 180). Dabei gibt es fachbezogene Unterschiede: Bereits Smebly (1996) zeigte in seiner Fragebogenstudie von Hochschuldozie-

renden (N=1.815), dass beispielsweise in Geisteswissenschaften Vorlesungen insgesamt mehr Zeit einnehmen als in der Medizin oder der Naturwissenschaft, bei welchen *Labs* eine größere Bedeutung haben (Smebly 1996, S. 73f.). Im Folgenden werden exemplarisch die drei Formen Vorlesungen, Seminare und begleitende Veranstaltungen (Übungen/Tutorien) betrachtet.

Die Vorlesung gilt Rummler (2014a) zufolge „seit Langem als das wichtigste Lehrformat, das die beste Möglichkeit eröffnet, große Studierendengruppen zu unterrichten“ (ebd., S. 17). Bligh (2000) bezeichnet die Vorlesung (*lecture*) sogar als die dominierende Veranstaltungsart an Hochschulen der ganzen Welt (vgl. ebd., S. 3). In dieser, meist in Hörsälen stattfindenden Veranstaltungsform zu einem umrissenen Thema, welche regelmäßig, meist im wöchentlichen Turnus, unter der Leitung eines Lehrenden im Stil eines Vortrags abgehalten wird, ist es möglich, gleichzeitig eine große Anzahl an Studierenden anzusprechen (vgl. Behmel 2012, S. 163). Dialoge zwischen Studierenden und Hochschullehrenden sind in diesem Veranstaltungsformat dabei zwar durchaus möglich, haben jedoch im Vergleich zur darstellenden Form von Inhalten einen geringeren Stellenwert (vgl. ebd., S. 163). Doch während Max Horkheimer die Vorlesung aus diesem Grund einst als „mißglückte Säkularisierung der Predigt“ (Horkheimer 1953, S. 388) bezeichnete, verweist Voss (2013) auf Beispiele, in welchen als Vorlesung deklarierte Veranstaltungsformen Kommunikation und Dialoge teilweise ganz bewusst fokussieren (vgl. ebd., S. 2). Ein entscheidendes Moment dabei ist die Zahl der Studierenden. Während auch kleinere Studierendengruppen und seminaristische Lehrstile in Vorlesungen anzutreffen sind (vgl. ebd., S. 2), sind insbesondere Einführungsveranstaltungen nicht selten für eine große Anzahl an Studierenden ausgelegt. Rummler (2014a) spricht dabei von hundert bis tausend Studierenden (vgl. ebd., S. 16), während die empfohlene Obergrenze der Klassengrößen in deutschen Schulen beispielsweise bei etwa 30 Schülerinnen und Schülern liegt (vgl. Kultusministerkonferenz 2013). Daher werden Vorlesungen auch mitunter per se als „Großgruppenveranstaltungen“ (z.B. Bachmann 2013, S. 13; Breitschaft & Tuggener 2013) oder „Massenlehrveranstaltungen“ (z.B. Kopp et al. 2013, S. 3; Rummler 2014b, S. 10ff.) bezeichnet.¹⁸

18 In Deutschland ist seit einigen Jahren ein kontinuierlicher Anstieg der Studierendenzahlen zu beobachten. Im Wintersemester 2015/2016 waren insgesamt 2.755.408 Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben, davon die meisten an Universitäten (1.754.309) und Hochschulen für angewandte Wissenschaften (929.029) (vgl. Statistisches Bundesamt 2016b, S. 6). Gegenüber dem Wintersemester 2011/12 (2.380.974 Studierende) beträgt die Wachstumsrate 15% (vgl. ebd., S. 10ff.). Da die Hochschulen hingegen bezogen auf Räumlichkeiten, Personal etc. nicht entsprechend mitwachsen (kritisch hierzu Adam 2013, S. 231; Egger 2012a, S. 11f.; Köller 2011, S. 46), vergrößert sich die Anzahl der Studierenden in den

In der internationalen Unterrichtsforschung konnte gezeigt werden, dass die Größe einer Lehrveranstaltung keinen direkten Einfluss auf den Lernerfolg hat (vgl. Brahm 2006; Hattie 2013). Allerdings verändern sich die Art des Lernens sowie die eingesetzten Lehr-Lern-Methoden in Großgruppen gegenüber Kleingruppen. Beispielsweise besteht empirische Evidenz darüber, dass mit zunehmender Teilnehmerzahl die aktive Beteiligung der Studierenden abnimmt (vgl. Rindermann 2001, S. 72). Blatchford (2003) konnte zeigen, dass die Anzahl jener Aktivitäten, die nichts mit der von der Lehrperson gestellten Aufgabe zu tun haben (*off-task behaviour*) mit zunehmender Klassengröße ansteigt (vgl. ebd., S. 587). McKeachie (1990) leitet aus empirischen Studien ab, dass bei zunehmender Gruppengröße die persönliche Verantwortungsübernahme und Aktivität der Lernenden abnimmt und Lehrende weniger Möglichkeiten haben, individuell auf die Studierenden einzugehen (ebd., S. 190). Darauf verweist auch Kleß (2013) im Kontext von Lernaufgaben und betont, dass im Veranstaltungsformat Vorlesung individuelle Rückmeldungen zum Kompetenzstand der Studierenden seltener erfolgen können (vgl. ebd., S. 127). Zudem werden dialogische Besprechungen oder Bearbeitungen von Aufgaben in diesem Veranstaltungsformat erschwert (vgl. Kleß 2013, S. 127; Behmel 2012, S. 163). In Großgruppenveranstaltungen sind die Lernenden vergleichsweise anonym. Egger (2015) kritisiert, dass Hochschullehrende „kaum bis gar nichts über die Menschen in ihren Veranstaltungen“ (ebd., S. 21) wissen würden, was eine zielgruppenspezifische Lehre erschwert. Wie eine Reihe an wissenschaftlichen Studien zeigen konnte, eignen sich Vorlesungen zwar dazu, vielen Studierenden gleichermaßen Wissen zu vermitteln, jedoch weniger für den Erwerb von anwendbaren Fähigkeiten, Einstellungen, fachlichem Interesse oder überfachlichen Kompetenzen (z.B. Costanzo 1992; Bligh 2000, S. 4ff.; Gerhard et al. 2015, S. 15). Lübeck (2009) schlussfolgert auf empirischer Basis, dass Vorlesungen eher lehrendenzentrierte Lehransätze begünstigen (vgl. ebd., S. 62). Dies führt zu der Frage, inwiefern Lehren und Lernen mit Aufgaben in diesem Veranstaltungsformat zielführend erscheint. In der Literatur werden Aufgaben beschrieben, welche in der Vorlesung selbst eingesetzt (Jordan & Rummler 2014, S. 64) oder in Lernplattformen automatisiert (Körndle, Narciss & Proske 2004) und mittels Peer-Assessment (Jordan & Rummler 2014, S. 65) ausgewertet werden oder in eine die Vorlesung begleitende Veranstaltung, beispielsweise in eine Übung oder ein Tutorium, ausgelagert werden (Püschl 2013). Dabei wird deutlich, dass

einzelnen Lehrveranstaltungen sukzessive. Braun, Weiß & Seidel (2014) sprechen von einer durchschnittlichen Betreuungsrelation von Professoren zu Studierenden 1:54 (ebd., S. 444).

beim Einsatz von Lernaufgaben in Großgruppenveranstaltungen andere Bedingungsfaktoren eine Rolle spielen als bei kleineren Lehrveranstaltungsformen.

Anders gestaltet sich dies bei kleineren Lehrveranstaltungsformen. In vielen Fächern haben sich zum Beispiel Tutorien oder Übungen (*Labs*)¹⁹ etabliert. Gemeinsam ist den Formen, dass sie nicht losgelöst zu betrachten sind, sondern in direktem Zusammenhang zu einer Lehrveranstaltung, zum Beispiel einer Vorlesung, stehen, indem etwa vertiefende Themen zu dieser Lehrveranstaltung besprochen oder angewendet werden (vgl. Messing 2012; Püschl 2013). In diesen zweigeteilten Veranstaltungsformen spielen Lernaufgaben nicht selten eine besonders große Rolle. In ihrem *Lei(d)tfaden für Studierende* beschreibt Messing (2012) etwa, dass das Ziel dieser Veranstaltungen insbesondere darin liege, zu diskutieren und Aufgaben zu bearbeiten (vgl. ebd., S. 73). Püschl (2013) zufolge gehört das „Vorstellen von Lösungen zu Übungsaufgaben“ sowie die „Korrektur von Hausaufgaben und das Feedbackgeben“ zu den Kernfunktionen der Tutorinnen und Tutoren (ebd., S. 777). Aufgaben können beispielsweise vor der Präsenzphase individualisiert bearbeitet und im Tutorium gemeinsam besprochen werden oder auch zusammen in verschiedenen Sozialformen im Rahmen des Tutoriums bearbeitet werden. Je nach Vorlesungsgröße variiert die Anzahl der dazugehörigen Tutorien. Bei mehreren Tutorien werden diese nicht unbedingt von der Lehrperson der Vorlesung durchgeführt, sondern von – teilweise mehreren – anderen Lehrbeauftragten oder in vielen Fällen von Studierenden in höheren Semestern (vgl. Kröpke 2008). Für den Aufgabebearbeitungsprozess bedeutet dies, dass ein – möglicherweise dynamisches – Team an Lehrpersonen und fortgeschrittenen Studierenden Aufgaben mit den Lernenden besprechen.

Neben Tutorien und Übungen nehmen Seminare einen großen Teil der Lehrveranstaltungsformen an deutschen Hochschulen ein.²⁰ Seminare sind meist wesentlich kleiner als Vorlesungen, wodurch sie einen interaktiven und dialogischen Charakter erlauben (vgl. Wörner 2008, S. 58; Behmel 2012, S. 137f.). Forschung zeigt, dass sich das Seminar in einigen Fächern häufig in Referate der Studierenden und eine anschließende Diskussion untergliedert (vgl. Vögele 2004, S. 1). Durch eine systematische Videoanalyse von Hochschulseminaren (N=20) konnten Seidel & Hoppert (2011) zeigen, dass zwar der überwiegende

19 Unter Tutorien und Übungen werden Veranstaltungen verstanden, welche begleitend zu einer Vorlesung stattfinden (vgl. Behmel 2012, S. 155), wobei Tutorien in der Regel von fortgeschrittenen Studierenden und Übungen von Lehrpersonen gehalten werden (vgl. Kröpke 2008).

20 Unter einem Seminar wird hierbei eine akademische Lehrform zu einem klar abgegrenzten Thema unter Mitarbeit der Studierenden verstanden (vgl. Behmel 2012, S. 137f.).

Teil einer Lehreinheit – im Schnitt 63% der Seminarzeit – mit Plenumsarbeit (Lehrendenvortrag, Lehrgespräch und Diskussion) gefüllt ist, jedoch in 16% der untersuchten Seminarzeit mit Arbeitsblättern/Skripten gearbeitet wird (vgl. Seidel & Hoppert 2011, S. 164ff.). Rummler (2014a) zufolge werden in einem Großteil der Seminare darbietende Lehrformen verwendet (vgl. ebd., S. 16) und Kleß (2013) weist darauf hin, dass aufgrund der teilweise hohen Teilnehmerzahlen in Seminaren – in der Studie von Seidel & Hoppert (2011) waren es durchschnittlich 23 Studierende – die Diskussionsrate in der Lehrpraxis teilweise sehr gering ist (vgl. auch Kleß 2013, S. 127). Dennoch ergeben sich vielfältige Optionen, mit Aufgaben zu arbeiten, gemeinsam in der Präsenzphase oder ausgelagert. Bei allen Veranstaltungsformen können begleitende Aufgaben genutzt werden. Körndle, Narciss & Proske (2004) beschreiben beispielsweise computerbasierte Aufgabenformen zur Unterstützung der Lehre.

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich Hochschullehre durch eine Vielzahl von Veranstaltungsformen auszeichnet, welche jeweils unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten für Lernaufgaben bieten. Hinsichtlich der Struktur und der methodischen Einbettung von Aufgaben lässt sich fragen, wie der Einsatz von Aufgaben in den spezifischen Lehrveranstaltungsformen ausgestaltet wird. Beispielsweise erschweren große Vorlesungen mit einer hohen Anzahl an Studierenden auf Interaktion ausgelegte Aufgabenformen und begünstigen hingegen interaktive computergestützte Lernaufgaben mittels Learning-Management-Systemen (z.B. in Kapp & Körndle 2011; Körndle, Narciss & Proske 2004). Kleinere interaktive Lehrveranstaltungen ermöglichen hingegen offene und größere Aufgaben. Das für Hochschullehre typische Format der Zweiteilung zwischen Vorlesung und begleitender Übung ist aus aufgabendidaktischer Sicht besonders interessant, da hierbei Aufgaben eine besondere Funktion einnehmen, zum Beispiel indem die in einer auf darbietende Lehrformen ausgerichtete Vorlesung durch aktivierende Aufgaben ergänzt wird (vgl. Püschl 2013).

2.3.4. Ebene der Lehrenden

Aus der Literatur zu Hochschullehrenden (z.B. Enders & Teichler 1995a; Jacob & Teichler 2011; Spiel, Wolf & Popper 2002; Tremp 2012; Viebahn 2004) wird deutlich, dass sich Hochschullehrende – wenngleich selbst eine äußerst heterogene Gruppe – durch einige charakteristische Merkmale auszeichnen. Im Folgenden werden zwei Aspekte beispielhaft herausgegriffen, welche im Fachdiskurs besonders häufig herangezogen werden. Zum einen wird die Qualifizierung von Hochschullehrenden näher untersucht. Zum anderen wird auf jene Erkennt-

nisse eingegangen, welche sich mit dem Einfluss persönlicher Determinanten seitens der Lehrpersonen auf den Einsatz von Aufgaben befassen (z.B. Lübeck 2010; Viebahn 2009; Winkler 2011).

Zunächst wird die Qualifizierung für die Lehrtätigkeit näher betrachtet, welche in der Literatur für den Hochschulkontext als besonders charakteristisch hervorgehoben wird (vgl. Treppe 2012, S. 18ff.). Ergebnisse der Unterrichtsforschung legen nicht nur nahe, dass erhebliche Differenzen in der Qualität der Aufgaben und Aufgabekulturen bestehen (vgl. Blömeke et al. 2006; Bruder & Sonnberger 2008). Es konnte auch gezeigt werden, dass die Art der verwendeten Lernaufgaben mitunter davon abhängt, inwiefern Lehrende über didaktisches Wissen verfügen und dieses nutzen (vgl. Becher & Gläser 2014b; Schlump 2010, S. 114). Die Frage nach der Qualifizierung von Hochschullehrenden lässt sich indes weder allgemein noch einheitlich beantworten. Viel zu unterschiedlich sind die hochschulspezifischen Rahmenbedingungen und Qualifizierungs-Angebotsstrukturen. Zudem kommt es auf die berufliche Stellung an, welche Lehrende im Hochschulsystem innehaben.²¹ Ein Blick auf die im Bildungssystem verankerten Anforderungen an Lehrpersonen zeigt hingegen einige strukturelle Besonderheiten: Während Lehrerinnen und Lehrer an Schulen beispielsweise in der Regel ein mehrjähriges Lehramtsstudium mit erziehungswissenschaftlichen Fächern absolvieren, ist bei Hochschullehrenden meist keine systematische didaktische Ausbildung vorgesehen (zum Vergleich siehe Treppe 2012, S. 18f.; 2009a, S. 8ff.; Braun, Weiß & Seidel 2014, S. 444). Es dominiert die fachlich-wissenschaftliche Disziplin (vgl. Treppe 2012, S. 18f.; Braun, Weiß & Seidel 2014, S. 444). Das bedeutet jedoch nicht, dass didaktische Kompetenzen im Hochschulbereich für unbedeutend erachtet werden. In Lehrstuhlausschrei-

21 Das Statistische Bundesamt gibt in regelmäßigen Abständen Berechnungen zur Personalstruktur an deutschen Hochschulen heraus. Demzufolge untergliedern sich die für Lehrtätigkeiten zuständigen Personen in a) hauptberufliches Personal, zu denen Professorinnen und Professoren, Dozierende und Assistentinnen und Assistenten, wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Lehrkräfte für besondere Aufgaben gehören und b) nebenberufliches Personal, wozu Gastprofessorinnen und -professoren und Emeriti, Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Hilfskräfte gezählt werden (vgl. Statistisches Bundesamt 2016a). Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den Bildungseinrichtungen: 2011 machten an Universitäten wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (62%) den Großteil der insgesamt 244.597 haupt- und nebenberuflichen Beschäftigten neben Lehrbeauftragten (14%) und Professorinnen und Professoren (9%) aus. An Hochschulen für angewandte Wissenschaften sind die meisten der insgesamt 75.982 haupt- und nebenberuflichen Angestellten Lehrbeauftragte (55%) und Professorinnen und Professoren (22%). Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter machen im Vergleich nur 11% des Personals aus (vgl. ebd., S. 41). Wenngleich die Zahlen keine Hinweise über die Verteilung der Lehrtätigkeiten liefern, zeigen sie jedoch, dass die Lehrtätigkeiten von Personen in unterschiedlichen beruflichen Positionen ausgeführt werden.

bungen wird immer häufiger ein Nachweis über Lehrerfahrung und -qualität gefordert, einige Universitäten haben zudem bereits verpflichtende, jedoch fakultätsspezifisch unterschiedlich umgesetzte, didaktisch-methodische Qualifizierung von habilitierten Lehrpersonen eingeführt (vgl. Treppe 2009a, S. 8). Auch im Bayerischen Hochschulpersonalgesetz (BayHSchPG) wird neben einem abgeschlossenen Hochschulstudium, wissenschaftlicher Arbeit und zusätzlichen wissenschaftlichen Leistungen als Einstellungsvoraussetzung für Professorinnen und Professoren beispielsweise explizit „pädagogische Eignung“ gefordert (BayHSchPG, Art. 7, Abs. 2, Satz 1; Landtag des Freistaates Bayern 2006). Worin diese besteht oder wie diese nachgewiesen werden kann, wird hingegen nicht näher ausgeführt. Der Wissenschaftsrat (2008) schlägt hier unter anderem das sogenannte *Lehr-Portfolio* vor, eine Sammlung bisheriger Lehrtätigkeiten sowie die Vorbereitung und Durchführung einer Probelehrveranstaltung im Berufungsverfahren, anhand welcher die pädagogische Eignung beurteilt wird (vgl. ebd., S. 68). Dieser Empfehlung kommen zwar einige Hochschulen nach, jedoch wird immer wieder bemängelt, dass im Entscheidungsprozess fachliche Kompetenz und Forschungsleistung wesentlich höher priorisiert werden (vgl. Treppe 2009a, S. 5ff.). Bei Hochschulen für angewandte Wissenschaften sowie bei Ingenieurwissenschaften kommt hinzu, dass die neu berufene Professorenschaft für gewöhnlich mehrere Jahre Tätigkeiten außerhalb der Hochschule in der Wirtschaft ausgeübt hat und somit noch weiter von der Lehrpraxis entfernt ist (vgl. Wissenschaftsrat 2008, S. 67). Noch mehr fällt dies bei Lehrbeauftragten und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ins Gewicht. Letztere verfolgen in der Regel eine wissenschaftliche Laufbahn und übernehmen in diesem Zuge auch Lehrtätigkeiten (vgl. Braun, Weiß & Seidel 2014, S. 444; Schmidt 2007, S. 146ff.). Der Studie von Schmidt (2007) über das Tätigkeitsprofil von jungen, nicht promovierten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (N=122) lässt sich entnehmen, dass in der Vorlesungszeit neben Tätigkeiten in der Forschung (M=42.4%) Lehrtätigkeiten (M=27.0%) einen großen Stellenwert einnehmen (vgl. ebd., S. 147ff.). Dabei verfügen diese Personen selten über einschlägige didaktische Qualifizierungen. Empirische Erkenntnisse deuten darauf hin, dass sich Einsteigerinnen und Einsteiger in der Hochschullehre in erster Linie an tradierten Lehransätzen erfahrener Kolleginnen und Kollegen orientieren und diese im Laufe der Zeit stabilisieren (vgl. Seidel & Hoppert 2011, S. 169f.). Betrachtet man zudem Veranstaltungsformen wie Tutorien oder Übungen (siehe Kap. 2.3.3/II), welche meist von Studierenden höherer Semester durchgeführt, teilweise auch mit

geplant werden (vgl. Kröpke 2008), zeigt sich die Frage der Qualifizierung in einer neuen Dimension: Besonders in diesen Veranstaltungsformen, in welchen verstärkt mit Aufgaben gelehrt wird (vgl. Püschl 2013; Knauf 2013, S. 6), fehlt den Lehrenden teilweise jegliches erfahrungs- oder theoriebasiertes didaktisches Wissen über Aufgaben, deren Struktur und die methodische Einbettung (vgl. Püschl 2013). An einigen Hochschulen wird versucht, diese Diskrepanz mit unterschiedlich konzipierten Tutorinnen- und Tutorenprogrammen auszugleichen, um die Studierenden didaktisch und methodisch auf ihre Lehrtätigkeit vorzubereiten (z.B. Baumeister et al. 2011; Kröpke 2008). In einer Video-Studie von Püschl (2013) zum Lehrverhalten von Mathematik-Tutorinnen und Tutoren (N=6) an Universitäten zeigte sich jedoch, dass erhebliche Defizite im Kontext des Aufgabenprozesses bestehen, obwohl alle Tutorinnen und Tutoren an einem Didaktik-Einführungsworkshop teilgenommen hatten (ebd., S. 779). Wenngleich es fundamentale Unterschiede zwischen den Lehrenden in ihrer beruflichen Stellung und Bildungsbiografie gibt (siehe hierzu auch Fußnote 21/II auf S. 99), wird in der Hochschulforschung eine hohe fachliche Qualifikation bei gleichzeitig rudimentärer didaktischer Qualifizierung angenommen (vgl. Tremp 2012, S. 18f.; Braun, Weiß & Seidel 2014, S. 444). Böss-Ostendorf & Senft (2010) problematisieren, dass die wenigsten Hochschullehrenden „das Lehren ... durch langwierige theoretische, pädagogische, psychologische oder didaktische Studien“ lernen (ebd., S. 7), sondern dass die meisten „durch die ‘harte Schule’ der Praxis“ (ebd., S. 7) gehen. Erkenntnisse der Hochschulforschung belegen dies. Laut einer Dozierendenbefragung (N=234) von Spiel, Wolf & Popper (2002) sind Lehrende mehrheitlich auf sich allein gestellt und weisen meist keine formal erworbenen didaktischen Qualifizierungen auf. Ein Großteil (78.83%) der befragten Universitätsdozierenden gab an, dass ihnen selten (36.94%) oder nie (41.89%) vermittelt wurde, wie eine gute Lehrveranstaltung gestaltet wird (vgl. ebd., S. 27). Einige Hochschulgesetze fordern bereits den Nachweis einer didaktischen Qualifikation des wissenschaftlichen Personals (vgl. Hölscher & Kreckel 2006, S. 67). Gleichzeitig erscheint der berufsbegleitenden Weiterbildung große Bedeutung zuzukommen. Der Deutsche Wissenschaftsrat (2008) empfiehlt die „Etablierung eines verbindlichen, von den Hochschulen getragenen Qualifizierungsprogrammes für alle Lehrenden“ (vgl. ebd., S. 66). Wenngleich es unterschiedliche Programme und Bestrebungen gibt,²² erfolgt die didaktische Weiterbildung hingegen, wie Tremp (2012) es formuliert, nach wie vor meist

22 Für neu berufene Professorinnen und Professoren an einer HAW besteht in Bayern zum Beispiel die Verpflichtung an einem Basisseminar Hochschuldidaktik im Zentrum für Hochschuldidaktik, kurz DiZ, teilzunehmen (vgl. Walter & Waldherr 2011).

„additiv und wenig kohärent“ (vgl. Treppe 2012, S. 18f.). Zudem lässt sich fragen, inwiefern die Weiterbildungen Wissen über Aufgaben, deren Gestaltung und Einpassung in die Lehre enthalten. Dies lässt die Annahme zu, dass Hochschullehrende über vergleichsweise wenig fundierte formell erlernte Kenntnisse zur Aufgabenkonzeption verfügen. Die Erkenntnisse von Seidel & Hoppert (2011) zeigen zudem, dass Hochschullehrende wenig didaktisch-theoretisches Wissen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen hinzuziehen (vgl. ebd., S. 169f.). Dies führt gleichzeitig zu der Frage, woran sich Hochschullehrende bei der aufgabenorientierten Lehre orientieren und wie sie ihre Entscheidungen begründen.

Forschungsarbeiten zeigen, dass didaktische Entscheidungen in Wechselwirkung zu einer Vielzahl an internen und externen Variablen stehen, welche teils bewusst, teils unbewusst sind (z.B. Saad & BouJaoude 2012; Schlichter 2012). Auch in Bezug auf Lernaufgaben konnte in verschiedenen Studien belegt werden, dass Annahmen und epistemologische Überzeugungen zum Lehren und Lernen beispielsweise die Auswahl der Lernaufgaben oder die Gestaltung des didaktischen Kontextes mit beeinflussen (vgl. Berding & Lamping 2014; Kuntze & Zöttl 2008; Wegner, Luft & Nückles 2014; Winkler 2011). Erkenntnisse der Hochschulforschung und Unterrichtsforschung zeigen, dass Lehransätze²³ maßgeblich von impliziten oder expliziten Theorien und Annahmen über Lehren, Lernen oder die Lernenden beeinflusst und gelenkt werden (z.B. Bali 2013; Devlin 2006; Saad & BouJaoude 2012; Trigwell, Prosser & Tylor 1994). Das Modell von Lübeck (2010) veranschaulicht, in welchem Verhältnis diese Aspekte zueinander stehen und welchen Einfluss sie auf Lehransätze haben: Lehr-Orientierungen (*orientations*) werden beschrieben als „Vorstellungen der Lehrenden, die sie selbst über Wissenserwerb und Wissensvermittlung mitbringen“ (Lübeck 2009, S. 9). In der Hochschulforschung wird häufig von zwei gegensätzlichen Lehr-Orientierungen ausgegangen: einer lehrendenzentrierten (*teacher-centered/content-oriented*) und einer studierendenzentrierten (*students-*

23 Im angelsächsischen Sprachraum sind Lehransätze (*teaching approaches* oder *approaches to teaching*), auch im Hochschulkontext, gut erforscht (vgl. Trigwell, Prosser & Tylor 1994; Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999). Im deutschsprachigen Forschungskontext sind dabei insbesondere die Arbeiten von Lübeck (2009, 2010) bedeutsam, welche sich mit Lehransätzen in der Hochschullehre befassen. Definitionen und Ansätze gibt es hierzu zahlreich. Zusammenfassend bezeichnet Lübeck (2009) sie als „mehr oder weniger sichtbare[s] Lehrhandeln“ (ebd., S. 38). Trigwell, Prosser & Tylor (1994) zufolge bestehen Lehransätze nicht nur aus den Strategien (*strategies*), die der Lehrperson bekannt sind und in der Lehrpraxis eingesetzt werden können. Vielmehr gehören auch damit verbundene zielgerichtete Annahmen, wie Motive (*motives*) und didaktische Intentionen (*intentions*) dazu (vgl. Trigwell, Prosser & Tylor 1994, S. 75ff. Trigwell & Prosser 1996).

centered/learning-oriented) Ausrichtung (z.B. Devlin 2006; Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999; Viebahn 2009). Während bei einer lehrendenzentrierten Ausrichtung die Funktion von Lehre in erster Linie darin gesehen wird, Studierende über den aktuellen Stand der Forschung und des Fachbereichs zu informieren, liegt bei einer studierendenzentrierten Orientierung das Hauptaugenmerk darauf, Studierenden eigenständiges Lernen zu ermöglichen (vgl. Viebahn 2009). Lehr-Orientierungen werden dabei als Überkategorie mit mehreren Unterdimensionen verstanden. Eine davon umfasst Konzeptionen (*conceptions*), welche Auffassungen darüber beinhalten, wie Lehren und Lernen stattfindet. Lübeck (2010) vergleicht dies mit einer Art Brille, durch welche Lehrende die Welt und somit auch den Lehr-Lern-Kontext betrachten (vgl. ebd., S. 8). Diese wiederum werden maßgeblich durch Überzeugungen (*beliefs*) beeinflusst bzw. bringen diese hervor. Zusammen mit den gegebenen Rahmenbedingungen beeinflussen sie die Lehransätze von Hochschuldozierenden und münden in deren Lehrverhalten, beispielsweise ob, und wenn ja, wie Lehrende in ihren Veranstaltungen Lernaufgaben nutzen (vgl. ebd.).

In der Lehr-Lern-Forschung wird der Einfluss von Überzeugungen auf aufgabenbezogenes Lehrhandeln seit langer Zeit erforscht. Dabei wird von fach-, unterrichts-, professions- sowie selbstbezogenen Überzeugungen ausgegangen (vgl. Bohl et al. 2013, S. 23), welche sowohl affektiv-motivationale sowie kognitive Komponenten aufweisen können. Es wurde bereits eine Reihe an empirischen Erkenntnissen über den Zusammenhang von Überzeugungen und dem Einsatz von Aufgaben in der Lehre gewonnen (Wegner, Luft & Nückles 2014): Staub & Stern (2002) konnten etwa zeigen, dass lerntheoretische Grundannahmen von Lehrkräften mit der Wahl der Aufgaben zusammenhängen. Sie zeigten unter anderem, dass Lehrpersonen mit konstruktivistischen Annahmen häufiger Aufgaben einsetzen, welche auf eine mathematische Verständnisleistung (*conceptual understanding*) abzielen (vgl. ebd., S. 351). Berding & Lamping (2014) befassen sich mit epistemologischen Überzeugungen und deren Einfluss auf die Auswahl und Gestaltung von Lernaufgaben im Wirtschaftslehreunterricht. In einer qualitativen Studie von Lehrkräften (N=5) konnten sie feststellen, dass „die Quelle und Rechtfertigung des Wissens bei allen befragten Lehrkräften von Relevanz für die Auswahl bzw. Konzeption von Lernaufgaben“ ist (vgl. ebd., S. 147). Berding (2015) schließt aus den Befunden, dass Lehrende, die von der Veränderlichkeit des Wissens und individueller Wissenskonstruktion überzeugt sind, häufiger problem-, lösungs- und ergebnisoffene Lernaufgaben einsetzen (vgl. ebd., S. 15ff.). Zudem schlussfolgert er, dass die Überzeugung von

Lehrkräften von der Anwendbarkeit des Wissens positiv mit der Verwendung von Aufgaben mit Alltagsbezug korreliert (Berding 2015, S. 18). Aufbauend auf diesen Erkenntnissen entwickelte Berding (ebd.) das *epistemische Aufgabenerklärungsmodell* (eAEM) im Kontext des kaufmännischen Unterrichts. Darin sind die aus wissenschaftlichen Studien abgeleiteten Beziehungen zwischen den Überzeugungen und der Aufgabengestaltung aufgezeigt (ebd., S. 14ff.). Überzeugungen beeinflussen demnach die Art und Weise, wie Aufgaben in der Lehre eingesetzt werden. Zu einem ähnlichen Schluss kommen auch Blömeke & Müller (2008). Sie schlussfolgern, „dass die Wahl der Aufgaben Aussagen über die subjektiven Vorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern von ‘gutem Unterricht’“ zulassen (ebd., S. 241f.). Auch gibt es empirische Evidenz darüber, dass unterschiedliche Präferenzen hinsichtlich der Aufgabenkonzeption bestehen, welche die Lehre beeinflussen. Winkler (2011) untersuchte in einer quantitativen Fragebogenstudie aufgabenbezogene Einstellungen bzw. Überzeugungen (sogenannte *Aufgabenpräferenzen*) von Deutschlehrkräften (N=428) im Gymnasium. Sie unterteilte vier Typen von Aufgabenpräferenzen: Einige Lehrende richten sich demnach in erster Instanz danach, was in vorhandenen Lehrmaterialien, wie Schulbüchern, an Aufgaben vorhanden ist (die *Angebotsorientierten*). Andere orientieren sich mehr an den Lernenden und deren Verstehensprozessen (die *Lernerorientierten*), Inhalten und Textmerkmalen (die *Gegenstandsorientierten*) oder populären Aufgabenmustern (die *Trendorientierten*) (ebd., S. 264ff.). Kuntze & Zöttl (2008) fragten Mathematik-Lehramtsstudierende (N=230) nach ihren aufgabenbezogenen und situationsübergreifenden Überzeugungen. Sie konnten zeigen, dass die Einschätzung der Höhe des Lernpotenzials einer Aufgabe wesentlich mit den Überzeugungen der Studierenden zur Anwendbarkeit und Problembezogenheit bzw. zu dem Prozesscharakter ihres Faches korreliert (vgl. ebd., S. 67). Mägdefrau & Michler (2014) fanden in ihrer quantitativen Befragung von Realschullehrerinnen und -lehrern (N=612) im Fach Geschichte heraus, dass ein Großteil der von den Lehrpersonen angegebenen Intentionen von Lernaufgaben nicht mit dem didaktischen Lernaufgabenpotenzial übereinstimmt, die zu den entsprechenden Aufgaben inhaltsanalytisch durch ein Forscherteam ermittelt wurde (vgl. ebd., S. 111ff.).

Aus bestehenden Ergebnissen der schulischen Aufgabenforschung lässt sich ableiten, dass eine Reihe an individuellen Faktoren einen Einfluss auf die Lehre mit Aufgaben hat. Das bedeutet gleichzeitig, dass aufgabenorientiertes Handeln sehr individuell ausgestaltet werden kann. Dies führt beispielsweise zu der Frage, inwiefern Lehrende an Hochschulen Aufgabenpräferenzen hinsicht-

lich Struktur und Einbettung haben. Bezogen auf die Konzeption erscheint interessant, dass Hochschullehrende in der Regel zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit nicht über eine fundierte didaktische Qualifikation verfügen (vgl. Tremp 2012), insbesondere nicht im Bereich von Lernaufgaben (vgl. Püschl 2013). In diesem Zusammenhang stellt sich erneut die Frage (in Kap. 2.3.1/II wurde diese bereits angerissen), inwiefern Lehrende theoretisches Wissen zur Konzeption von Aufgaben hinzuziehen und wie sich diese ohne fundiertes didaktisches Wissen manifestiert.

2.3.5. Ebene der Lernenden

Theoretische Modelle sowie empirische Untersuchungen zu Lernenden an Hochschulen gibt es zahlreich (z.B. Brendel & Metz-Göckel 2001; Kleß 2013; Kreitz 2000; Viebahn 1990). Auf der Ebene der Lernenden werden besonders drei Aspekte in den Blick genommen: Es werden die Bildungserfahrung der Studierenden hinsichtlich aufgabendidaktischer Fragestellungen näher beleuchtet und das Merkmal der Heterogenität der Studierenden sowie die bereits auf der Ebene der Institution angerissenen Freiheitsgrade der Hochschule aus Studierendensicht aufgegriffen.

Eine Besonderheit auf der Ebene der Studierenden als Adressatinnen und Adressaten führt zur ihrer Bildungserfahrung. Im Gegensatz zu zahlreichen Kursen der Erwachsenenbildung müssen an Hochschulen bestimmte Eingangsvoraussetzungen nachgewiesen werden. In Deutschland besteht die sogenannte Hochschulzugangsberechtigung überwiegend aus dem Abitur, an der HAW sind daneben auch häufig Fachhochschulreife und fachgebundene Hochschulreife zugelassen. Es zeigt sich, dass ein Großteil der immatrikulierten Studierenden über die allgemeine Hochschulreife (83%) verfügt und im Vergleich dazu Fachhochschulreife (12%) und fachgebundene Hochschulreife (4%) als höchste Bildungsabschlüsse wesentlich seltener sind (vgl. Middendorff et al. 2013, S. 58).²⁴ Zudem zeigt die 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, dass 22% der deutschen Studierenden eine berufliche Ausbildung haben, wobei auch hier zwischen HAW (42%) und Universität (13%) bemerkenswerte Unterschiede bestehen (vgl. ebd., S. 58). Die Entwicklung verweist jedoch auch

²⁴ Bemerkenswert ist hierbei zudem, dass laut der Erhebung deutliche Unterschiede zwischen Universität und HAW bestehen: An Universitäten dominiert mit weitem Abstand der Anteil der Studierenden mit Abitur (96%). Andere Hochschulzugangsberechtigungen machen zusammen nur 4% aus. An der HAW unterteilt sich die Hochschulzugangsberechtigung in Abitur (57%), Fachhochschulreife (32%) und Fachgebundener Hochschulreife (9%). Interessant ist dabei, dass die Zahlen, welche in vier Erhebungszeitpunkten über neun Jahre (2003-2012) hinweg gewonnen wurden, relativ konstant sind (vgl. Middendorff et al. 2013, S. 56).

darauf, dass immer mehr Studierende an Hochschulen für angewandte Wissenschaften über die Voraussetzungen für ein Universitätsstudium verfügen und aus einem „Akademikerelternhaus“ (Enders 2010, S. 446) stammen. Für die Betrachtung von Aufgaben in der Hochschullehre erscheint relevant, dass die Studierenden aufgrund der Aufnahmeselektion die Gemeinsamkeit haben, dass sie eine erste schulische Bildungsphase abgeschlossen und somit Erfahrungen mit institutionellem Lernen und somit auch mit Aufgabenbearbeitungsformaten haben. Schiefele et al. (2003) zufolge sind im Hochschulkontext Lernstrategien zur Auswahl relevanter Informationen (*Organisation*), zum Identifizieren von Zusammenhängen zwischen neuem Wissen und Vorwissen (*Elaboration*) sowie zur metakognitiven Kontrolle des Lernprozesses von Bedeutung (ebd., S. 186). Strategien, die in der Schule besonders bedeutsam sind, beispielsweise Wiederholungsstrategien, bewertet sie hingegen als weniger zielführend (vgl. ebd., S. 186). Ein zentraler Unterschied zwischen Hochschule und Schule liegt Viebahn (2009) zufolge darin, dass die Lernenden „erwachsene Menschen sind, von denen — auf anspruchsvoller Ebene — ein eigenständig geführtes Studium erwartet und denen ein hohes Mass an Eigenverantwortlichkeit für ihren Studienerfolg zugeschrieben wird“ (ebd., S. 39). Kleß (2010) schlägt hierfür eine besondere Form der Aufgaben, die *Selbstlernaufgabe*, vor, welche spezifisch für den Hochschulkontext das Ziel verfolgt, Studierende bei eigenverantwortlichem Arbeiten zu unterstützen (vgl. ebd.). Eine der Schlussfolgerungen von Peter Viebahn für die Hochschullehre lautet, dass Lernaufgaben in diesem Bildungsbereich umfangreicher und anspruchsvoller sein müssten (vgl. Viebahn 2009, S. 39), da von den Studierenden häufig erwartet würde, komplexe Themen selbstständig zu erarbeiten (ebd., S. 39). Auch Kleß (2010) geht davon aus, dass „Aufgaben im Studium ... deutlich komplexer als in der Schule“ seien (ebd., S. 127). Sie schließt daraus, dass andere Lernstrategien als in der Schule seitens der Studierenden notwendig sind.

Wenngleich deutsche Hochschulen oft auf „Studierende mit einer studentischen Normalbiografie“ (vgl. hierzu Egger 2015, S. 19) ausgerichtet sind,²⁵ spielen jene Studierendenkohorten eine zunehmende Rolle, welche von der traditionellen Normvorstellung der Studierenden teilweise entscheidend abweichen (vgl. ebd., S. 19). Dies führt zu einem in der Literatur vielfach diskutierten

25 Die skizzierte Normvorstellung beschreibt jene Studierende, welche zeitnah nach Beenden der Schule in Vollzeit studieren, über ein Abitur verfügen und in der Regel ledig und nicht berufstätig sind (vgl. Mooraj & Zervakis 2014). Studierende, welche sich von dieser Vorstellung teils erheblich unterscheiden, werden in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion auch als *Non-Traditionals* beschrieben (siehe auch Hotter 2014; Lübben, Müskens & Zawacki-Richter 2015).

Merkmal, dass Hochschulen geprägt sind von einer differenzierten sozialen, kognitiven, motivationalen sowie auf Erwartungen oder Lebenslagen bezogenen Heterogenität (vgl. Hanft 2015; Reinmann, Ebner & Schön 2013a). Wenngleich sich auch Schulklassen oder Gruppen in Erwachsenenbildungskursen durch eine Heterogenität auszeichnen, hat sie im Bildungskontext der Hochschulen eine andere Qualität und gehört – anders als beispielsweise in der Erwachsenenbildung – nicht zum Selbstverständnis der Hochschullehre (vgl. hierzu Egger 2016, S. 3). Dies ist auf einer weiteren Ebene interessant: Wie aus Forschungsergebnissen bekannt ist, lernen unterschiedliche Lerntypen verschieden (kritisch dazu Looß 2001), bedingen andere Voraussetzungen andere Lernstrategien (vgl. Boerner et al. 2005) und präferieren unterschiedliche Lerner unterschiedliche Lehrmethoden (vgl. Schulmeister, Metzger & Martens 2012). Studierende zeigen erhebliche Differenzen in der Art des Lernens.²⁶ Für eine aufgabendidaktische Betrachtung erscheint hierbei interessant, dass der Aufgabe als didaktisches Mittel mitunter attestiert wird, heterogene Lernende anzusprechen zu können: In der beruflichen Bildung thematisieren Rauner & Piening (2010) beispielsweise verschiedene Formen an Zusatzaufgaben oder unterschiedlich strukturierten Aufgaben. Auch in der Hochschullehre wird dies in der pädagogischen Literatur diskutiert (vgl. Corbalan, Kester & van Merrienboer 2006; Spelsberg 2013). Viebahn leitet ab, dass aufgrund der „ausgeprägten Lernverschiedenheit“ (Viebahn 2009, S. 39), wie er es nennt, die pädagogische Herausforderung an Hochschulen darin bestehe, „das rechte Mass in Bezug auf die Komplexität der Studienaufgaben ... zu finden“ (ebd., S. 39f.). Hierbei lässt sich fragen, wie Hochschullehrende diese Herausforderung wahrnehmen und inwiefern sie das didaktische Mittel der Aufgabe als zielführend einschätzen.

Die bereits auf der Ebene der Institution angerissene Autonomie als Kerncharakteristik deutscher Hochschulen (siehe Kap. 2.3.2/II) zeigt sich auch in besonderem Maße auf der Ebene der Lernenden, da Studierenden an Hochschulen ein besonders großer Freiraum in der Ausgestaltung von Lernprozessen zugesprochen wird. Helmke, Rindermann & Schrader (2008) formulieren:

„Während Schulunterricht durch ein vergleichsweise hohes Maß an Steuerung und Kontrolle durch Lehrkräfte gekennzeichnet ist, ist das Lernen in der Hochschule in sehr viel höherem Maße durch Eigenständigkeit und Selbststeuerung geprägt“ (ebd., S. 153).

26 Im Fachdiskurs werden diese zum Beispiel mit *Lernstil* (z.B. Claxton & Murrell 1987; Pritchard 2009; Schmeck 1988), *Lernstrategie* (Boerner et al. 2005; Krapp 1993; Schiefele & Wild 1994; Schiefele et al. 2003) oder *Lerntypen* (Looß 2001) beschrieben und wissenschaftlich untersucht.

Auch dieser Grad der Freiheit hat sich im Zuge der bereits erwähnten Reformen reduziert. Eine groß angelegte Lehrendenbefragung (N=8.200) des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung konnte zeigen, dass ein Großteil der Lehrenden annimmt, die Einführung modularisierter Studiengänge habe zu einer „unangemessenen Verschulung von Lehre und Studium“ geführt (Schomburg, Flöther & Wolf 2012, S. 95). Der Freiheitscharakter der Hochschullehre zeigt sich jedoch auf einer anderen Ebene. Er wird beispielsweise dadurch sichtbar, dass – während im Schulkontext eine gesetzlich festgelegte Bildungspflicht besteht – ein Studium aus eigener Wahl heraus begonnen werden kann (vgl. Kleß 2013, S. 126). Wild (2005) zufolge gibt es „nur wenige Lernfelder, in denen die Freiheitsgrade zur Gestaltung des eigenen persönlichen Lernens so freizügig gestaltet sind wie im Bereich der Hochschulbildung“ (ebd., S. 191). Dem HRG nach umfasst die Freiheit des Studiums „insbesondere die freie Wahl von Lehrveranstaltungen, das Recht, innerhalb eines Studiengangs Schwerpunkte nach eigener Wahl zu bestimmen sowie die Erarbeitung und Äußerung wissenschaftlicher und künstlerischer Meinungen“ (HRG, Art. 4, Abs. 4, Satz 1). Die Grundidee dessen ist, dass Lehrveranstaltungen gewählt, unterschiedliche Vertiefungsschwerpunkte gesetzt und die Semesterreihenfolge von Lehrveranstaltungen im Rahmen der organisatorischen Möglichkeiten variiert werden. Zwar wurde dies durch die bereits erwähnten Reformen deutlich eingeschränkt (vgl. Schomburg, Flöther & Wolf 2012), jedoch bleibt die Entscheidung, eine Lehrveranstaltung zu besuchen oder beispielsweise ausschließlich anhand von Lehrmaterialien wie Vorlesungsskripten zu lernen, in vielen Veranstaltungen dem Einzelnen überlassen, nur teilweise wird die Anwesenheit überprüft (vgl. Kleß 2013, S. 127; Schiefele et al. 2003, S. 186). Hinzu kommt, dass dem Studium zugesprochen wird, dass Studierende ihre Lehrveranstaltungen im Vergleich zu Schulunterricht eigenständiger organisieren und das Lernen systematisieren können (vgl. Kleß 2013, S. 126; Schiefele et al. 2003, S. 186). Beispielsweise erfolgt die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen, das Erzeugen von schriftlichen Elaboraten oder mündlichen Präsentationen sowie die Klausurvorbereitung in der Regel in einem eigenverantwortlichen selbstgesteuerten Prozess, liegt also „ganz erheblich in den Händen — d.h. in den Köpfen — der Studierenden selber“ (Wild 2005, S. 191). Studierende verfügen daher sowohl über Freiheiten, bezogen auf die Festlegung ihrer Lernziele, als auch bezogen auf die Wege, diese zu erreichen (vgl. Wild 1996, 2005). Wissenschaftliche Arbeiten legen nahe, dass dies nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern auch auf methodisch-didaktischer Ebene das Lehren und Lernen beeinflusst. Der

Erziehungswissenschaftler Klaus P. Wild kam 1996 zu dem Schluss, dass das Lernen aufgrund der Freiheiten einen spezifischen Charakter erhält: Studierende entscheiden über die Art und Weise des Lernens, was auch Lernort, -zeit und das Hinzuziehen kooperativer Lernformen umfasst. Sie bestimmen, ob sie sich einer auf ihre Lernziele bezogenen subjektiven Selbstkontrolle unterziehen und inwiefern sie an möglichen Wissensdefiziten und Verständnisproblemen aktiv arbeiten (vgl. Wild 1996, S. 56). Hierbei lässt sich fragen, ob an Hochschulen freiere Aufgabenformate zu finden sind bzw. ob sich der Aufgabenprozess mehrheitlich durch eine freie Bearbeitung auszeichnet und beispielsweise ein Großteil der eingesetzten Aufgaben als freiwillige Angebote zu verstehen sind.

Zusammenfassend lassen sich für die Ebene der Studierenden folgende zentrale Schlüsse ziehen: Für didaktische Konzepte mit Aufgaben liegt einerseits nahe, dass die Adressatinnen und Adressaten, welche seitens der Lehrenden als „task interpreter“ (vgl. Caspari, Grotjahn & Kleppin 2010, S. 46f.) wahrgenommen werden können, maßgeblich die Art und Weise mitgestalten, wie Aufgaben in der Lehre eingesetzt werden. Andererseits lassen die aufgezeigten Spezifika der Lernenden an Hochschulen fragen, inwiefern der Einsatz von Aufgaben auf diese ausgerichtet ist. Beispielsweise lassen Arbeiten der didaktischen Forschung die Frage zu (z.B. Kleß 2010; Schiefele et al. 2003; Viebahn 2009), inwiefern sich Aufgaben an Hochschulen beispielsweise durch eine vergleichsweise hohe Komplexität auszeichnen. Zudem erscheint die Heterogenität der Studierenden von Bedeutung, da Aufgaben für unterschiedliche Lernende verschieden konzipiert sein können (vgl. Corbalan, Kester & van Merriënboer 2006; Rauner & Piening 2010; Spelsberg 2013). Besonders interessant erscheint zudem, dass die Studierenden über Erfahrungen der Aufgabenbearbeitung aus der Schule verfügen, was zu der Frage führt, inwiefern seitens der Hochschullehrenden bewusst Strategien verwendet werden, um diese aufzugreifen oder zu durchbrechen.

2.4. Zusammenfassende Betrachtung und empirische Implikationen

Durch die Betrachtung exemplarischer Spezifika der Hochschullehre sowie der adaptierten Zusammenführung mit empirischen und theoretischen Ergebnissen der Aufgabenforschung zeigen sich einige Aspekte, welche relevant für die Betrachtung von Aufgaben im Kontext der Hochschule erscheinen. Durch das zugrundeliegende Rahmenmodell wird deutlich, dass zahlreiche Wirkungsfaktoren auf Lehren und Lernen allgemein und auf den Einsatz von Aufgaben im Speziellen bestehen, welche nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können, sondern ein wechselseitiges Gefüge darstellen. Auf der Ebene der In-

stitution wurde beispielsweise aufgezeigt, dass sich Hochschulen durch eine vergleichsweise starke Berufs- und Forschungsorientierung auszeichnen und dass diese Ausrichtungen jeweils besondere Formen von Aufgaben unterstützen (vgl. Enders 1998; Reinmann 2015; Teichler 2005b; Tresp 2015b). Die Freiheit der Lehre sowie der damit verbundene hohe Grad an Autonomie der Akteure scheint für die Frage der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Allgemeinen und für die der didaktischen Konzeptionen mit Aufgaben im Besonderen von Bedeutung zu sein (vgl. Kobarg & Metzger 2016). Durch die Betrachtung der Ebene des Faches wurde beispielsweise gezeigt, dass sich Aufgaben in unterschiedlichen Fächern verschieden ausgestalten und dass aufgrund der verzweigten Fächerlandschaft an Hochschulen (z.B. Hiebert et al. 2003; Leuders 2014; van den Branden, Bygate & Norris 2009) von unterschiedlichen Aufgabekulturen ausgegangen werden kann. Auf der Ebene der Lehrveranstaltung wurde diskutiert, dass die Eignung von verschiedenen Aufgabenformaten mit dem Veranstaltungskontext zusammenhängt und der Einsatz von Aufgaben an die jeweiligen Rahmenbedingungen der Veranstaltungsform geknüpft ist (vgl. Blatchford 2003; Brahm 2006; Rindermann 2001). Die Betrachtung der individuellen Faktoren veranschaulicht, dass der Aufgabenprozess von vielfältigen Variablen, unter anderem von der motivationalen Ausrichtung oder der Erfahrung sowie von den epistemologischen Überzeugungen der Lehrpersonen, beeinflusst wird und somit zwischen den Hochschullehrenden große Unterschiede im Einsatz von Aufgaben angenommen werden können (vgl. Pohl 2014, S. 12; Trigwell, Prosser & Tylor 1994; Devlin 2006; Berding 2015; Winkler 2011). Zudem wurde beispielsweise aus den Erkenntnissen der didaktischen Hochschulforschung zur Qualifizierung der Hochschullehrenden (vgl. Braun, Weiß & Seidel 2014; Tresp 2012) abgeleitet, dass viele Lehrende über wenig bis kein theoretisches Wissen über das Lehren und Lernen mit Aufgaben verfügen dürften. Auf der Ebene der Studierenden scheinen zudem die Bildungserfahrung aus der Schule (vgl. Enders 2010; Viebahn 2009) oder die Heterogenität der Studierenden (vgl. Hanft 2015; Reinmann, Ebner & Schön 2013b) relevant bei der Betrachtung von Aufgaben in der Hochschullehre zu sein.

Rückbezug zu den aufgabendidaktischen Fragen

Greift man das eingangs aufgespannte Erkenntnisinteresse wieder auf, operationalisiert durch die gestellten aufgabendidaktischen Fragestellungen, zeigt sich die Vielschichtigkeit des Themas. Im Zuge der Betrachtung wurden einige Hypothesen generiert sowie Forschungsfragen identifiziert.

Struktur: Die vorgestellten Kontextvariablen lassen auf spezifische Merkmale schließen, die zum Teil in der Charakteristik der unterschiedlichen Veranstaltungsformen begründet liegen. Der vorgestellte hohe Grad an Autonomie (vgl. Kleß 2013; Streblov & Schiefele 2006) führt etwa zu der Frage, ob auch von offenen und freien Formaten der Aufgabenbearbeitung ausgegangen werden kann oder ob das Gegenteil der Fall ist und Aufgaben als Instrument verstanden werden, um Lernprozesse besonders zu strukturieren. Zudem lassen die für die Hochschulen spezifischen Zielsetzungen und damit verbunden Ausrichtungen besondere Aufgabenstrukturen erwarten. Hochschulen, insbesondere Universitäten, welche eine starke Forschungsorientierung aufweisen (vgl. Teichler & Daniel 1998), begünstigen zudem, wie aus der schulpädagogischen Fachliteratur zum Forschenden Lernen hervorgeht, offene Strukturen mit unterschiedlichen Niveaus (vgl. Ulm 2016). Gleichzeitig lassen die Erkenntnisse von Viebahn (2009) darauf schließen, dass eine stark ausgeprägte Forschungsorientierung Objektivitäts- und Sachbetonung bedingt und eine dozentenorientierte Informationsvermittlung wahrscheinlicher macht, was wiederum Implikationen für die Struktur von Aufgaben mit sich bringt. Gleichzeitig lässt die Ausrichtung der HAW erwarten, dass in diesen Bildungseinrichtungen besonders häufig Aufgaben zu finden sind, welche einen hohen Anwendungsbezug aufweisen.

Methodische Einbettung: Bezogen auf die Einbettung von Aufgaben wurden einige Ansatzpunkte aufgeführt, welche für die Betrachtung von Aufgaben in der Hochschullehre relevant zu sein scheinen. Während in einer Vorlesung mit einer großen Anzahl an Studierenden beispielsweise offene und auf Interaktion ausgerichtete Aufgabenformate nur schwer integriert werden können (vgl. Kerres 2013), begünstigt die für die Hochschule charakteristische Lehrveranstaltungsform andere spezifische Aufgabenstrukturen (vgl. Jordan & Rummler 2014, S. 64), beispielsweise elektronische Aufgabenformen mittels Learning-Management-Systemen (Kapp & Körndle 2011; Körndle, Narciss & Proske 2004). Die Annahme, dass die Struktur von Aufgaben ähnlich der in der Schule ist (vgl. Kleß 2010), kann in einigen Kontexten auf Grundlage der hochschuldidaktischen Charakteristika nicht ausgeschlossen werden. Zum Beispiel weisen einige Lehrveranstaltungsformen der Hochschule hinsichtlich der Anzahl der Lernenden Ähnlichkeiten zu Schulklassen auf.²⁷ Auch die Kritik der *Verschulung* deutscher Hochschulen (vgl. Kühl 2012, S. 69ff.) führt zu der Frage, wie stark sich Aufgaben in der Hochschullehre von denen in der schulischen Bildung

²⁷ In der Regel maximal 30 Schülerinnen und Schüler (vgl. Kultusministerkonferenz 2013) und im Schnitt 23 Studierende in einem Seminar (vgl. Seidel & Hoppert 2011).

unterscheiden. Interessanterweise ist auch in hochschuldidaktischer Literatur von *Hausaufgaben* die Rede (z.B. Jordan & Rummler 2014, S. 64; Gerhard et al. 2015, S. 26). Gegen die These einer ähnlichen Einbettung von Aufgaben sprechen jedoch unter anderem jene Forschungsergebnisse, die nahelegen, dass sich die meisten Lehrenden deutlich von Lehrpersonen an Schulen distanzieren (siehe Kap. 2.3.4/II).

Konzeption: Die weitgehende Abstinenz von konkreten Vorgaben der Ausgestaltung der Lehre, wie sie beispielsweise durch Bildungsstandards und Lehrbücher im Schulkontext zu finden ist (vgl. Helmke, Rindermann & Schrader 2008; Linneweber-Lammerskitten 2012), lässt die Annahme zu, dass Hochschullehrende in Bezug auf die Ausgestaltung von Aufgaben vergleichsweise weniger Vorgaben haben und ihnen somit gleichzeitig auch weniger Orientierungen zur Aufgabenkonzeption vorliegen als Lehrpersonen an Schulen. Dies führt zu der Frage, woran sich Hochschullehrende stattdessen bei der Aufgabenkonzeption orientieren. Empirische Untersuchungen legen nahe, dass Aufgaben von Lehrpersonen an Schulen oft intuitiv erstellt werden (Schabram 2007, S. 56). Die Tatsache, dass viele Lehrpersonen an Hochschulen lediglich über rudimentäre didaktische Qualifikationen verfügen (siehe hierzu Kap. 2.3.4/II), lässt vermuten, dass die Aufgabengestaltung sowie der Aufgabenprozess in vielen Fällen wenig didaktisch theoretisch fundiert ist. Neben einer Pluralität an didaktischen Modellen zur Lehrplanung allgemein (vgl. hierzu Peterßen 2000; Wiater 2013), existiert auch eine Reihe an fachdidaktischen Ratgebern zur Konstruktion von Lernaufgaben (Büchter & Leuders 2005; Fischer & Draxler 2007; Körndle, Narciss & Proske 2004; Porath 2011). Jedoch bleiben diese ausgesprochen vage und konzentrieren sich mehrheitlich auf inhaltliche und methodische Kriterien, welche es aus Sicht der Autorinnen und Autoren zu berücksichtigen gilt. Aus der Literatur lassen sich daher keine Erklärungsansätze für die Aufgabenkonzeption heranziehen. Bei jenen Lehrenden, welche stark in der Forschung eingespannt sind und Lehre als zusätzliche Tätigkeit ansehen (siehe hierzu Kap. 2.3.4/II), stellt sich zudem die Frage, wie sich die Rolle der Lehrpersonen im Aufgabenprozess zeigt.

Die theoretischen Überlegungen verdichten sich zu der These, dass sich Hochschullehre durch verschiedene Spezifika auszeichnet, welche für die wissenschaftliche Betrachtung von aufgabenorientierter Lehre relevant erscheinen. Gleichzeitig legt die theoretische Betrachtung nahe, dass sich die hochschuldidaktischen Charakteristika nicht oder nur bedingt in Erkenntnissen der

aktuellen Aufgabenforschung wiederfinden lassen. Dies führt zu der Annahme, dass Forschungsergebnisse zur Aufgabe als didaktisches Mittel sowie Ansätze zu aufgabenorientiertem Lernen aus dem schulpädagogischen Kontext – zum Beispiel der Ansatz des *Aufgabenbasierten Unterrichts* (Schart 2005) oder das *Grundmodell des Lehrens und Lernens in einem aufgabenorientierten Unterricht* (Thonhauser 2008) – nicht oder nur schemenhaft für den Hochschulkontext herangezogen werden können.

Kritische Zusammenfassung und Forschungsdesiderate

Die theoretische Betrachtung zeigte verschiedene Aspekte auf, welche für die Betrachtung aufgabenorientierter Hochschullehre relevant erscheinen. Es handelt sich dabei um eine exemplarische Betrachtung der Hochschullehre, welche lediglich ausgewählte Facetten berücksichtigen konnte. Da gezielt Schwerpunkte gelegt und beispielhaft ausgearbeitet wurden, konnten die theoretischen Überlegungen an einigen Stellen nicht vertieft werden. Die Betrachtungsebenen des Rahmenmodells verzeichnen zudem Überschneidungen. Beispielsweise wurden Überlegungen zur Freiheit der Lehre sowohl auf der Ebene der Institution als auch auf der Ebene der Lernenden angestellt. Durch diese stark reduzierte und gleichzeitig breit angelegte Betrachtung konnten jedoch zahlreiche unterschiedliche Sichtweisen zusammengebracht werden. Im Zuge der theoretischen Betrachtung zeigen sich hochschuldidaktische Forschungsdesiderate und offene Fragestellungen. Im Mittelpunkt steht die durch die theoretische Betrachtung bekräftigte These, dass Aufgaben einerseits unterschiedlich einsetzbare didaktische Mittel der Hochschullehre darstellen, jedoch zu den Hintergründen oder Bedeutungszuschreibungen bislang keine empirisch fundierten Konzepte vorliegen. Während es zum Thema Lehrmethodik und Veranstaltungsform bereits Erkenntnisse der Hochschulforschung gibt (z.B. Lübeck 2009, 2010) sowie Hinweise zur Lehrplanung im Allgemeinen in vielfacher Form in hochschuldidaktischen Ratgebern zu finden sind (z.B. Böss-Ostendorf & Senft 2010; Macke, Hanke & Viehmann 2012), fehlt es an empirisch untermauerten Erkenntnissen zu Aufgabenformaten. Es existieren bislang keine Studien zur spezifischen Kategorisierung von Aufgabentypen in der Hochschullehre. Thonhauser (2008) äußert „eine gewisse Skepsis hinsichtlich der aktuell vorfindbaren Qualitäten von Aufgaben ... an Universitäten“ (ebd., S. 21), ein Modell zur systematischen Betrachtung dieser existiert bislang nicht. Dies hebt die Bedeutung einer wissenschaftlichen Betrachtung von Aufgaben in diesem Bildungskontext hervor. Im Zuge der Betrachtung wurde zudem immer wieder aufgegriffen, dass sich

der wissenschaftliche Diskurs über Aufgaben primär im schulpädagogischen Kontext bewegt. Zu einigen grundlegenden Fragen besteht keine empirische Evidenz, etwa zu der Frage, welche Bedeutung Aufgaben im Lehrkontext aus Lehrendensicht zugesprochen wird. Hierbei sei auch an die eingangs beschriebenen Thesen erinnert, dass Aufgaben „von vielen Dozenten ... belächelt und als Lehre zweiter Klasse behandelt“ (Böss-Ostendorf & Senft 2010, S. 219) und vergleichsweise selten eingesetzt würden (vgl. Kleß 2010, S. 127). Dies wirft die Frage nach subjektiven Theorien von Hochschullehrenden hinsichtlich des Einsatzes von Aufgaben in der Hochschullehre auf. Für den Hochschulkontext wurden Fragen nach den Einstellungen und subjektiven Theorien der Lehrenden hinsichtlich des Einsatzes von Aufgaben noch nicht wissenschaftlich betrachtet, was aus erziehungswissenschaftlicher Sicht höchst bemerkenswert erscheint (siehe hierzu auch Teil I). Diese angerissenen Forschungsdesiderate untermauern, dass empirische Erkenntnisse und didaktische Modelle zur Beschreibung aufgabenorientierter Lehre aus dem schulischen Kontext nicht ausreichen, um Aufgaben an Hochschulen zu beschreiben. Zudem zeigen die Ergebnisse der theoretischen Betrachtung, dass Aufgaben an Hochschulen bislang nur spärlich untersucht wurden und es an didaktischer Theoriebildung fehlt, welche die Rolle von Aufgaben im Hochschulkontext systematisch aufzeigen. Zusammengenommen stellt sich die Frage, wie das didaktische Mittel der Aufgabe von Hochschullehrenden eingeschätzt wird und wie sich das Lehren und Lernen mit Aufgaben im Hochschulkontext ausgestaltet. Im folgenden Teil der Arbeit wird eine Studie vorgestellt, welche sich aufbauend auf den dargestellten theoretischen Überlegungen mit diesem Forschungsdesiderat befasst.

Teil III.

Empirische Studie

” *Doch Forschung strebt und ringt, ermüdend nie,
nach dem Gesetz, dem Grund, Warum und Wie.*

— **Johann W. von Goethe**^d

1 | Forschungsdesign der Studie

Die theoretische Betrachtung des vorangegangenen Teils der Arbeit gab einen Einblick in den Kontext der Hochschule bezüglich aufgabenorientierter Lehransätze aus allgemeindidaktischer Sicht. Es wurde aufgezeigt, dass zahlreiche Besonderheiten der Hochschullehre bestehen, welche bei der Betrachtung von Aufgaben in diesem Bildungsbereich von Bedeutung erscheinen. Es zeigte sich ferner, dass die Untersuchung der Lehre mit Aufgaben sowie die Konzeption von Aufgaben aus erziehungswissenschaftlicher Sicht einerseits von zentralem Interesse sind, jedoch dazu andererseits bislang kaum wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen. Das Ziel des darauf aufbauenden empirischen Teils ist es daher, dieses Forschungsdesiderat systematisch in den Blick zu nehmen und die subjektiven Wahrnehmungsmuster Hochschullehrender hinsichtlich des Einsatzes von Aufgaben zu betrachten. Mit den Worten von Johann Wolfgang von Goethe (siehe S. 115) stellen Fragen nach dem *Warum und Wie* die treibende Kraft für die empirische Studie dar. Um diese systematisch zu untersuchen und empirische Erkenntnisse für die erziehungswissenschaftliche Fachdiskussion bereitzustellen, wurde eine explorative Grounded-Theory-Interviewstudie nach dem Prinzip des Problemzentrierten Interviews durchgeführt. Im folgenden Kapitel wird das Forschungsdesign vorgestellt, indem methodische Ansätze in kritischer Würdigung hinsichtlich des Erkenntnisinteresses dargestellt werden und begründet wird, inwiefern die zugrunde gelegten methodischen Ansätze für vorliegende Studie besonderes Potenzial besitzen. Der transparenten Darstellung des Forschungsdesigns und des methodischen Vorgehens kommt eine Schlüsselfunktion zu, um die Ergebnisse wissenschaftlich verorten und einschätzen zu können. Mayring (2002) argumentiert: „Das schönste Ergebnis ist wissenschaftlich wertlos, wenn nicht das Verfahren genau dokumentiert ist, mit dem es gewonnen wurde“ (ebd., S. 147). Aus diesem Grund wird das Forschungsdesign sehr ausführlich beschrieben, um die methodischen Überlegungen sukzessive entfalten und nachvollziehbar machen zu können. Breuer (2010) definiert dies in seinen Gütekriterien für qualitative Forschung als entscheidendes Merkmal für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit von Untersuchungen (vgl. ebd., S. 109). Zunächst werden in Kap. 1.1/III die Ziele der Studie sowie das zugrundeliegende Forschungspa-

radigma skizziert. In Kap. 1.2/III werden die Kerngedanken sowie die spezielle Eignung der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) für vorliegende Studie dargestellt. Da es sich bei der GTM um eine Methodologie handelt, welche sich um den gesamten Forschungsprozess spannt und auch Entscheidungen bezüglich der Erhebung mit sich bringt, wird sie vor der Erhebungsmethodik beschrieben. Im Anschluss wird in Kap. 1.3/III das methodische Vorgehen des qualitativen Interviews unter besonderer Berücksichtigung der zugrundeliegenden Erhebungsmethode des Problemzentrierten Interviews geschildert und das Sampling und die Leitfadenzonzeption erläutert. In komprimierter Form werden die zentralen Aspekte des Forschungsdesigns in Kap. 1.4/III am Ende des Kapitels zusammengefasst.

1.1. Ziele und Fokus der Studie

Im Folgenden wird die Grundlage für das Forschungsdesign der Studie dargestellt. Hierzu gehört das Erkenntnisinteresse der Untersuchung und die daraus resultierenden forschungsleitenden Fragen, welche im Zuge der Ergebnisdarstellung näher präzisiert werden. Zudem erfolgt eine systematische Entfaltung relevanter theoretischer Vorüberlegungen für die Studie sowie eine Vorstellung des primär qualitativen Forschungsparadigmas.

1.1.1. Erkenntnisinteresse

In den vergangenen Kapiteln wurde die Annahme diskutiert, dass Aufgaben einerseits in der Hochschullehre Einsatz finden, andererseits jedoch bislang in didaktischer Theoriebildung oder empirischen Forschungsergebnissen nicht systematisch berücksichtigt werden (siehe Teil I und Teil II der Arbeit). Zudem führte die theoretische Betrachtung der Arbeit zu der Annahme, dass Erkenntnisse der Schulforschung nicht auf den Hochschulkontext übertragen werden können, da auf den Ebenen der Institution, des Faches, der Lehrveranstaltung, der Lehrenden und der Lernenden spezifische Charakteristika der Hochschullehre bestehen (siehe Kap. 2.4/II). Bemerkenswert sind zudem jene bereits mehrfach angerissenen Thesen, dass die Lehre mit Aufgaben durch Hochschullehrende eine Abwertung erfahre (vgl. Böss-Ostendorf & Senft 2010, S. 219). Im Spiegel dieser Perspektiven scheint ein wissenschaftliches Fundament für Aufgaben in der Hochschule für die erziehungswissenschaftliche Fachdiskussion bedeutsam zu sein. In der empirischen Studie geht es daher darum, das Forschungsfeld der Aufgaben in der Hochschullehre explorativ zu erforschen. Aus den angestellten Überlegungen leiten sich zahlreiche forschungsleitende Fragen

ab, zum Beispiel, wie Hochschullehrende Lernaufgaben für ihren Lehralltag einschätzen und inwiefern Aufgaben in der Lehre eine Rolle spielen. Dabei geht es darum, Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie der Gestaltungsraum Hochschullehrender interpretiert und ausgestaltet wird und welche Strategien Anwendung finden. Das Erkenntnisinteresse ist zu Beginn der Studie bewusst offen formuliert und wird im Laufe des Forschungsprozesses näher präzisiert, wie für die abduktive Logik der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) charakteristisch (vgl. hierzu Truschkat, Kaiser-Belz & Reinartz 2007, S. 236; Hülst 2013, S. 284).¹ Es lautet:

Entwicklung einer datenbegründeten theoretischen Fundierung zur Beschreibung aufgabenorientierter Hochschullehre aus fachdidaktischer Sicht.

Durch die Betrachtung der Hochschullehrenden, welche eine entscheidende Funktion im Lehr-Lern-Prozess einnehmen (siehe hierzu Kap. 2.3.4/II), können Hintergründe und Bedeutungszuschreibungen vertieft in den Blick genommen werden. Das Ziel der Studie ist, ein empirisch begründetes theoretisches Fundament zur Beschreibung des didaktischen Einsatzes von Aufgaben in der Hochschullehre zu entwickeln. Die Aufgabe als den Hochschullehrenden bekanntes didaktisches Mittel wird auf Grundlage der theoretischen Erarbeitung als *gesellschaftliche Realität* (Witzel 2000, S. 1) angenommen. Insofern bezieht sich das Erkenntnisinteresse der Untersuchung nicht darauf, inwiefern Hochschullehrenden Aufgaben als mögliches Mittel der Lehre bekannt sind, sondern auf die Erforschung „individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen“ (ebd., S. 1) in Bezug auf Aufgaben. Das offene Vorgehen der GTM ermöglicht es, konkretere forschungsleitende Fragen aus dem Datenmaterial zu gewinnen. Da beispielsweise zu Beginn der Studie noch nicht klar ist, wie Hochschullehrende Aufgaben im Allgemeinen für ihre Lehrtätigkeit einschätzen, werden die konkreten Teilfragen im Zuge der offenen Analyse erster Daten definiert (vgl. hierzu Truschkat, Kaiser-Belz & Reinartz 2007, S. 236) und daher in der Arbeit in Kap. 3.1.3/III im Rahmen der Ergebnisdarstellung vorgestellt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden diese jedoch an dieser Stelle bereits mit aufgeführt,

¹ In der GTM-Forschungsliteratur wird dies als charakteristisch offenes Erkenntnisinteresse sowie als undogmatisch-offene Fragestellung (vgl. Hülst 2013, S. 284) bezeichnet, welche – im Gegensatz zu anderen methodologischen Rahmenkonzepten – sehr offen formuliert und im Forschungsprozess näher präzisiert wird (vgl. Truschkat, Kaiser-Belz & Reinartz 2007, S. 236). Das bedeutet, dass zunächst ein zentrales Phänomen der Untersuchung in den Blick genommen wird und davon ausgehend im Laufe des iterativen Forschungsprozesses konkretisierende Fragestellungen abgeleitet werden (mehr dazu in Kap. 1.2/III).

um die Ausrichtung der Studie transparent darstellen zu können. Insgesamt wurden im Laufe der Untersuchung sechs Fragestellungen konkretisiert, welche die Auswertungen der gewonnenen Daten leiten:

- 1) Welche motivationalen Determinanten führen dazu, dass Hochschullehrende Aufgaben in ihren Lehrveranstaltungen einsetzen?
- 2) Welche didaktischen Funktionen schreiben Hochschullehrende Aufgaben in der Hochschullehre zu?
- 3) Welche (fördernden und hemmenden) Einflüsse spielen beim Einsatz von Aufgaben in der Lehre eine Rolle?
- 4) Welche Eigenschaften können für eine Charakterisierung von Aufgaben in der Hochschullehre unterschieden werden?
- 5) Wie lässt sich die Aufgabenkonzeption in der Hochschullehre beschreiben?
- 6) Welche makrodidaktischen Strategien zum Einsatz von Aufgaben lassen sich aus den entwickelten Daten ableiten?

Die Fragen richten sich aus unterschiedlichen Perspektiven an die Aufgabe als didaktisches Mittel aus Hochschullehrendensicht. Dabei greifen sie die aus der theoretischen Betrachtung diskutierten Charakteristika der Hochschullehre auf. Beispielsweise schließt die fünfte Forschungsfrage an die theoretische Betrachtung der Arbeit an, in welcher aufgespannt wurde, dass zum Beispiel aufgrund der Prinzipien der Freiheit der Lehre und einer Abstinenz an curricularen Vorgaben (siehe Kap. 2.3.1/II), einer ausgesprochen großen Fächerpluralität (siehe Kap. 2.3.2/II) sowie einer typisch niedrigen didaktischen Qualifikation bei gleichzeitig hoher fachlicher Qualifikation der Lehrpersonen (siehe Kap. 2.3.4/II) offene Fragen hinsichtlich der Aufgabenkonzeption bestehen. Es handelt sich dabei um einen verstehenden Charakter des Erkenntnisinteresses, welcher beispielsweise von einem rein deskriptiven Forschungsvorhaben unterschieden werden kann (vgl. Hopf 2010, S. 350).

1.1.2. Theoretische Vorüberlegungen

Die Frage nach der Ausrichtung der Studie führt zu einer Reihe von theoretischen Vorüberlegungen. Da die subjektiv erlebten Bezüge der Lehrenden im Vordergrund stehen, liegt auf ihnen folgerichtig das Hauptaugenmerk der Studie. Winkler (2011) bezeichnet die Lehrperson im schulischen Kontext als den „zentrale[n] Einflussfaktor beim Stellen von Lernaufgaben“ (ebd., S. 158). Lehrende treffen unter anderem Entscheidungen darüber, ob, wann und wie und auf welchem Niveau Lernaufgaben eingesetzt werden. Sie sind für die Konstruktion bzw. Auswahl der Aufgaben sowie für den Umgang damit zuständig und prägen die Qualität der Aufgabenkultur (vgl. Winkler 2011, S. 158; Lipowsky 2007, S. 7). Die Studierenden mit in die Analyse einzubeziehen, eignet sich für jene Studien, die ein ganzheitliches Bild der Lehrrealität zu zeichnen versuchen oder die Effekte von Aufgaben auf die motivationale Ausrichtung der Studierenden untersuchen. Für vorliegende Studie würde es jedoch von der Zielsetzung ablenken, Bedeutungszuschreibungen und Hintergründe zu dem Einsatz von Aufgaben zu erfassen. Aus diesem Grund erscheint es zielführend, die Studie auf Lehrpersonen im Tertiärbereich auszurichten. Als besonders bedeutsam erweist sich das Hochschulfach der jeweiligen Lehrenden. Wie aus der Lehr-Lern-Forschung bekannt ist, wird Lehre maßgeblich durch die Fachkultur geprägt. Die theoretische Betrachtung der Arbeit konnte verdeutlichen, dass das Fach auf der Mesoebene die konkreten Lehr-Lern-Situationen zu beeinflussen vermag (siehe Kap. 2.3.2/II). Es erscheint demnach für das Forschungsvorhaben notwendig, das Hochschulfach als zentrales Kriterium explizit in den Fokus der Studie zu rücken. Zwar vermittelt eine maximale Variation an Fächerbezügen auf den ersten Blick die Aussicht von fachübergreifenden und fachunabhängigen Ergebnissen. Jedoch wird auf den zweiten Blick deutlich, dass aufgrund der Vielfalt der verschiedenen Fächer im Hochschulkontext im Rahmen einer qualitativen Studie nicht alle Fachkontexte mit berücksichtigt werden können. Eine Pluralität an Hochschulfächern mit einzubeziehen hätte für vorliegende Studie demnach den Nachteil, dass eine zufällige Auswahl an Fächern erfolgen müsste und mögliche Besonderheiten von Fachkulturen nicht berücksichtigt werden könnten. Ein einziges Fach auszuwählen hätte zwar den Vorteil, dass in einer Fachlogik verankerte Ergebnisse entstehen könnten und Erkenntnisse zu der Fachkultur systematisch einfließen könnten. Als nachteilig ist hingegen zu bewerten, dass auf diese Weise keine Aussagen außerhalb der ausgewählten Fachsystematik getroffen werden können. In der Wahl zweier gegensätzlicher Hochschulfächer liegt der Vorteil, dass somit eine fundierte Betrachtung in-

nerhalb verschiedener Fachkulturen erfolgen und dennoch eine Abgrenzung vorgenommen werden kann. Zwar ist die Reichweite damit zunächst auf diese beiden Fächer begrenzt, jedoch ist es auf diese Weise möglich, dass verschiedene Dozierende der gleichen Fachrichtung aus unterschiedlichen Kontexten mit hinzugezogen werden, um ein differenziertes Bild innerhalb eines Faches zu erhalten. Die beiden Hochschulfächer Erziehungswissenschaft und Informatik sind für vorliegende Untersuchung besonders vielversprechend.

Im Studienfach Erziehungswissenschaft liegen bereits fundierte Kenntnisse über die Fachkultur vor (z.B. Baumgart 2006; Gudjons & Traub 2016; Ricken 2011; Vogel 2002), was es ermöglicht, die Ergebnisse fachtheoretisch einzuordnen. In der Disziplin selbst – insbesondere in der Schulforschung – wird bereits viel über Lernaufgaben debattiert (z.B. Blumschein 2014; Maier 2009; Ralle et al. 2014), jedoch existieren verhältnismäßig wenige empirisch gesicherte Erkenntnisse zu Aufgaben in dem Studienfach Erziehungswissenschaft selbst. Die Erziehungswissenschaft hat zudem die für die Studie nennenswerte Besonderheit, dass didaktische Fragestellungen selbst in der Disziplin verankert sind (vgl. Seel & Hanke 2014, S. 859ff.). Die aufgestellte These, dass die rudimentäre didaktisch theoretisch fundierte Qualifizierung von Dozierenden ein konsekutives Element der Hochschulbildung darstellt, kann damit bewusst betrachtet werden. Im Studienfach Informatik sind bereits wissenschaftliche Erkenntnisse über Lernaufgaben bekannt (z.B. Schlüter 2009), teilweise sogar im Hochschulkontext (z.B. Figas, Bartel & Hagel 2015b; Figas & Hagel 2016a). Zudem spricht für Lehrende aus dem Studienfach Informatik, dass es ebenfalls bereits fundierte empirische Erkenntnisse zur Fachkultur des Hochschulfaches Informatik gibt (z.B. Leicht-Scholten & Schroeder 2014), was es erleichtert, die Ergebnisse im Fachkontext zu verorten. Forschungsergebnisse legen nahe, dass zwischen den beiden Domänen Erziehungswissenschaft und Informatik große Unterschiede bezogen auf Selbstverständnis, Tradition oder Inhalt bestehen (vgl. z.B. Schubarth et al. 2011, 2012). Gleichzeitig zeigt sich, dass in einigen Aspekten eine erstaunliche Nähe der beiden Hochschulfächer festgestellt werden kann. Der Vier-Felder-Matrix nach Becher (1994) zufolge, welche Fächer in die wertneutralen Pole weich (*soft*) und hart (*hard*) sowie angewandt (*applied*) und rein (*pure*) unterteilt (mehr dazu in Kap. 2.3.2/II), sind sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zu konstatieren. „Harte“ Fächer beziehen sich demnach in erster Linie auf quantitativ reproduzierbare Daten. „Weiche“ Fächer hingegen sehen in subjektiven Perspektiven zentralen methodologischen

Erkenntniswert (vgl. Ricken 2011, S. 101).² Während Informatik als eher „hart“ kategorisiert wird, zählt die Erziehungswissenschaft zu eher „weichen“ Disziplinen (vgl. Becher 1994, S. 152; Ricken 2011, S. 101). Interessant ist dies, wenn empirische Ergebnisse hinzugezogen werden, die etwas über die Tendenzen von Lehransätzen in unterschiedlichen Fächern verraten. Der Fragebogenstudie von Lübeck (2010) zufolge, in welcher Hochschullehrende (N=696) nach ihren Lehransätzen befragt wurden, wird in jenen Fächern, die eher zur Kategorie „weich“ gezählt werden, beispielsweise eher *studierendenzentriert* gelehrt. Besonders in Geistes- und Sozialwissenschaften verzeichnen 70% der befragten Dozierenden sehr hohe Werte in diesem Bereich (ebd., S. 15ff.). Im Gegensatz dazu ergab die Studie, dass in Fächern, die zu „hart“ gezählt werden, eher *inhaltsorientiert* gelehrt wird. Beispielsweise wiesen 60% der Dozierenden aus naturwissenschaftlichen Fächern starke Tendenzen für diesen Lehransatz auf (ebd., S. 15ff.). Lübeck nennt als ein Beispiel für studierendenzentrierte Ansätze unter anderem, dass häufig „aktivierende Aufgaben zur eigenen Erfahrungsbildung“ verwendet werden (ebd., S. 10). Es scheint demnach interessant zu sein, zwei Hochschulfächer zu betrachten, die in diesem Punkt eine unterschiedliche Tendenz erwarten lassen. Bemerkenswert ist zudem die Betrachtung der zweiten Achse: angewandt und rein. Unter „angewandt“ werden dabei jene Disziplinen verstanden, welche die Anwendung ihrer Erkenntnisse und Theorien auf ein Tätigkeitsfeld als konsekutives Element ihres Faches verstehen. Im Gegensatz dazu sind „reine“ Disziplinen primär auf allgemeine Gesetze und Regeln ausgerichtet (vgl. Ricken 2011, S. 101). Becher (1994) und Ricken (2011) zufolge haben beide Domänen, Informatik und Erziehungswissenschaft, einen eher „angewandten“ Charakter (vgl. Becher 1994, S. 152; Ricken 2011, S. 101). Gleichzeitig weisen sie Merkmale von „reinen“ Fächern auf. Clark (2003) weist für die Informatik beispielsweise darauf hin, dass der „angewandte“ Charakter für einige Bereiche, wie Software Engineering, zwar zutrifft, jedoch theoretische und mathematiklastige Aspekte der Informatik eher „reinen“ Charakter haben (vgl. ebd.). Für die Erziehungswissenschaft nennt Alheit (2014) zum Beispiel Sozialarbeit und Sozialpädagogik sowie lehramtsbezogene Erziehungswissenschaft als Beispiele für eine tendenziell „angewandte“ Ausrichtung (vgl. ebd., S. 197). Jedoch existieren auch hier andere Facetten, beispielsweise lerntheoretische Grundlagen, die stark theoretisch angelegt sind und Charakteristika von „reinen“ Fächern aufweisen (vgl. ebd.). Es zeigt sich, dass beide Domänen

2 Dabei sei darauf hingewiesen, dass diese Unterscheidung weder wertend zu verstehen ist noch den Anspruch auf Vollständigkeit hat. Sie zeigt lediglich eine Tendenz der Disziplinen auf, welche der Kategorisierungslogik nach vorgenommen werden kann.

Erziehungswissenschaft und Informatik zwischen den Polen rein und angewandt vermitteln und in ihrer Fachsemantik unterschiedliche Ausrichtungen vereinen. Dies präsentiert sich für vorliegende Studie zugleich als eine besondere Stärke. Die Besonderheit der beiden Fächer besteht demnach darin, dass sie zum einen als äußerst unterschiedlich zu betrachten sind und beispielsweise hinsichtlich der didaktischen Fundierung eine maximale Variation erwarten lassen, jedoch zum anderen ähnliche Merkmale aufweisen und beispielsweise in beiden Fächern prinzipielle Einsatzmöglichkeiten für Aufgaben gesehen werden können. Da die beiden Fächer sowohl an der HAW als auch an der Universität und gleichgestellten Hochschulen gelehrt werden, erscheint es zielführend, diese beiden tertiären Bildungsinstitutionen zu berücksichtigen (zur Unterscheidung der Hochschulformen siehe Kap. 2.1/II). Aus den theoretischen Vorüberlegungen folgt, dass eine Ausrichtung der Studie auf Lehrende an Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Universitäten in den Studienfächern Erziehungswissenschaft und Informatik für die Interviewstudie besonders vielversprechend erscheint.

Eine weitere Vorüberlegung zu der Studie führt zu dem bestehenden Kontextwissen über das Feld, welches im Rahmen der GTM in Anlehnung an Herbert Blumer auch *sensitizing concept* (Blumer 1954, S. 7) oder im deutschsprachigen Raum *theoretische Sensibilität* genannt wird (vgl. Truschkat, Kaiser-Belz & Reinartz 2007). Aufgrund des bildungsbiografischen Hintergrunds der Forscherin³ sowie aufgrund der theoretisch-wissenschaftlichen Vorannahmen über das Feld (siehe Kap. 2/II), besteht im Fall der vorliegenden Studie eine besonders hohe theoretische Sensibilität. Die Frage, welchen Stellenwert diese für den Forschungsprozess einnimmt, ist in der Qualitativen Sozialforschung ein zentraler Streitpunkt. Einerseits birgt ein starkes Kontextwissen die Gefahr, dass der Forschungsprozess durch bereits mehr oder weniger gefestigte Annahmen und Vorstellungen zum Untersuchungsphänomen gelenkt wird. Andererseits kann es den Forschungsprozess entscheidend unterstützen, die Verortung und systematische Verdichtung der Daten möglich machen und zu der Entdeckung von Phänomenen beitragen (vgl. ebd., S. 240). Um diesem Spannungsfeld zwischen minimaler Beeinflussung und maximaler Nutzung gewinnbringend zu begegnen, wurden bestehende theoretische und bildungsbiografische Annahmen zu Beginn reflexiv offengelegt. Auf diese Weise können sie aufgebrochen und

3 Die Forscherin der Studie hat fundierte Erfahrungen im Untersuchungsfeld und arbeitete vor und während der Studie im Rahmen ihrer beruflichen Anstellung mehrere Jahre intensiv mit Hochschullehrenden in den Domänen Erziehungswissenschaft und Informatik zusammen und verfügt aufgrund eines einschlägigen Studiums über eine fundierte Bildungserfahrung im Hochschulfach Erziehungswissenschaft.

somit überprüfbar gemacht werden. Sie beeinflussen den Auswertungsprozess nicht unreflektiert, dienen jedoch als systematische Orientierungsschablone der eingehenden Überlegungen (vgl. Krotz 2005, S. 168ff.). Insbesondere das theoretisch-wissenschaftliche Kontextwissen kann systematisch im Prozess der Ergebnisinterpretation in die Daten eingeflochten werden.

1.1.3. Forschungsparadigma

Im Vordergrund der Studie steht die subjektiv erlebte Hochschullehre mit Aufgaben. Das skizzierte Erkenntnisinteresse begründet die primär qualitative Ausrichtung der Arbeit, welche durch einige quantitative Nuancen ergänzt wird. Bevor diese Verortung näher beschrieben wird, seien zunächst einige Gedanken zur Problematik der Differenzierung von qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen vorangestellt. Spätestens seit der *qualitativen Wende* (vgl. Mayring 1988) sind qualitative Forschungsansätze aus der empirischen Sozialforschung nicht mehr wegzudenken. Doch während sich Methodenliteratur nach wie vor häufig positioniert und sich entweder dem qualitativen (z.B. Ackermann et al. 2012; Flick, Kardorff & Steinke 2010a; Friebertshäuser & Langer 2013; Lamnek 2010; Mayring 2002) oder dem quantitativen Paradigma (z.B. Kaplan 2004; Raithel 2008; Rasch 2010) verschreibt, wächst die Zahl jener Autorinnen und Autoren, welche für eine Aufhebung der strikten Trennung der beiden Ansätze plädieren (z.B. Baros, Rost & Werbik 2012; Kelle 2008; Mayring 2001). Banister et al. (1994) betonen: „However, it is not necessary to set quantitative and qualitative traditions in diametric opposition to one another, and we would lose sight to the value of much qualitative research if we were to do so“ (ebd., S. 1). Der Grundgedanke ist, qualitative und quantitative Forschung nicht grundsätzlich als gegensätzlich anzusehen, sondern die forschungslogische Vereinbarkeit mehr in den Vordergrund zu stellen. Die Grundgedanken der *Triangulation* (vgl. Flick 2011) oder des *mixed-methods designs* (vgl. Foscht, Angerer & Swoboda 2009), welche sich in der empirischen Sozialforschung zunehmender Beliebtheit erfreuen, untermauern diesen Gedanken. Kromrey (2005) formuliert gar, dass „die Gegenüberstellung quantitativ versus qualitativ ... für die heutige Sozialforschung schlicht falsch [ist]; so falsch: falscher geht's nicht“ (ebd., S. 1). Und er kritisiert jene Forschungslogik, nach welcher innerhalb einer Forschungsfrage *entweder* qualitativ *oder* quantitativ vorgegangen werden müsse. Dieser kurze Abriss verdeutlicht, dass eine polarisierende Unterscheidung der beiden Forschungsansätze in der sozialwissenschaftlichen Fachdiskussion zunehmend entschärft und die Widersprüchlichkeiten zugunsten

der Vereinbarkeit in den Hintergrund gerückt werden. Will man die Anlage dieser Arbeit innerhalb der Forschungsparadigmen verorten, so lässt sich sagen, dass ausgehend von dem leitenden Erkenntnisinteresse der überwiegende Teil der Studie einen qualitativen Charakter hat, welcher durch einzelne wenige quantitative Nuancen ergänzt wird. Dies scheint besonders aus vier Gründen für die Studie zielführend zu sein:

- Die Studie zielt darauf ab, ein Fundament zur Beschreibung von hochschuldidaktischen Prozessen bezogen auf Lernaufgaben zu generieren. Für diese Studie ist demnach ein Forschungsansatz erforderlich, der darauf ausgelegt ist, Sinnzusammenhänge sozialer Akteure interpretativ verstehen und rekonstruieren zu können. Das bedeutet, dass Lehrende mit ihren Interpretationsmustern als zentrale Subjekte der Untersuchung an erster Stelle stehen, wie es in qualitativen Ansätzen unter dem Begriff *Subjektbezogenheit* beschrieben wird (vgl. Mayring 2002, S. 20).
- Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, bestehen im thematischen Komplex der Studie einige theoretische Vorannahmen aus anderen Kontexten, wie der Schulpädagogik (z.B. Blumschein 2014; Keller & Bender 2012). Diese können jedoch nur bedingt auf die Lernumwelt der Hochschule übertragen werden. Derartige sogenannte *schwache Theorien* (Rost 2005, S. 3) können als sensibilisierende Konzepte zugrunde gelegt werden, stellen jedoch keine ausgearbeitete Theorie als Erklärungsansatz für das Erkenntnisinteresse dar. Es geht ausdrücklich nicht darum, hypothesengeleitet Fakten zu verifizieren und mittels statistischer Analysen objektiv und repräsentativ Daten zu gewinnen. Vielmehr liegt das Ziel der Studie darin, Hypothesen zu entwickeln und sich den Subjekten deskriptiv interpretierend zu nähern. Dies ist ebenfalls ein Charakteristikum qualitativer Ansätze (vgl. Mayring 2002, S. 19).
- Das Erkenntnisinteresse der Arbeit bringt mit sich, dass die Subjekte in ihrer alltäglichen Umgebung betrachtet werden. Laborforschung eignet sich zwar für experimentelle Studien zur Steuerung von Variablen. Um komplexe Denk- und Interpretationsmuster Dozierender in ihrem Wirkungsfeld zu verstehen, eignet sich hingegen eine Analyse der Akteure in ihrer Arbeitswelt. Es ist demnach ein interpretativer Zugang zu Subjekten in ihrer natürlichen Umgebung nötig, in welchem „Lebenswelten ‘von innen heraus’ aus der Sicht der handelnden Menschen“ (Flick, Kardorff & Steinke 2010b, S. 14) betrachtet werden, wie es auch von Mayring in der Qualitativen Sozialforschung gefordert wird (vgl. Mayring 2002, S. 19).

- Um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten und möglichst viele Hintergrundinformationen der Subjekte mit einbeziehen zu können, bietet es sich an, die qualitative Datenerhebung durch einige quantitative Elemente anzureichern, beispielsweise neben einer mündlichen offenen Befragung einen standardisierten Fragebogen zu ergänzenden persönlichen Angaben einzusetzen (vgl. hierzu Lamnek 2010, S. 336). Zudem können vereinzelte quantitative Auswertungen des Datenmaterials die Erkenntnisse der Studie bereichern, indem beispielsweise die Anzahl der Codings aus dem Interviewmaterial zur Analyse mit hinzugezogen wird (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff 2013, S. 291).

Basierend auf den dargestellten Überlegungen wird für vorliegende Studie ein Forschungsdesign gewählt, welches einen stark qualitativen Charakter hat und durch vereinzelte quantitative Aspekte ergänzt wird.

1.2. Grounded-Theory-Methodologie

Als forschungsmethodologischer Rahmen wurde die Grounded-Theory-Methodologie gewählt. Im Folgenden werden die zentralen Grundcharakteristika der Methodologie vorgestellt. In Abgrenzung zu anderen Forschungsansätzen wird aufgezeigt, warum die Methodologie für vorliegendes Erkenntnisinteresse besonderes Potenzial besitzt und der Studie zugrunde gelegt wurde.

1.2.1. Grundcharakteristika

Bei der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) – auch gegenstandsbezogene Theoriebildung genannt – handelt es sich weniger um eine Methode als mehr um einen Forschungsstil, eine Methodologie oder Meta-Theorie, welcher verschiedene, situativ variable Methoden zugrunde liegen (vgl. z.B. Breuer 2010; Equit & Hohage 2016; Glaser, Strauss & Paul 2010; Mayring 2002; Mey & Mruck 2011b). Strübing (2014b) beschreibt sie als eine konzeptuell verdichtete, in sich konsistente und methodologisch fundierte Sammlung von Forschungswerkzeugen für die Entwicklung gehaltvoller sozialwissenschaftlicher Theorien (vgl. ebd., S. 2). Der GTM⁴ geht es im Kern nicht darum, hypothesengeleitete Fakten zu verifizieren oder Phänomene zu beschreiben, sondern

⁴ Terminologisch sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass der Begriff der *Grounded-Theory-Methodologie (GTM)* den gesamten Forschungsansatz beschreibt, das Substantiv *Grounded Theory (GT)* hingegen die entwickelte Theorie als Ergebnis einer Studie darstellt (vgl. Hülst 2013, S. 281).

sie verfolgt das Ziel der Entwicklung einer *Gegenstandsbezogenen Theorie*.⁵ Der Forschungsstil der GTM prägt somit den gesamten Forschungsprozess, von der Untersuchungsplanung und Methodenwahl bis zur Datenerhebung, der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse und kann nicht – wie teilweise angenommen – als reine Auswertungsmethode angesehen werden (vgl. Döring & Bortz 2016; Strübing 2014b). Ursprünglich von Glaser & Strauss (1967) „entdeckt“, entwickelte sich der Ansatz in verschiedene Richtungen weiter (z.B. Charmaz 2014; Clarke 2011; Strauss 1987). Die gemeinsamen Grundgedanken der Grounded-Theory-Methodologie lassen sich vereinfacht in vier Prinzipien zusammenfassen:⁶

- Das Forschungsvorgehen der GTM ist iterativ und besteht aus einem ständigen Vergleich der vorhandenen Daten (*Constant Comparative Method*). Diese Relationierung von Datenerhebung, Kodierung und Dokumentation bedeutet gleichzeitig, dass sich die Forschungsschritte gegenseitig beeinflussen. Daten werden nicht in einem ersten Schritt erhoben und nach Abschluss dieser Phase ausgewertet, sondern die Auswertung findet in verschränkter Weise statt. Auf diese Weise können die Ergebnisse einer ersten Erhebung die Auswahl der nächsten Daten beeinflussen (vgl. hierzu auch Mey & Mruck 2011a; Glaser, Strauss & Paul 2010, S. 115ff.).
- Der iterativ-zyklische Forschungsprozess zieht nach sich, dass die Auswahl der Daten nicht nach statistischen, äußeren Kriterien erfolgt, sondern dass sich das Sample auf Grundlage theoretischer, sich im Laufe des Forschungsprozesses herauskristallisierender Gesichtspunkte zusammensetzt. Aus diesem Grund wird das Verfahren auch *Theoretical Sampling* genannt (mehr dazu in Kap. 2.1/III). Das bedeutet gleichzeitig, dass die Samplegröße und -zusammensetzung zu Beginn einer Studie nicht bekannt ist und sukzessive durch die iterative Datenanalyse bestimmt wird. Bedeutsam ist hierbei die *Theoretische Sättigung*, welche angibt, ab welchem Zeitpunkt das Hinzuziehen neuer Daten für die Zielsetzung der Arbeit keine weiteren Erkenntnisse verspricht (vgl. hierzu auch Strübing 2014a; Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann 2011).

5 Zur Unterscheidung zwischen *Gegenstandsbezogenen Theorien* und *Formalen Theorien* siehe Lamnek (2010, S. 92ff.).

6 Der hier skizzierte Teil dient dem Überblick, um die Forschungslogik der GTM aufzuzeigen. Er ist an dieser Stelle bewusst komprimiert gehalten. Einige zentrale Elemente, die hier nur angesprochen sind, werden an später Stelle vertieft und zusammen mit dem Vorgehen der Studie vorgestellt. Das betrifft insbesondere das *theoretische Sampling* (Kap. 2.1/III), das *Memoing* (Kap. 2.2.2/III) sowie das dreistufige *Kodierverfahren* (Kap. 2.2.1/III).

- Der Kodier- und Auswertungsprozess selbst erfolgt theoriebasiert und wird daher auch als *Theorieorientiertes Kodieren* bezeichnet (mehr dazu in Kap. 2.2.1/III). Er dient nicht nur der Klassifizierung und Beschreibung von Phänomenen, sondern zielt auf die theoretische Konzeptbildung ab (vgl. Legewie & Schervier-Legewie 2004b, S. 59). Nach Anselm Strauss lässt sich der Kodierprozess in drei Ebenen unterteilen: Beim *offenen Kodieren* geht es darum, den Text aufzubrechen und ihn mit gezielten theoriegenerierenden Fragen zu konfrontieren. Das *axiale Kodieren* unterstützt die Herstellung von Verbindungen. Im *selektiven Kodieren* steht letztlich das Gesamtkonzept im Vordergrund (vgl. auch Berg & Milmeister 2007; Boehm 1994; Muckel 2007).
- Während des gesamten Forschungsprozesses spielt die Dokumentation eine zentrale Rolle. Diese *Memos* genannten Aufzeichnungen (mehr in Kap. 2.2.2/III) begleiten von Beginn an den Forschungsprozess, halten erste Hypothesen und Theoriegebilde fest und verknüpfen die gewonnenen Daten miteinander (vgl. Mey & Mruck 2009, S. 113ff.). Auf diese Weise werden die aus dem Kodieren gewonnenen Ergebnisse systematisch und nachvollziehbar verdichtet und mit theoretischen Bezügen angereichert.

Diese Grundprinzipien ziehen sich durch den gesamten Forschungsprozess. Ziel ist es, Theorien mittlerer Reichweite (*middle range theories*) zu entwickeln, welche raumzeitlich begrenzt sind und keinen holistischen Anspruch haben.⁷ Gegenstand der Untersuchung im Forschungsstil der GTM sind „vorgefundene oder im Forschungskontakt gemeinsam-interaktiv hervorgebrachte Produkte aus konkreten Handlungsfeldern und spezifischen Sub-/Kulturen“ (Breuer 2010, S. 39). Da ein typisches erhebungsmethodisches Merkmal der GTM die Analyse im Feld betrifft, bezeichnet Breuer (ebd.) dies als eine *Geh-Charakteristik* im Gegensatz zu einer *Komm-Charakteristik*, in welcher die Probanden und Probandinnen beispielsweise in einem experimentellen Design in einer künstlichen Laborsituation untersucht werden (vgl. ebd., S. 39).

⁷ Theorien mittlerer Reichweite können von „endlos weit reichenden“ (Merton 1968) Haupttheorien (*grand theories*) und Mikrotheorien unterschieden werden. Der Soziologe Robert K. Merton, welcher den Begriff der *middle range theories* prägte, versteht darunter „theories that lie between the minor but necessary working hypotheses that evolve in abundance during day-to-day research ... and the all-inclusive systematic efforts to develop a unified theory that will explain all the observed uniformities of social behavior, social organization and social change“ (ebd., S. 39). Eine kritische Betrachtung des Konzepts der Theorie mittlerer Reichweite findet sich u.a. in Schmid (2010).

In vorliegender Arbeit wird der *kodeorientierte* Ansatz der GTM verwendet, welcher von Strauss & Corbin (1994) angestoßen und weiter ausgestaltet wurde.⁸ Aus einer Vielzahl an Gründen scheint er für die vorliegende Studie geeignet zu sein. Beispielsweise ist es für das skizzierte Erkenntnisinteresse von Relevanz, bestehende theoretische Ansätze aus der Literatur mit in den Forschungsprozess zu integrieren, wie dies beispielsweise von Strauss und Corbin unter dem Begriff *Kontextwissen* explizit gefordert (vgl. Strauss 1991, S. 36f.; Strauss & Corbin 1996, S. 25f.), von Glaser hingegen strikt abgelehnt wird (vgl. Glaser 2012; Glaser, Strauss & Paul 2010, S. 47). Das Einbeziehen theoretischer Konzepte stellt für vorliegende Arbeit einen relevanten Aspekt dar, da die empirische Untersuchung auf einer theoretischen Betrachtung (Teil II) aufbaut. Ein Forschungsansatz, der diese Verwebung unterstützt, erscheint demnach vielversprechend. Strauss und Corbin verwenden für zugrundeliegendes Kontextwissen den Terminus der *preconceptions*, zu welchem nicht nur Fachwissen gehört, sondern beispielsweise auch Erfahrungen (vgl. Strauss 1991, S. 36). Diese werden in Anlehnung an Herbert Blumer als *sensitizing concepts* (Blumer 1954) genutzt, um für bestimmte Phänomene im Forschungsprozess wachsam sein zu können (vgl. Bowen 2006). Zudem sprechen sich Strauss und Corbin ausdrücklich dafür aus, dass durch die GTM entwickelte Theorien einer Prüfung ihrer inneren Logik und Aussagefähigkeit unterzogen werden müssen. Glaser hingegen distanziert sich von der systematischen Prüfung entwickelter Theorien und beruft sich stattdessen auf *trust*, also auf das Vertrauen darauf, dass die Theorie in sich stimmig ist (vgl. Glaser 2002, S. 13; siehe hierzu auch Gynnild 2012, S. 42; Mey & Mruck 2011b, S. 272; Strübing 2007, S. 169). Dies vereinfacht zwar den Forschungsvorgang, erschwert aber die Einschätzung der Qualität einer entwickelten Theorie. Im Gegensatz zu konstruktivistischen Ansätzen der

8 Die GTM untergliedert sich in verschiedene Forschungslinien, welche zwar in den Kerncharakteristika – beispielsweise in Ziel oder dem iterativen Forschungsprozess – sehr ähnlich sind, jedoch beispielsweise in ihrem methodischen Vorgehen teilweise partiell, teilweise entscheidend voneinander abweichen (vgl. Strübing 2014b, S. 66). Reichertz & Wiltz (2016) sprechen auch von einer „Artenvielfalt“ (vgl. ebd., S. 48) und Strübing (2014b) betont, dass es falsch sei, von *einer* Grounded-Theory-Methodologie auszugehen (vgl. ebd., S. 66). Aus der in den 60er Jahren von Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelten GTM, die sie in ihrem gemeinsamen Buch *The Discovery of Grounded Theory* beschrieben (vgl. Glaser & Strauss 1967, 2009; Glaser, Strauss & Paul 2010), entwickelten sich folgende Forschungslinien: Die *klassische* GTM nach Anselm Strauss (z.B. Strauss 1987), die *kodeorientierten* GTM von Anselm Strauss und seiner Schülerin Juliet Corbin (z.B. Strauss & Corbin 1994; Strauss & Corbin 1996), die *konstruktivistische* GTM nach Kathy Charmaz (z.B. Charmaz 2011, 2014) sowie die *postmoderne, situativistische* GTM nach Adele Clarke (z.B. Clarke 2003, 2011). Da die Vorgehensweisen aus zeitlich aufeinander folgenden Kontexten hervorgingen, werden sie auch als fünf „Generationen“ (vgl. Reichertz & Wiltz 2016, S. 49ff.) bezeichnet.

GTM (vgl. Charmaz 2006) zeichnet sich der Forschungsstil nach Strauss und Corbin zudem durch eine hohe Systematik aus. Forschungswerkzeuge, wie beispielsweise das *Paradigmatische Modell* zur Kodierung (vgl. Strauss & Corbin 1996), geben dem Forschungsprozess einen klaren Rahmen, welcher eine bessere Vergleichbarkeit und Nachvollziehbarkeit des Vorgehens ermöglicht. Auch Strübing (2007) kommt zu dem Schluss, dass Strauss im Gegensatz zu Glaser „für ein wesentlich differenzierteres und forschungslogisch besser begründetes Verfahren“ steht (ebd., S. 170). Aus diesen Gründen wird der kodeorientierte Ansatz der GTM in vorliegender Studie verwendet.

1.2.2. Eignung und Grenzen

Laut Mey & Mruck (2009) zählt die Grounded-Theory-Methodologie zu den „prominentesten Forschungsstilen im ‘Werkzeugkasten’ qualitativer Sozialforschung“ (ebd., S. 102).⁹ Wie an verschiedenen empirischen Studien erkennbar ist, hat sie sich auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung als bedeutsamer Forschungsansatz etabliert (vgl. dazu auch Hülst 2013; Seel & Hanke 2014, S. 810ff.; Egger 2012b, S. 114ff.). Gleichzeitig ist sie als methodischer Ansatz nicht unumstritten. Wenngleich die GTM den kompletten Forschungsprozess maßgeblich mitbestimmt und somit weit über die reine Analysephase hinausgeht, wird sie mitunter zu den reinen Datenanalyseverfahren gezählt (z.B. in Döring & Bortz 2016, S. 602f.). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die Methodologie eine Reihe an Auswertungsmethoden bereitstellt, welche einen essentiellen Teil des Ansatzes ausmachen. Ein Blick in die aktuelle Forschungslandschaft zeigt, dass ein nicht unerheblicher Teil der GTM-Studien ausschließlich die Datenauswertungsinstrumente nutzt und z.B. die methodologische Samplezusammenstellung außer Acht lässt (kritisch dazu siehe Strübing 2014b; Döring & Bortz 2016, S. 303). Wird die Methodologie an dem Auswertungsverfahren gemessen, insbesondere an ihrem theoriebasierten Kodieren, so lässt sie sich mit anderen bekannten Methoden, wie der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007), der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2007) oder der Objektiven Hermeneutik nach Oevermann et al. (1979) vergleichen. Allen Verfahren ist gemeinsam, dass mit ihnen unterschiedliche qualitative Daten, etwa Interviewtranskripte, ausgewertet werden können. Jedoch zeichnen sie

⁹ Bemerkenswert ist hierbei, dass die GTM teilweise sogar mit qualitativer Forschung gleichgesetzt wird (vgl. Mey & Mruck 2009, S. 102ff.). Gegen eine strikte Zuschreibung zur qualitativen Forschung sprechen sich die Begründer jedoch eindeutig aus und bezeichnen die GTM als übergeordneten Forschungsstil, welcher durchaus auch in quantitativen Studien Verwendung finden kann (vgl. Glaser, Strauss & Paul 2010, S. 64).

sich durch unterschiedliche Ziele, Stärken und Grenzen aus. Wenngleich das bereits dargelegte Potenzial der GTM für diese Studie groß ist, handelt es sich im Vergleich zu anderen Ansätzen um ein ausgesprochen komplexes Verfahren, welches als „anspruchsvoll und aufwendig“ (Legewie & Schervier-Legewie 2004b, S. 57) gilt. In der Fachliteratur wird daher beispielsweise dazu geraten, die Daten im Dialog mit anderen Forscherinnen und Forschern zu bearbeiten (vgl. Böhm 2010, S. 484). Dies zieht nicht nur aus forschungspragmatischen Gründen den Nachteil eines vergleichsweise hohen Aufwands und Ressourceneinsatzes mit sich, sondern bedeutet auch, dass typischerweise nur ein kleines Sample berücksichtigt werden kann (vgl. Truschkat, Kaiser-Belz & Reinartz 2007, S. 255). Im Gegensatz dazu ermöglicht es die Qualitative Inhaltsanalyse, ein relativ großes Datenmaterial zu bearbeiten (vgl. Mayring 2002, S. 121). Zudem wird die GTM für eine vergleichsweise geringe Standardisierung kritisiert (vgl. Tenorth & Tippelt 2012, S. 297f.). Tatsächlich haben die Forscherinnen und Forscher einen großen individuellen Spielraum, beispielsweise was die Kodierung betrifft (vgl. Böhm 2010, S. 484). Es stellt sich daher die Frage, inwiefern auf diese Weise vergleichbare Ergebnisse entstehen können. Dabei hängt es maßgeblich davon ab, *wie* der methodische Ansatz der GTM ausgelegt wird. Entscheidend scheinen dabei beispielsweise definierte Gütekriterien zu sein, welche den Prozess transparent und nachvollziehbar machen (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 106ff.). Zudem ist darauf hinzuweisen, dass sich die Kritik der Beliebigkeit in erster Linie an die induktiv orientierten Formen der GTM richtet und das kodeorientierte Verfahren nach Strauss und Corbin im Gegensatz dazu für ein wesentlich systematischeres Verfahren der Datenanalyse steht (siehe auch Kap. 1.2/III).

Trotz der skizzierten Grenzen des Ansatzes überwiegen die Potenziale für das Forschungsvorhaben. Beispielsweise ist darauf hinzuweisen, dass für das zugrundeliegende Forschungsinteresse der vorliegenden Studie ein offenes Vorgehen von zentraler Bedeutung ist. Es geht nicht um die Beschreibung einer objektiven Wahrheit, sondern darum, wie sich Handelnde selbst erleben. Dozierende sollen in ihrem lebensweltlichen Kontext befragt werden, was bedeutet, dass ihre Erfahrungs- und Lebenswelt mit einbezogen wird. Dies wird von der GTM explizit fokussiert: Wie Hülst (2013) konstatiert, zeichnet sich das Forschungsvorgehen der GTM dadurch aus, dass „eine möglichst enge Nähe zur Erfahrungsrealität und insbesondere ihren situativen und strukturellen Kontexten“ (ebd., S. 283) bewahrt wird. Zudem eignet sich der Forschungsstil besonders für jene Studien, für welche bislang erst rudimentäre Erkenntnisse

bestehen (vgl. Torn 2010, S. 96). Wie in Teil I und II der Arbeit beschrieben, gibt es in der Aufgabenforschung bislang kaum empirische Erkenntnisse für den Hochschulkontext, daher kann nur auf wenigen Forschungsarbeiten aufgebaut werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Grounded-Theory-Methodologie zwar unter anderem für einen hohen Aufwand und einem vergleichsweise geringen Grad an Strukturierung kritisiert wird, jedoch insbesondere die kodeorientierte Variante nach Strauss und Corbin für ein sehr systematisches Vorgehen steht, welches das Erkenntnisinteresse der Arbeit in zentralen Punkten unterstützt.

1.3. Das qualitative Interview als Erhebungsmethode

Im Folgenden wird dargestellt, warum das Problemzentrierte Interview nach Witzel als Form der qualitativ mündlichen Befragung für die Erforschung des skizzierten Erkenntnisinteresses dieser Arbeit besonders fruchtbar ist und als Erhebungsmethode ausgewählt wurde.

1.3.1. Eignung und Grenzen qualitativer Interviews

Durch Interviews kann ein Einblick in die artikulierten Denkmuster der befragten Personen gewonnen werden. Brinkmann & Kvale (2015) beschreiben das Interview als „literally an inter-view, an inter-change of views between two persons“ (ebd., S. 4). Dadurch eignen sich qualitative Befragungen beispielsweise für die Erforschung von Situationsdeutungen, Handlungsmotiven oder Interpretationsmustern. Zentral ist dabei der verstehende Charakter des Forschungsinteresses, weshalb die Erhebungsmethode mit der *verstehenden Soziologie* verknüpft ist (vgl. Hopf 2010, S. 350). Brinkmann & Kvale (2015) formulieren: „when the research question can be formulated using the little word *how*, there is a good chance that qualitative interviews are relevant“ (ebd., 127, Herv. i.O.). Vorliegende Studie hat einen verstehenden Charakter und intendiert in erster Linie Annahmen von Hochschullehrenden in Bezug auf die aufgabenorientierte Lehre zu erforschen. Verglichen mit anderen Erhebungsmethoden zeigen sich die unterschiedlichen Potenziale und Grenzen: Bei *Inhaltsanalysen*¹⁰ geht es beispielsweise um die Auswertung von Sekundärdaten wie Texten,

¹⁰ Es sei darauf verwiesen, dass an dieser Stelle die Inhaltsanalyse als Erhebungsmethode gemeint ist, welche zu unterscheiden ist von der gleichnamigen Auswertungsmethode, wie beispielsweise der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (Mayring 2000, 2007). Während bei Letzterer auch Daten ausgewertet werden, die eigens für die Studie erhoben sein können (beispielsweise durch Interviews oder Beobachtungen), zeichnet sich die Inhaltsanalyse als Erhebungsmethode dadurch aus, dass bereits vorhandene, d.h. nicht zu Untersuchungs-

Bildern oder Filmen (vgl. Lamnek 2010, S. 434ff.). In der Aufgabenforschung werden hierbei neben Metaanalysen in erster Linie, Aufgaben selbst inhaltsanalytisch untersucht. Beispielsweise werden Dokumentenanalysen durchgeführt, um fachspezifische Lernaufgabentypen zu identifizieren (z.B. Figas, Bartel & Hagel 2015b) oder um bestimmte Merkmale, wie kreativitätsförderliches Potenzial in der Aufgabenstellung, zu ermitteln (z.B. Figas & Hagel 2014). Nicht selten werden dabei fachdidaktische Taxonomien (z.B. Jatzwauk 2007; Jordan et al. 2008; Neubrand 2002; Schabram 2007) oder allgemeindidaktische Analysewerkzeuge (z.B. Maier et al. 2012) verwendet. Dieser Zugang zu Aufgaben ist durchaus vielversprechend, da er einen tiefen Einblick in die Aufgabenstrukturen und -typologien ermöglicht. Jedoch kann bei der inhaltsanalytischen Untersuchung von Aufgaben lediglich ein kleiner Ausschnitt des Aufgabenprozesses betrachtet werden. Zahlreiche Aspekte, wie die Einbettung der Aufgaben in den Lehrkontext oder die Einstellungen der beteiligten Akteure, können nicht erschlossen werden (vgl. Maier et al. 2014a, S. 37). Für die hier vorgestellte Studie ist dies problematisch, da sich mit dieser Methodik nicht tieferliegende Sinnstrukturen und Deutungsmuster der Akteure erfassen lassen. Das bedeutet, dass Aufgaben als objektive Anforderungen verstanden werden, jedoch die Wahrnehmungen der Lehrenden im Dunkeln bleiben. Da es bei vorliegendem Erkenntnisinteresse jedoch in erster Linie um die Wahrnehmung der Dozierenden geht, erscheint eine derartige Analyse von Aufgaben nicht zielführend. Auch sozialwissenschaftliche *Beobachtungen* verfolgen ein anderes Ziel. Sie können definiert werden als „systematische und regelgeleitete Registrierung des Auftretens bzw. der Ausprägung von ausgewählten, psychologisch relevanten Merkmalen oder Ereignissen“ (Hussy, Schreier & Echterhoff 2013, S. 62) und eignen sich beispielsweise zur Erforschung der Unterrichtskultur und der Einbettung von Aufgaben in die Lehre. Durch Beobachtungen kann beispielsweise das aufgabenbezogene Handeln von Lehrerinnen und Lehrern (z.B. Bohl et al. 2013, S. 19ff.) oder die gelebte Unterrichts- und Aufgabenkultur (z.B. Baumert & Rainer 1997) erforscht werden. Beobachtungen unterliegen den subjektiven Kriterien der Forschenden und erlauben keine Einblicke in die Eindrücke und Empfindungen der beobachteten Akteure. Damit kann ein komplexes Wirkungsgefüge im Lehr-Lern-Kontext aus einer außenstehenden Perspektive erfasst werden. Jene Aspekte, die sich nicht beobachten lassen bzw. außerhalb der beobachteten Sequenz liegen, können hingegen nicht erfasst werden. Es

zwecken erstellt, Daten ausgewertet werden. Aus diesem Grund wird sie mitunter auch *Dokumentenanalyse* genannt (vgl. Glaser 2013; Wolff 2010).

können Fragen beantwortet werden, *wie* sich aufgabenorientiertes Handeln in der Lehrpraxis manifestiert, jedoch nicht *warum*. Damit eignet sich auch die Beobachtung als Erhebungsmethode für das Forschungsvorhaben nicht, da die Eindrücke der Lehrenden und weniger deren objektiv messbares Handlungen im Vordergrund stehen. Ähnlich verhält sich dies bei sozialwissenschaftlichen *Experimenten*. Dabei handelt es sich um „systematische Beobachtung einer abhängigen Variablen unter verschiedenen Bedingungen einer unabhängigen Variablen bei gleichzeitiger Kontrolle der Störvariablen“ (Hussy, Schreier & Echterhoff 2013, S. 120). Experimente eignen sich für jene Studien, deren Erkenntnisinteresse sich beispielsweise um einzelne Aufgabenmerkmale oder Instruktionsvariablen im Zusammenhang mit Faktoren wie Motivation oder Lernerfolg dreht. Beispielsweise führte Behrens (2014) eine experimentelle Studie im Sportunterricht durch, um die spezielle Form der Tanzaufgabe zu untersuchen. Schabram (2007) untersuchte experimentell den Zusammenhang zwischen dem Schwierigkeitsgrad von Aufgaben und der Förderung von Schülerfähigkeiten (ebd., S. 135ff.). Ähnlich wie bei Inhaltsanalysen und Beobachtungen sind jedoch auch bei Experimenten die subjektiven Einstellungen der Akteure den wissenschaftlichen Analysekriterien untergeordnet.

Qualitative Interviews haben einen anderen Schwerpunkt. Aus der Perspektive der Qualitativen Sozialforschung wird darunter „ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung [verstanden], bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlaßt werden soll“ (Scheuch 1973, S. 70f.). Dadurch können Gründe, Denk- und Interpretationsmuster bei Hochschullehrenden im Zusammenhang mit Lernaufgaben betrachtet werden. Allerdings sind bei qualitativen Interviews auch einige Aspekte kritisch zu betrachten. Im Gegensatz zu anderen Erhebungsverfahren zeichnet sich das Interview durch einen verhältnismäßig hohen Aufwand aus. Während bei Dokumentenanalysen existierende menschliche Artefakte analysiert werden, müssen diese im Falle der Befragung in einem ressourcen- und zeitaufwendigen Verfahren erhoben und transkribiert werden. Zudem können qualitative mündliche Befragungen dem *Interviewer-Bias* unterliegen (siehe hierzu auch Kap. 4.3/III). Phänomene, wie das der sozialen Erwünschtheit, Sympathien oder Antipathien zwischen den Gesprächspartnern, können das Interview und somit auch die Daten beeinflussen. Aus diesem Grund kommt der sorgfältigen Vorbereitung und Interviewerschulung eine hohe Bedeutung zu. Doch selbst bei möglichst gleich gehaltenen Bedingungen unterliegt die Befragung verschiedenen Einflussfaktoren und ist stets im Kontext der

situationsspezifischen Variablen zu sehen. Daher – so der deutsche Soziologe Helmut Kromrey – kann nicht davon ausgegangen werden, dass „dasselbe Interview bei derselben Person zu einem anderen Zeitpunkt durchgeführt, oder daß dasselbe Interview bei derselben Person von einem anderen Interviewer durchgeführt, das gleiche Ergebnis bringen würde“ (Kromrey 1994, S. 301). Zudem können durch Interviews nur Informationen über den subjektiven Filter der Befragten erworben werden. Objektive Sachverhalte können damit verzerrt werden. Die systematische Betrachtung von Artefakten menschlichen Handelns steht dabei nicht im Vordergrund. Dennoch eröffnet die Erhebungsmethode des qualitativen Interviews eine Reihe an Möglichkeiten und Potenzialen: Beispielsweise scheint es bedeutsam zu sein, Materialien wie Aufgabenfragmente mit in den Forschungsprozess einbeziehen zu können. Denk- und Interpretationsmuster der Dozierenden können erfasst werden, die Konstruktionsabläufe können ebenfalls im Dialog ermittelt werden. Auch Bohl et al. (2013) verweisen darauf, dass aufgabenbezogene subjektive Theorien nur durch eine offene Interviewbefragung erhoben werden können (vgl. ebd., S. 24). In der Aufgabeforschung wird mündlichen und schriftlichen Befragungen allgemein eine hohe Bedeutung eingeräumt, da dadurch „vertiefte und subjektive Überzeugungen ... zum Einsatz von Aufgaben erschlossen werden“ (Kleinknecht 2010, S. 59) können. Interviews ermöglichen es, Informationen „in statu nascendi“ (Lamnek 2010, S. 301) aufzuzeichnen, die nicht nur intersubjektiv nachvollzogen werden können, sondern sich auch durch eine hohe Authentizität auszeichnen (vgl. ebd., S. 301). Das Interview als Erhebungsmethode scheint daher für das leitende Erkenntnisinteresse der Arbeit am besten geeignet zu sein. Besonders die Interviewart des Problemzentrierten Interviews nach Witzel (1982) erweist sich für das Forschungsanliegen als besonders vielversprechend, was im Folgenden näher dargelegt wird.

1.3.2. Das Problemzentrierte Interview

Für das offene Erkenntnisinteresse der Studie ist eine Interviewart¹¹ notwendig, welche einerseits den Gesprächsverlauf leitet, um eine Vergleichbarkeit der Daten zu erlangen und bei der gleichzeitig eine weitgehende Offenheit im Gesprächsfluss zugelassen wird, um Vertiefungen und Schwerpunktsetzungen zulassen zu können. Andererseits erfordert es eine Erhebungsmethode, welche

¹¹ Zu verschiedenen Interviewarten siehe z.B. Aghamanoukjan, Buber & Meyer (2009), Friebertshäuser & Langer (2013), Helfferich (2014), Kruse (2015), Lamnek (2002), Mayer (2006), Mey & Mruck (2010) und Schorn & Mey (2005).

im Sinne der GTM hypothesengenerierenden Charakter hat und einen iterativen und damit auch flexiblen Forschungsprozess unterstützt. Aus diesen Gründen wurde für vorliegende Studie die Methode des *Problemzentrierten Interviews* (kurz: PZI) nach Andreas Witzel (1985) zugrunde gelegt. Diese in den 80er Jahren entwickelte Interviewform zielt „auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ ab (Witzel 2000, S. 1). Zentral für das PZI ist ein identifiziertes gesellschaftliches Problem. Dieses ist nicht gleichzusetzen mit dem im Alltagskontext verwendeten Terminus „Problem“,¹² da es sich dabei nicht um einen offenen, zu bewältigenden Zustand handeln muss. Vielmehr ist damit ein soziales Phänomen oder eine „gesellschaftliche Realität“ (ebd., S. 1) gemeint, von deren Existenz die forschenden Personen zu Beginn der Studie ausgehen. Aus diesem Grund wird die Interviewform mitunter auch *Themenzentriertes Interview* genannt (vgl. Mey & Mruck 2010, S. 428). Um derartige soziale Probleme forschungslogisch in den Blick nehmen zu können, wird es zu einem der drei Grundprinzipien des Ansatzes gemacht, dem der *Problemzentrierung* (vgl. Witzel 1985, S. 230). In vorliegender Studie wird hierbei angenommen, dass Hochschullehrende Lernaufgaben als didaktisches Mittel kennen und sich gemäß ihren Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten dazu positionieren.

Neben der Problemzentrierung gilt die *Gegenstandsorientierung* als zweites Kernkriterium des PZI. Dieses Grundprinzip wurzelt in der Annahme, dass der „komplexe und prozessuale Kontextcharakter der sozialwissenschaftlichen Forschungsgegenstände ... situationsadäquate, flexible und die Konkretisierung fördernde Methoden notwendig“ macht (ebd., S. 227). Damit richtet sich das Verfahren gegen die von Witzel als „instrumentorientiert“ (vgl. ebd., S. 232) bezeichneten Ansätze, welche Erhebungsmethoden isoliert vom Forschungsgegenstand entwickeln oder die Eignung der Methode nicht in Bezug auf den Gegenstand beschreiben (vgl. ebd., S. 232). Es könne nicht um eine „Übernahme vorgefertigter Instrumente“ (Kurz et al. 2009, S. 466) gehen, sondern die Anpassung an den Forschungsgegenstand spiele eine relevante Rolle. Daher spricht sich Witzel (1985) ausdrücklich für eine Methodenkombination aus, welche die Aufhebung einer konträren Betrachtung qualitativer und quantitativer Ansätze mit umfasst (vgl. ebd., S. 232f.).¹³ Für die vorliegende Studie bedeutet dies, dass beispielsweise zur Verfügung gestellte Aufgaben und andere Materialien

¹² Zum Problembegriff siehe auch Kap. 1.1.2/II.

¹³ An dieser Stelle sei auf die in Kap. 1.1.3/III vorgestellte Problematik der Kontrastierung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung verwiesen.

mit in den Forschungsprozess einbezogen werden können. Das dritte und letzte Grundprinzip des PZI lautet *Prozessorientierung*. Dabei geht es um „die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfelds, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten“ (Witzel 1985, S. 233). Innerhalb des Gespräches bezieht sich dies darauf, dass auf thematisierte Aspekte zurückgegriffen wird, Aussagen der Befragten zurückgespiegelt werden und dass Nachfragen und Schwerpunktsetzungen seitens der Befragten zugelassen werden. Damit vermag das Gespräch selbst den Gesprächsfortgang zu beeinflussen. In Bezug auf die Gesamtgestaltung des Forschungsprozesses bedeutet dies, dass auf vorausgehende Gespräche oder theoretische Konzepte zurückgegriffen wird und auch die Auswahl des Samples in engem Bezug zu den bereits gewonnenen Einsichten steht. Witzel beschreibt, dass „sich aus der theoretischen Fortentwicklung des Untersuchungsprozesses ableitbare Regeln für die Frage [ergeben], welchen Gruppen oder Subgruppen man sich als nächstes in der Datensammlung zuwendet“ (ebd.). Damit schließt die Interviewform an das Verfahren der GTM an, in welcher dieses Vorgehen als *Theoretical Sampling* zu den Grundpfeilern der Forschungsmethodologie gehört (vgl. hierzu Kap. 2.1/III sowie Strübing 2014a; Truschkat, Kaiser-Belz & Reinartz 2007; Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann 2011). Witzel (2000) selbst argumentiert, dass sich das Problemzentrierte Interview an dieser Stelle „weitgehend an das theoriegenerierende Verfahren der ‘Grounded Theory’“ anlehnt (Witzel 2000, S. 1; zum Zusammenspiel der GTM und Interviews siehe auch Wimpenny & Gass 2000). Die Interviewform des PZI eignet sich daher auch für Studien mit einem hypothesengenerierenden Charakter (vgl. Kurz et al. 2009, S. 465).

Die Durchführung der Interviews erfolgte mittels verschiedener Techniken: Eine besondere Bedeutung spielt der *Leitfaden*, welcher basierend auf der sozialen Problemstellung entwickelt wird und in erster Linie als Orientierungs- und Gedächtnisstütze fungiert (siehe Kap. 1.3.3/III). Daneben wird der *Kurzfragebogen* als Mittel verwendet, um beispielsweise Hintergrundinformationen zu den Probanden strukturiert erfassen zu können. Durch diese typische Kombination von offener Befragung und strukturiertem Kurzfragebogen „vermittelt es [das PZI] zwischen quantitativen und qualitativen Interviews“ (Lamnek 2010, S. 336). Zudem wird im PZI zum Verfassen einer Postkommunikationsbeschreibung (*Postskript*) geraten, in welchem nach dem Gespräch Angaben über die Gesprächssituation, Rahmenbedingungen und nonverbale Reaktionen festgehalten werden (vgl. Fuhs 2007, S. 82; Kaiser 2014, S. 86ff.; Mey & Mruck 2010, S. 431; Lamnek 2010, S. 335). Zusätzlich wird ein *Präskript* vor dem

Interview verwendet, um Vorannahmen und Situationsbeschreibungen vor der Interviewdurchführung dokumentieren zu können. Da der Leitfaden eines der bedeutendsten Hilfsmittel für das PZI darstellt, wird auf dessen Bedeutung sowie auf die Konzeption desselben für diese Studie im Folgenden gesondert Bezug genommen.¹⁴

1.3.3. Leitfadenkonzeption

Der Forschungsprozess der GTM erfordert es, möglichst offen vorzugehen und durch vorangegangene Daten generierte Hypothesen in das Interviewkonzept mit aufzunehmen. Dass ein Leitfaden den Forschungsprozess der GTM trotzdem ganz wesentlich bereichern kann und in keinsten Weise einen Widerspruch darstellt, zeigt sich bei der näheren Betrachtung der verschiedenen Funktionen von Leitfäden: Definiert als eine mehr oder weniger strukturierte „vorab vereinbarte und systematisch angewandte Vorgabe zur Gestaltung des Interviewablaufs“ (Helfferich 2014, S. 560) fungiert der Leitfaden als Strukturierungs- und Orientierungshilfe sowie als Gedächtnisstütze (vgl. Stigler & Felbinger 2012, S. 141). Dabei steht er im Spannungsfeld zwischen Offenheit und Strukturierung und kann sowohl vage-offene oder präzise vorformulierte Stimuli enthalten (vgl. Kruse 2015, S. 204ff.). Witzel (1985) zufolge soll der Leitfaden im PZI insbesondere „das Hintergrundwissen des Forschers thematisch organisieren, um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen“ (ebd., S. 236). Damit wird deutlich, dass der Leitfaden in diesem Forschungskontext kein starrer Fragenkatalog ist, sondern vielmehr ein Instrument zur Stütze des Interviewers, eine Art „Spickzettel“ (Kruse 2015, S. 204), darstellt und die Funktion der Grobstrukturierung übernimmt. Er umfasst nicht nur Erzählstimuli, sondern kann beispielsweise auch inhaltliche Aspekte, Aufrechterhaltungsfragen sowie konkrete Nachfragen und Hinweise zur Gesprächsführung enthalten (vgl. ebd., S. 215). Je nach Interviewmethode und zugrundeliegender Forschungsfrage können Leitfäden ganz unterschiedlich aufgebaut und in sich strukturiert sein. Dennoch definiert Helfferich (2014) drei Anforderungen, die generell für einen Leitfaden gelten: erstens Offenheit als Priorität, zweitens Übersichtlichkeit sowie drittens Anschmiegen an den Erzählfluss (ebd., S. 567). Der präzisen und sorgfältigen Leitfadenkonzeption kommt eine besondere Bedeutung zu, da von ihr die Qualität der gewonnenen Daten abhängt (vgl. ebd., S. 559). Um eine Übersichtlichkeit und eine Orientierungsfunktion im Interview zu gewährleisten und gleichzeitig eine Offenheit in

14 Im Anhang der Arbeit sind die Materialien zur Interviewdurchführung zu finden.

der Interviewsituation zu erhalten, schlägt Helfferich (2014) für die Leitfadenzonzeption pro thematischem Block ein dreistufiges Grundprinzip vor. Danach wird der interviewten Person zunächst die Gelegenheit gegeben, sich so frei wie möglich zu äußern, im Anschluss daran können Nachfragen dazu gestellt und letztlich einige vertiefende Aspekte nachgefragt werden (vgl. ebd., S. 566). An diesem Grundkonzept orientiert sich das Aufbauprinzip nach Kruse (2015), welches dem vorliegenden Interviewleitfaden zugrunde gelegt wurde. Dabei wird pro thematischem Block ein offener Grundreiz angegeben (Leitfrage bzw. Erzählstimulus), welcher durch je inhaltliche Aspekte, Aufrechterhaltungsfragen bzw. Steuerungsfragen sowie konkrete Nachfragen untermauert wird (vgl. hierzu Kruse 2015, S. 215; Helfferich 2011, S. 103f.; Mayer 2006, S. 46). Die im Leitfaden enthaltenen Fragen und Stimuli sind dabei als orientierende Vorschläge in der Interviewsituation zu betrachten, von welchen ein bewusstes Abweichen in vielen Fällen als zielführend erachtet wird. Dem Grundsatz „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich 2014, S. 560) folgend wurde der Leitfaden für vorliegende Studie nach dem sogenannten *SPSS-Verfahren* (Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsummieren) nach Helfferich (2011) konzipiert. Auf diese Weise wurden hinsichtlich der Forschungsfragen sechs thematische Blöcke identifiziert und in einer dreistufigen Pilotierung näher ausgestaltet. Hierbei wurden die Vorüberlegungen zur Studie mit eingebunden (siehe Kap. 1.1.2/III). Beispielsweise scheint es zielführend, das fachdidaktische Selbstverständnis der Lehrenden mit entsprechenden Erzählstimuli in das Gespräch mit aufzunehmen, um die Ergebnisse fachsystematisch verorten zu können. Zudem erscheint es angesichts des Aufgabenbegriffes relevant, den Aufgabenbegriff mit in das Gespräch zu integrieren, um ein gemeinsames Verständnis zum Begriff der Aufgabe sicherzustellen. Zudem wurde bei der Leitfadenzonzeption darauf geachtet, dass negative Intervieweffekte (vgl. Bortz & Döring 2006; Glantz & Michael 2014) möglichst minimiert werden, indem der offene Grundreiz sowie die Fragen wertneutral formuliert oder einfache Formulierungen ohne Fremdwörter und Fachvokabular gewählt werden. Zusammen mit einem einführenden und einem abschließenden Teil besteht der Leitfaden aus folgenden thematischen Bereichen:¹⁵

15 In folgender Auflistung sind lediglich Beispiele für Erzählstimuli angegeben. Der umfassende Leitfaden befindet sich Anhang der Arbeit.

- *Kontext/Warming-Up*: Zu Beginn des Gesprächs wird ein offener Einstieg gewählt, um einen einfachen Gesprächseinstieg zu ermöglichen und gleichzeitig Hintergrundinformationen über den Lehrkontext der Person zu erhalten (z.B. „Wie sieht Ihre Lehrtätigkeit dieses Semester aus?“).
- *Aufgabenverständnis*: Um das Begriffsverständnis der befragten Personen mit in den Blick nehmen zu können, werden im zweiten Teil des Leitfadens Erzählstimuli zum Aufgabenbegriff aufgenommen (z.B. „Was verstehen Sie im Lehrkontext unter einer ‘Aufgabe’ oder einer ‘Lernaufgabe’? Was würden Sie alles dazu zählen?“).
- *Einsatz von Aufgaben*: Im dritten Teil des Leitfadens stehen die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber dem Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre sowie mögliche konkrete Aufgabenformen im Vordergrund. Wenn vorhanden, werden hierbei didaktische Materialien der Lehrpersonen, insbesondere Aufgaben, mit einbezogen. Hierbei wird seitens der Interviewführung darauf geachtet, möglichst viele Hintergrundinformationen zu erhalten (z.B. „Wie beurteilen Sie derartige Aufgaben für Ihre Lehre?“, „Inwiefern spielen in Ihren Lehrveranstaltungen derartige Aufgaben eine Rolle?“, „Beschreiben Sie mir doch bitte einmal so genau wie möglich, wie man sich diese Aufgaben vorstellen kann.“).
- *Konzeption und Quellen*: Der vierte Teil des Leitfadens nimmt die Aufgabenkonzeption näher in den Blick und verfolgt das Ziel, das Gespräch auf Strategien und Quellen zu lenken (z.B. „Woher kommen die Aufgaben, die Sie in Ihrer Lehre einsetzen?“, „Könnten Sie mir so genau wie möglich beschreiben, wie das abläuft, wenn Sie neue Aufgaben erstellen?“ oder „Gibt es etwas, woran Sie sich orientieren?“).
- *Bedeutung/Hintergründe*: Im fünften Teil wird das Gespräch auf die Hintergründe und Bedeutungszuschreibungen der Hochschullehrenden gelenkt, sofern diese zuvor noch nicht thematisiert wurden (z.B. „Was sind die Gründe/ Ihre Überlegungen dafür, dass Sie Aufgaben so einsetzen/nicht einsetzen, wie Sie es mir geschildert haben?“).
- *Fachlicher Kontext*: Im letzten Teil des Leitfadens werden jene offene Grundreize aufgeführt, welche sich auf das fachliche Selbstverständnis sowie die Verortung der dargestellten Konzepte in dem Gespräch beziehen (z.B. „Wodurch zeichnet sich Ihr Fach aus?“, „Inwiefern würden Sie sagen, dass das, was Sie mir über Aufgaben erzählt haben, typisch ist für Ihr Fachgebiet?“).

Da dem iterativen Grundgedanken der GTM nach die Schwerpunkte in den Interviews voneinander abweichen können und die „Readjustierung des Leitfadens ... ein forschungsimmanenter Prozess“ ist (Stigler & Felbinger 2012, S. 144), wurde der Leitfaden vor jedem Interview angepasst. Beispielsweise wurden neu auftretende Fragen oder Notizen zur besonderen Aufmerksamkeitslenkung mit aufgenommen. Zudem wurde gemäß dem Grundsatz „Nicht führen, sondern sich führen lassen“ (Kruse 2015, S. 261) der Interviewablauf an den natürlichen Fluss des Gespräches angepasst. Die Kernthemen sowie die Grobstruktur des Leitfadens blieben indes konstant, um eine thematisch-methodische Vergleichbarkeit zu erreichen.

1.4. Zusammenfassende Betrachtung

Das Ziel der Studie ist es, das Forschungsfeld der Aufgaben in der Hochschullehre aus Lehrendensicht in den Blick zu nehmen, um fundierte empirische Erkenntnisse für die erziehungswissenschaftliche Fachdiskussion bereitstellen zu können. Um das Erkenntnisinteresse (Entwicklung einer datenbegründeten theoretischen Fundierung zur Beschreibung aufgabenorientierter Hochschullehre aus fachdidaktischer Sicht) genau und zielgerichtet bearbeiten zu können, wird der kodeorientierte Ansatz der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss & Corbin 1994) als Forschungsansatz und die Erhebungsmethodik des Problemzentrierten Interviews (Witzel 1985) gewählt. In dem iterativen Prozess des theoretischen Samplings werden Hochschullehrende aus unterschiedlichen Kontexten in den Studienfächern Erziehungswissenschaft und Informatik befragt. Da diese beiden Fächer sowohl an der Hochschule für angewandte Wissenschaften als auch an der Universität gelehrt werden, werden beide tertiären Bildungsinstitutionen im Sample berücksichtigt. Die explorative Anlage der Studie verspricht Antworten auf die Frage zu erhalten, wodurch sich der Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre aus Lehrendensicht auszeichnet. Dabei ist die Reichweite der Ergebnisse zunächst auf die beiden ausgewählten Domänen beschränkt. Das skizzierte Forschungsdesign der Studie ermöglicht es, ein empirisch untermauertes Fundament zur Betrachtung des Einsatzes von Aufgaben in der Hochschullehre zu gewinnen.

2 | Datenerhebung und -auswertung

Die Verfahren der Grounded-Theory-Methodologie bei qualitativen Interviewstudien werden in der Forschungsliteratur als besonders anspruchsvoll und aufwendig beschrieben (vgl. Legewie & Schervier-Legewie 2004b, S. 57). Dies ist primär durch die komparative Analyse zu begründen, welche ein vergleichsweise aufwendiges Verfahren des Samplings sowie ein komplexes iteratives Kodierverfahren mit sich bringt. Aus diesem Grund wird, wie in der Methodenliteratur immer wieder kritisiert, der Ansatz in vielen als GTM-Studien titulierten Arbeiten nur in Teilen realisiert (vgl. Döring & Bortz 2016; Strübing 2014b). Strauss & Corbin (1994) kritisieren beispielsweise, „that users do not understand important aspects of the methodology ..., yet claim to be using it in their research“ (ebd., S. 277). Um transparent aufzeigen zu können, mit welchen Verfahren und Methoden die Ergebnisse der Studie gewonnen wurden und wie dabei vorgegangen wurde, wird der Prozess der Datenerhebung und -auswertung im Folgenden näher dargestellt. Der Forschungsprozess der Grounded-Theory-Methodologie wurde für die Studie mehrfach, unter anderem in GTM-Forschungsseminaren, diskutiert. Bei der Darstellung der Datenerhebung und -auswertung wird in Kap. 2.1/III zunächst auf die Zusammensetzung des Samples eingegangen. Dabei geht es zum einen um die theoretische Begründung des Samplingverfahrens und zum anderen um die Vorstellung der Personen im Sample. Im Anschluss daran wird in Kap. 2.2.1/III das für die GTM spezifische dreistufige Kodierverfahren näher vorgestellt und die Forschungslogik an beispielhaftem Datenmaterial der Studie aufgezeigt. Zudem erfolgt ein Einblick in die Technik des Memoings, welche ebenfalls eine prominente Rolle bei der Datenanalyse in der Grounded-Theory-Methodologie spielt. In Kap. 2.3/III wird das Verfahren der Datenerhebung und -auswertung komprimiert zusammengefasst.

2.1. Zusammensetzung des Samples

Im Folgenden wird das Sampling nach dem Prinzip der GTM näher ausgeführt. Nach der Darstellung des gewählten Samplingverfahrens und der Interviewdurchführung erfolgt eine vergleichende Vorstellung der befragten Personen in Form einer interpretativen Rekonstruktion der Interviews.

2.1.1. Sampling und Durchführung

Dem Sampling kommt im Forschungsprozess eine entscheidende Funktion zu. Kruse (2015) zufolge entscheidet es „maßgeblich darüber, welche Aussagequalität mit der Analyse der Daten erreicht wird oder werden kann“ (ebd., S. 238). Im Gegensatz zu statistischen Stichproben in der quantitativen Forschung geht es bei qualitativen Samples nicht darum, die Grundgesamtheit exakt zu repräsentieren, vielmehr wird eine *konzeptuelle Repräsentativität* angestrebt (vgl. Strübing 2014b, S. 34; Boehm 1994, S. 125). Es geht beispielsweise nicht darum, wie häufig ein Phänomen in einem Kontext auftritt, sondern etwa wie genau es sich charakterisieren lässt (vgl. Kruse 2015, S. 238f.). Die Ausrichtung des Samples orientiert sich an den in Kap. 1.1.2/III dargestellten theoretischen Vorüberlegungen. Die Auswahl der Probandinnen und Probanden für das Sample erfolgte nach dem Prinzip des *theoretical samplings*. Wie bereits in Kap. 1.2.1/III angerissen, ist hierfür charakteristisch, dass sich das Sample aufgrund theoretischer Aspekte zusammensetzt, die sukzessive aus dem Forschungsprozess heraus entwickelt werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 177). Glaser & Strauss (1979) beschreiben dies wie folgt:

„Theoretical sampling is the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges“ (ebd., S. 45).

Anders als bei nomologisch-deduktiven Forschungsstrategien handelt es sich dabei um einen iterativ-zyklischen Prozess, in welchem die analytischen Gesichtspunkte durch sogenannte *generative Fragen* unterstützt werden (vgl. Strübing 2014b, S. 30). Die ersten Daten haben „Erkundungscharakter“ (Truschkat, Kaiser-Belz & Reinartz 2007, S. 235) und geben Aufschluss über die weitere Datenerhebung. Je nach Fragestellung einer Studie wird zu einer Kombination von Samplingverfahren geraten, um sowohl dem Prinzip des theoretischen Samplings gerecht zu werden und gleichzeitig vorgegebene Kriterien mit berücksichtigen zu können (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009). In vorliegender Studie werden zwei Subsysteme, das Hochschulfach Erziehungswissenschaft sowie das

Hochschulfach Informatik, gemeinsam betrachtet, weswegen zwei komparative Teilsamples gebildet wurden. Methodisch kann dieses Vorgehen als eine Kombination der beiden Verfahren *maximale strukturelle Variation* und *theoretisches Sampling* beschrieben werden. Das bedeutet, dass das Fach als vorab definiertes Kriterium berücksichtigt wird und innerhalb dieser Teilsamples nach dem Prinzip des theoretischen Samplings vorgegangen wird (vgl. hierzu auch Kruse 2015, S. 249ff.). Im Laufe des Forschungsprozesses wird immer wieder neu geprüft, welche Daten für die weitere Analyse notwendig sind. Daher wird auch davon gesprochen, dass der „Prozeß der Datenerhebung durch die sich entwickelnde Theorie *kontrolliert*“ wird (Strauss 1991, 70, Herv. i.O.). Hierbei wird die *Methode des permanenten Vergleichs* angewandt (vgl. Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann 2011, S. 367), bei welcher erhobene Daten in einem dynamischen Prozess verglichen werden. Der Prozess der Minimierung und Maximierung der Differenzen und Analogien zwischen den Fällen spielt dabei eine besondere Rolle (vgl. Glaser, Strauss & Paul 2010, S. 70ff.). Die *maximale Kontrastierung* intendiert primär die Entdeckung neuer Kategorien, während die *minimale Kontrastierung* zu einer Konsolidierung des Kategoriensystems beiträgt (vgl. Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann 2011, S. 367). Im Gegensatz zu komparativen Studien geht es hier um die „Logik der fortlaufenden Inklusion von Gruppen“ (Glaser, Strauss & Paul 2010, S. 66). Glaser, Strauss & Paul (ebd.) sprechen dabei von „multiple[n] Vergleichsgruppen“ (ebd., S. 63). Es sei bedeutsam, sich an den Kriterien *theoretische Absicht* und *Relevanz* zu orientieren (vgl. ebd., S. 64), da das Ziel von GTM-Studien sei, „Theorie zu generieren und nicht ‘Fakten’ zu verifizieren“ (ebd., S. 64). Im Kontrast zum statistischen Sampling (*statistical sampling*) sind dieser Forschungslogik folgend weder die Samplezusammenstellung noch die -größe vorab bekannt, sondern werden im Laufe des Forschungsprozesses erschlossen (vgl. Glaser & Strauss 1979, S. 62). Die Samplegröße kann daher von Studie zu Studie abweichen. Truschkat, Kaiser-Belz & Reinartz (2007) warnen jedoch vor zu großen Stichproben, „denn dann besteht die Gefahr, dass die Forschenden in den Daten ‘untergehen’ und eher konfuse Ergebnisse als verdichtete Annahmen folgen“ (ebd., S. 253). Akremi (2014) weist darauf hin, dass bereits wenige Fälle zu einem breiten Spektrum an Informationen führen, wenn sie gut gewählt sind und dass „ab einem bestimmten Grad ... sich nur noch redundante Informationen“ finden lassen (ebd., S. 277). Zaltman & Hegie (1993) empfehlen, zu Beginn des Forschungsprozesses eine ungefähre Richtlinie zu setzen, die bei Promotionsvorhaben im Stil der GTM beispielsweise bei sieben bis fünfzehn Interviews liegen

kann (vgl. Zaltman & Higie 1993). Truschkat, Kaiser-Belz & Reinartz (2007) sprechen dabei von etwa zehn Interviews als grober Orientierungsgröße (ebd., S. 255f.) und Helfferich (2011) zufolge kann in der qualitativen Forschung eine Stichprobe ab sechs Interviews fundierte Erkenntnisse liefern (vgl. ebd., S. 175). Fest steht die Samplegröße nach dem Eintritt der sogenannten theoretischen Sättigung (*theoretical saturation*) (vgl. Glaser & Strauss 1979, S. 61). Darunter wird jener Zustand verstanden, wenn das Hinzuziehen zusätzlicher Daten keine neuen Eigenschaften der Kategorien verspricht (vgl. Truschkat, Kaiser-Belz & Reinartz 2007; Glaser, Strauss & Paul 2010, S. 77). Orientierungsgrößen sind dabei zum einen die *interne Konsistenz* sowie der *empirische Gehalt* der mittels der Daten entwickelten theoretischen Erkenntnisse (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 49).

Eine theoretische Sättigung zeichnete sich in vorliegender Studie nach zwölf Interviews mit minimaler und maximaler Kontrastierung ab, da bezogen auf die zentralen Kategorien immer wieder ähnliche Textsegmente identifiziert und die Entwicklung der Kategorien damit gefestigt werden konnte. Damit entspricht die Samplegröße gängigen Empfehlungen in der Qualitativen Sozialforschung. Die Interviews wurden nach individueller Terminvereinbarung im Zeitraum zwischen Juni 2015 und Januar 2017 durchgeführt und dauerten zwischen 73 und 135 Minuten ($M=97.6$; $SD=8.9$). Da die Erhebungssituation für die Befragten „möglichst vertraut und entspannt sein“ sollte (Lamnek 2010, S. 322), wurden die Gespräche¹⁶ an den präferierten Orten der Befragten, überwiegend in deren Büros, in einem Fall bei der befragten Person zu Hause sowie einmal in einem Besprechungsraum durchgeführt. Unmittelbar vor dem Gespräch wurde ein Präskript mit Annahmen und ersten Eindrücken angefertigt. Zu Beginn des Interviews wurde eine Einverständniserklärung unterzeichnet sowie der Kurzfragebogen durch die befragte Person ausgefüllt. Das Interview selbst wurde leitfadengestützt geführt. Im Einverständnis der Befragten erfolgte die Aufnahme des Gesprächs auf Tonband (vgl. hierzu Dresing & Pehl 2013, S. 45). Zu Besonderheiten und Auffälligkeiten in der Gesprächssituation wurde ein Postskript angefertigt (vgl. hierzu Kaiser 2014, S. 84).

16 An dieser Stelle sei angemerkt, dass gegenüber den Befragten die Bezeichnung „Interview“ vermieden wurde und stattdessen durchweg von „Gespräch“ die Rede war. Diese Handhabung lehnt sich an die Empfehlung von Breuer (2010) an, nach welcher mit dem Begriff Interview eine asymmetrische Gesprächssituation assoziiert werden kann, ein Gespräch hingegen eine offenere Gesprächsatmosphäre suggeriert (vgl. ebd., S. 63).

2.1.2. Interpretative Rekonstruktion der Interviews

Die interpretative Rekonstruktion der Interviews umfasst in erster Linie eine Skizzierung der Lehrsituation sowie des biografischen Hintergrunds der befragten Personen. Diese Informationen wurden zum einen aus den Interviews entnommen und zum anderen mittels des Fragebogens erhoben. Zudem wird auf einige Besonderheiten eingegangen, welche sich in den Interviews zeigen und die für die Gesamtauswertung der Studie von Bedeutung sind. Aus diesem Grund beinhaltet die Darstellung eine interpretative Komponente. Diese multiperspektivische Form der Darstellung dokumentiert einen ersten Zugang zum Datenmaterial und gibt einen Überblick über die Kontexte und Hintergründe sowie über die relationalen Schwerpunkte der Gespräche. Zudem trägt die Porträtierung der befragten Personen zu einer Transparenz der Samplezusammenstellung bei. Um die Anonymität der Befragten zu wahren, werden alle Angaben, die auf die Identität der Befragten zurückführen könnten, entfernt und sensible Daten, wie das Alter, in groben Zeiträumen angegeben. Die Buchstaben sind zufällig gewählt und lassen keinerlei Rückschlüsse auf die Namen der Befragten zu. Um die Probanden transparent zu ihren Fachkontexten zuordnen zu können, wurden die ersten sechs Buchstaben (A–F) für die Hochschullehrende aus dem Hochschulfach Erziehungswissenschaft und die letzten sechs Buchstaben (G–L) an Personen aus der Informatik vergeben. Dabei sei darauf verwiesen, dass die Reihenfolge der Darstellung nicht mit der Reihenfolge der Interviewdurchführung übereinstimmt. Bei der interpretativen Rekonstruktion der Interviews werden bereits vereinzelt Zitate aus den Gesprächen wiedergegeben, um der Darstellung mehr Transparenz zu verleihen.¹⁷ In nachstehender Ausführung werden die Befragten zunächst nacheinander in komprimierter Form porträtiert und im Anschluss daran für eine bessere Übersicht mit einigen zentralen Merkmalen tabellarisch dargestellt.

17 Hierzu sei bemerkt: Aufgrund der Tatsache, dass „jede Transkription ... eine Übersetzung und eine erste Interpretation der Daten“ darstellt (Fuhs 2007, S. 84), wurden die ausgewählten Textsegmente wortgetreu wiedergegeben, um die Gefahr der interpretativen Verzerrung zu reduzieren. Das bedeutet, dass das gesprochene Wort beispielsweise mit grammatikalischen Fehlern, Wiederholungen oder Füllwörtern in Textform übertragen wird. Für die Darstellung der Ergebnisse werden Satzelemente, wie Wortwiederholungen, teilweise zur besseren Lesbarkeit entfernt und mit Auslassungszeichen gekennzeichnet. Die Angabe von „...“, drei Punkten ohne zusätzliche Zeichen, gibt an, dass weniger als ein Satz, z.B. nur ein einzelnes Wort, ausgelassen wurde. Drei Punkte in eckigen Klammern, „[...]“, verweisen darauf, dass ein Satz oder mehrere Sätze ausgelassen wurden. Gedankenstriche in runden Klammern, „(-)“, verweisen auf unterschiedlich lange Sprechpausen der befragten Personen. Mehr zum Transkriptionssystem befindet sich im Anhang der Arbeit.

Person A

Bei Person A handelt es sich um eine Lehrbeauftragte einer Universität im Studienfach Erziehungswissenschaft. Sie ist 56–65 Jahre alt und verfügt über sehr hohe Lehrerfahrung (über 21 Jahre). Sie leitet im Befragungszeitraum insgesamt 5–6 Lehrveranstaltungen. Im Interview selbst wird eine Fülle an unterschiedlichen Lernaufgaben thematisiert, ihr Verständnis ist dabei sehr weit und umfasst alle „Aufgaben, an denen man wachsen kann, an denen man lernen kann“ (A/16).¹⁸ Darüber hinaus ist für die Studie von besonderem Interesse, dass sie über Lehrerfahrung sowohl im Schulkontext als auch im Hochschulkontext verfügt und sich bereits mit Unterschieden zwischen den Bildungskontexten befasst hat.

Person B

Person B ist Professorin einer HAW. Sie hat selbst Pädagogik studiert und in diesem Fach promoviert. Ihre Lehrerfahrung beläuft sich auf mehr als 21 Jahre. Vor ihrer Zeit an der HAW war sie rund zehn Jahre an einer Universität im Hochschulfach Pädagogik tätig. Sie verfügt über umfassende pädagogische Berufserfahrung. Im Semester der Befragung führt sie Vorlesungen und Seminare durch, insgesamt 5–6 Lehrveranstaltungen. Sie lehrt im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung und allgemeinen Bildungsarbeit. Zum Befragungszeitpunkt ist sie 56–65 Jahre alt. Als Besonderheit ist zu konstatieren, dass Person B über Einblicke in das Studienfach Informatik verfügt und sich bereits mit fachspezifischen Besonderheiten befasst hat. Sie betont, ihre Lehrveranstaltungen sehr individuell zu gestalten („da bin ich Individuum, des mach ich wie ichs für meine Lehre versteh“, B/93).

Person C

Person C ist Lehrkraft für besondere Aufgaben einer Universität. Sie ist 46–55 Jahre alt, verfügt über sehr hohe Lehrerfahrung an Schulen (über 21 Jahre) und über geringe universitäre Lehrerfahrung (weniger als 2 Jahre). Sie geht derzeit Lehrtätigkeiten an einem Gymnasium sowie an einer Universität nach. Der Vergleich zwischen Hochschule und Schule erweist sich für das Interview als bedeutsam. Sie bezeichnet sich selbst als ausgesprochen erfahren, die meisten Lehrkompetenzen habe sie im Schulkontext erworben. Zu ihren Lehrfächern

¹⁸ Der Buchstabe in der Klammer verweist auf das Kürzel der befragten Person. Die Zahlen geben die Zeilennummer im Transkript an. Mehr zur Angabe der Interviewzitate befindet sich im Anhang der Arbeit.

an der Universität gehört Allgemeine Pädagogik, im Gymnasium unterrichtet sie schwerpunktmäßig Sprachen. Auch der Vergleich zwischen den Fächern stellt sich für das Interview als bedeutsam heraus, da sich die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Fächern an verschiedenen Stellen im Gespräch zeigen. Im Semester der Befragung führt sie 5–6 Lehrveranstaltungen durch, darunter in erster Linie Seminare, aber auch Übungen, Tutorien und Workshops. Lernaufgaben empfindet sie als relevant und scheint sich bereits aus theoretisch-didaktischer Perspektive damit befassen zu haben („Ja, GROSSES Thema, in aller Munde“, C/26). Im Schulkontext erwähnt sie die Neuerungen, die durch das Paradigma kompetenzorientierter Lehre im Aufgabenkontext vorgenommen wurden und auch ihre Lehre an der Hochschule mit prägen.

Person D

Bei Person D handelt es sich um eine 46–55 jährige Professorin einer HAW. Ihre Lehrveranstaltungen sind im Bereich Erziehungswissenschaft und Sozialforschung angesiedelt. Sie verfügt über 11–15 Jahre Lehrerschaft und bietet derzeit 7–8 Lehrveranstaltungen an, in erster Linie Übungen und Seminare. Für die Studie scheint besonders interessant zu sein, dass sie, ähnlich wie Person B, Einblicke in das Studienfach Informatik hat. Wenngleich sie selbst nicht in diesem Gebiet lehrt, verfügt sie doch über einen intensiven Austausch mit Dozierenden aus dieser Disziplin und hat sich bereits mit möglichen Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den Hochschulfächern Erziehungswissenschaft und Informatik beschäftigt. Wie sehr sie Lernaufgaben in ihre Lehre integriert, wird bei der eingangs gestellten Frage deutlich, sie sagte: „Ich habe tatsächlich ... überlegt, was tue ich, was NICHT eine Lernaufgabe ist?“ (D/21).

Person E

Person E ist Universitätsprofessor an einer erziehungswissenschaftlichen Fakultät. Derzeit hält er Seminare, Vorlesungen und Kolloquien, insgesamt 5–6 Veranstaltungen. Er ist in der erziehungswissenschaftlichen Forschungen aktiv. Zum Befragungszeitpunkt ist er 56–65 Jahre alt und verfügt über sehr hohe Lehrerschaft (über 21 Jahre). Für das Interview ist insbesondere sein tiefer Einblick in ein ausländisches Hochschulsystem von Bedeutung, welches große Unterschiede zum deutschen Hochschulsystem aufweist und von ihm als sehr positiv bewertet wird. Zudem hat er vertiefte Einblicke in andere Domänen und hat sich aus theoretischer Perspektive bereits vertieft mit der Frage nach Fachkulturen im Bereich Erziehungswissenschaft befasst. Er beschreibt zum

Beispiel selbstkritisch: „weils oft lieb gewonnen ist, man hats schon immer so gemacht, das ist bequem, man kann das machen und sagt dann: ja, das ist unsere Fachkultur“ (E/154). Er schildert Formen der Lehre, in welchen ein größeres Team am Aufgabenprozess beteiligt ist.

Person F

Person F ist Universitätsprofessor im Studienfach Erziehungswissenschaft. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er 56–65 Jahre alt und hält Seminare, Projektseminare und Vorlesungen, insgesamt 5–6 Lehrveranstaltungen. Er hat bereits über 21 Jahre Lehrerfahrung. Besonders für das Interview ist, dass häufig die Bedeutung wissenschaftlichen Arbeitens in der Hochschullehre hervorgehoben wird. Im Interview thematisiert er den von ihm wahrgenommenen Unterschied zwischen Schulen und Hochschulen bezüglich des Einsatzes von Aufgaben. Charakteristisch für Dozent F ist zudem, dass er neben den Lehrtätigkeiten noch eine Reihe an anderen Funktionen hat und der Lehre einen vergleichsweise geringen Stellenwert zuspricht. Er beschreibt zum Beispiel: „Ich habe ... immer sehr viel Energie in Lehre gesteckt, einerseits. Andererseits ist mein Job dermaßen von ... Gelder einwerben, Verwaltung, Hochschulorganisation, und so weiter/ dass, ja, Lehre, ja nicht immer die Aufmerksamkeit kriegt“ (F/139).

Person G

Person G ist Professor an einer HAW im Studienfach Informatik. Im Semester der Befragung ist er 36–45 Jahre alt und hat bereits hohe Lehrerfahrung (16–20 Jahre). Selbst ein naturwissenschaftliches Fach studiert, sammelte er vertiefte, langjährige Praxiserfahrung im Bereich Informatik und Software Engineering. Im Semester der Befragung bietet er 3–4 Lehrveranstaltungen an, dabei handelt es sich um Vorlesungen und begleitende Übungen. Neben seiner Lehrtätigkeit ist er in der Forschung aktiv und befasst sich unter anderem mit hochschuldidaktischen Fragestellungen in seinem Fach. Für die Studie ist zudem relevant, dass er selbst, wie auch Person E und Person F, Lehrerfahrung im Ausland sammeln konnte und somit verschiedene Länder im Vergleich kennengelernt hat. Im Interview beschreibt er, dass für ihn die Aufgabe das „zentrale Element der Lehre“ sei (G/183) und nennt eine Vielzahl an Aufgabenformaten, die in seinen Lehrveranstaltungen zum Einsatz kommen.

Person H

Bei Person H handelt es sich um eine wissenschaftliche Mitarbeiterin mit verschiedenen Lehraufträgen im Hochschulfach Informatik. Mit ihrem Alter (26–35) ist sie die jüngste im Sample und hat vergleichsweise geringe Lehrerfahrung (2–5 Jahre). Zum Zeitpunkt der Befragung führt sie 5–6 parallele Lehrveranstaltungen durch, insbesondere Seminare und vorlesungsbegleitende Übungen. Für das Interview ist interessant, dass verschiedene Personen – Professorinnen und Professoren, Tutorinnen und Tutoren sowie wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – an dem Einsatz von Aufgaben in ihren Lehrveranstaltungen beteiligt sind. Sie schildert beispielsweise, wie sie für einen Professor eine Reihe an Aufgaben für die vorlesungsbegleitenden Übungen entwickelt hat. Dabei beschreibt sie, dass sie bei der Aufgabenkonzeption ins „kalte Wasser geschmissen“ (H/108) worden sei und relativ freie Hand gehabt habe, „Weil, also (lacht) so viel kommuniziert wird da eigentlich nicht in dem Sinne (lacht)“ (H/63).

Person I

Die befragte Person I ist zum Zeitpunkt des Gesprächs als Professor an einer HAW im Studienfach Informatik und Software Engineering tätig. Er hält im Semester der Befragung insgesamt zwei Vorlesungen und dazugehörige Übungen. Mit 56–65 Jahren ist er der älteste im Sample und erwähnt selbst mehrfach, dass er sich nach einer langjährigen Lehrerfahrung – weit über 21 Jahren – kurz vor dem Renteneinstieg befinde. Er beschreibt sich selbst als experimentierfreudig: „also ich probiere dann so Sachen aus. Ich merk, dass da irgendwelche Schwächen sind oder dass mir irgendwas nicht gefällt“ (I/195). An verschiedenen Stellen wird deutlich, dass er seine Experimentierfreude in der Lehre zu großen Teilen darauf zurückführt, dass er – im Gegensatz zu seinem Berufsanfang – keine negativen Konsequenzen mehr fürchte. Beispielsweise sagt er über eine neue Aufgabenform, die er ausprobiert: „wenn das schief geht, wenn das scheitert, was kann mir noch passieren?“ (I/162). Für den Professor ist zudem charakteristisch, dass er seine Lehre, auch seine vorlesungsbegleitenden Übungen, bewusst allein gestaltet und beispielsweise auf Unterstützung durch Tutoren verzichtet.

Person J

Person J ist Professor einer informationstechnischen Fakultät einer HAW. Er hat 6–10 Jahre Lehrerfahrung. Im Semester, in welchem die Befragung stattfand, leitet er 2–5 Lehrveranstaltungen, dabei handelt es sich um Vorlesungen mit dazugehörigen Übungen. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er 36–45 Jahre alt. Während des Interviews zeigt sich eine latente Unzufriedenheit bezüglich der Lehrsituation, welche insbesondere mit einer unzulänglichen Einstellung und Motivation der Studierenden erklärt wird. Deutlich wird, dass er die Studierenden mit seiner eigenen Bildungsbiografie abgleicht und gravierende Unterschiede, insbesondere in Bezug auf die motivationale Ausrichtung, festzustellen glaubt („weil für mich das Studium (-)¹⁹ ganz anders besetzt war als es hier für viele Studenten der Fall ist“, J/301). Dominant sind im Interview daher die Schilderungen seiner Versuche, dem entgegenzuwirken.

Person K

Die befragte Person K ist Universitätsprofessor im Studienfach Informatik. Im Semester des Befragungszeitraums bietet er insgesamt 5–6 Lehrveranstaltungen an, unter denen sich sowohl Vorlesungen, Seminare und wissenschaftliche Kolloquien befinden. Die vorlesungsbegleitenden Übungen und Tutorien werden zum Großteil von anderen Lehrenden durchgeführt. Zum Befragungszeitpunkt ist er 46–55 Jahre alt und hat über 21 Jahre Erfahrung in der Hochschullehre. Besonders für das Interview ist, dass ihn ein Team an Lehrenden unterstützt, die verteilt in unterschiedlichen Gruppen die Aufgabenbesprechung vornehmen. Er beschreibt zum Beispiel: „wir haben ... fünf oder sechs Tutoren, die ... das durchführen“ (K/82). Im Fokus der Darstellungen im Interview ist eine Einführungsvorlesung mit etwa 300 bis 400 Studierenden. Er bezeichnet diese selbst als „aufgabenorientiert“ (K/43).

Person L

Bei Person L handelt es sich um eine Professorin einer HAW. Sie ist 46–55 Jahre alt und wurde etwa zwei Jahre vor dem Interviewtermin zur Professorin berufen. Sie war zuvor länger in der Wirtschaft tätig und verfügt über eine vergleichsweise geringe Lehrerfahrung (2–5 Jahre) an Hochschulen. Lehrtätigkeiten führt sie in den Bereichen Informatik, Software Engineering und Programmiertechnik aus.

¹⁹ Zu den im Transkript verwendeten Zeichen siehe Fußnote 17/III auf S. 146 oder das Transkriptionssystem im Anhang der Arbeit.

Tabelle 2.: Übersicht über die Personen im Sample

Person	Kurzzvorstellung	Bildungs- einrichtung	Studienfach	
			EWS	Inf.
A	Lehrbeauftragte (w), 56–65 Jahre alt, sehr hohe Lehrerfahrung (über 21 Jahre), starker Anwendungsbezug.	Uni	X	
B	Professorin (w), 56–65 Jahre alt, sehr hohe Lehrerfahrung (über 21 Jahre), Einblick in beide Studienfächer.	HAW	X	(x)
C	Lehrkraft für besondere Aufgaben (w), 46–55 Jahre alt, Lehrerfahrung an Schulen sehr hoch (über 21 Jahre), an Hochschulen sehr gering (weniger als 2 Jahre).	Uni	X	
D	Professorin (w), 46–55 Jahre alt, mittlere Lehrerfahrung (11–15 Jahre), Einblick in beide Studienfächer.	HAW	X	(x)
E	Universitätsprofessor (m), 56–65 Jahre alt, sehr hohe Lehrerfahrung (über 21 Jahre), Lehrerfahrung im In- und Ausland, großes Team zur Lehrunterstützung.	Uni	X	
F	Universitätsprofessor (m), 46–55 Jahre alt, sehr hohe Lehrerfahrung (über 21 Jahre), Hochschullehre im In- und Ausland.	Uni	X	
G	Professor (m), 36–45 Jahre alt, hohe Lehrerfahrung (16–20 Jahre), Lehrerfahrung im In- und Ausland.	HAW		X
H	Wissenschaftliche Mitarbeiterin (w), 26–35 Jahre alt, sehr geringe Lehrerfahrung (2–5 Jahre).	Uni		X
I	Professor (m), 56–65 Jahre alt, sehr hohe Lehrerfahrung (über 21 Jahre), kurz vor dem Renteneinstieg.	HAW		X
J	Professor (m), 36–45 Jahre alt, mittlere Lehrerfahrung (6–10 Jahre).	HAW		X
K	Universitätsprofessor (m), 46–55 Jahre alt, sehr hohe Lehrerfahrung (über 21 Jahre), großes Team zur Lehrunterstützung.	Uni		X
L	Professorin (w), 46–55 Jahre alt, geringe Lehrerfahrung (2–5 Jahre), Lehrerfahrung in Schule und Hochschule.	HAW		X

Im Semester bietet sie über acht Lehrveranstaltungen, Vorlesungen, Übungen und Tutorien, an. Sie verfügt über Lehrerfahrungen in der Schule. Aktuell ist sie im Bereich in der Primarbildung in einem Projekt tätig. Zudem hat sie Lehrerfahrung im europäischen Ausland. Im Interview betont sie mehrfach, dass der „Spaß“ (z.B. L/63) mit Aufgaben bei ihr einen großen Stellenwert habe.

In Tabelle 2 sind die Interviews tabellarisch mit einigen biografischen Daten der Personen zusammengefasst. Es ist zu sehen, dass im Sample gleichermaßen Hochschullehrende im Hochschulfach²⁰ Informatik und Erziehungswissenschaft an Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Universitäten enthalten sind, und dass das Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Lehrenden ausgeglichen ist. Zwei Personen der Erziehungswissenschaft verfügen über fundierte Einblicke in das Studienfach der Informatik.²¹ Die befragten Personen weisen eine ausgesprochene Heterogenität bezogen auf Alter und Lehrerfahrung auf. Lehrpersonen unterschiedlichen akademischen Grades und beruflicher Position wurden mit einbezogen.

2.2. Auswertungsverfahren

Die auf Tonspur festgehaltenen Interviews wurden in einem ersten Schritt transkribiert. Unter Berücksichtigung der von Dittmar (2009) formulierten sechs Maximen der Transkription (vgl. ebd., S. 84ff.) wurde ein Regel- und Notationssystem zugrunde gelegt, welches sich zum einen zu großen Teilen an das Basistranskript des *gesprächsanalytischen Transkriptionssystems* (GAT) nach Selting et al. (2009) anlehnt, zum anderen Teile des Transkriptionskatalogs nach Schorn & Mey (2005) sowie Bestandteile von Dresing & Pehl (2013) mit einbezieht.²² Das daraus entstandene Transkript umfasst insgesamt 2.679 Zeilen auf 218 Seiten. Es wurde in einem zweiten Schritt systematisch theoriebasiert kodiert und zusammen mit der Technik des Memoings ausgewertet. Diese Verfahren werden im Folgenden näher vorgestellt.

20 Dabei sei darauf verwiesen, dass alle befragten Personen selbst über ein einschlägiges erziehungswissenschaftliches oder informationstechnisches Studium verfügen und entsprechend fachlich einschlägige Lehrveranstaltungen durchführen (im Fall Erziehungswissenschaft zum Beispiel Allgemeine Pädagogik oder Erziehungswissenschaft, im Fall Informatik zum Beispiel Angewandte Informatik oder Softwaretechnik), jedoch nicht alle Lehrenden in Studiengängen der Erziehungswissenschaft bzw. Informatik tätig sind, sondern teilweise verwandten Studiengängen wie Soziale Arbeit oder Medieninformatik zugeordnet sind.

21 Da diese Lehrpersonen nicht im Fach Informatik tätig sind, wurde ihr fachlicher Bezug zur Informatik in der tabellarischen Übersicht in Klammern gesetzt.

22 Das Transkriptionssystem und weitere Informationen dazu befinden sich im Anhang der Arbeit.

2.2.1. Kodierverfahren

Der Kodierprozess gilt als Herzstück der GTM. Strauss (1987) betont, dass „[t]he excellence of the research rests in large part on the excellence of the coding“ (ebd., S. 27). Beim Kodieren handelt es sich um mehrere methodische Verfahren, um aus einer Fülle an qualitativen Daten systematisch „theoretische Konzepte und Strukturen extrahieren und destillieren zu können“ (Breuer 2010, S. 69). Das sogenannte *theoriebasierte Kodieren* im Sinne der Forschungslogik der GTM stellt dabei kein Instrument zur Überprüfung von Hypothesen dar, bei welchem Daten im ersten Schritt kodiert und in einem zweiten Schritt ausgewertet werden (vgl. Strübing 2014b, S. 16). Auch wird nicht mit vorab konstruierten Kategoriensystemen operiert, wie es bei deduktiven Auswertungsverfahren der Fall ist. Der Kodierprozess zielt vielmehr auf die „Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material“ ab (ebd., S. 16). Der Analyseprozess, welcher idealtypisch durch einen fachwissenschaftlichen Austausch²³ unterstützt wird, lässt sich nach Strauss (1987) in einen dreistufigen Prozess untergliedern: in das offene, axiale und selektive Kodieren (vgl. ebd., S. 28ff). Wenngleich das offene Kodieren zu Beginn und das selektive Kodieren am Ende der Auswertung einen höheren Stellenwert besitzen, können die Kodierprozesse nicht als hierarchisch aufeinander aufbauende Schritte angesehen werden. Sie dürfen, so Uwe Flick, „weder als klar voneinander trennbare Vorgehensweisen noch als zeitlich eindeutig getrennte Phasen des Prozesses (miss-)verstanden werden“ (Flick 2014, S. 387f.). Vielmehr können sie als verschiedene, ineinander verschränkte Verfahren angesehen werden, zwischen welchen im Forschungsprozess eine Hin- und Herbewegung stattfindet (vgl. ebd.). Da das Kodieren, welches in vorliegender Studie mit sogenannter *Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software* (kurz: CAQDAS)²⁴ unterstützt wurde, ein zentrales Element der Studie ist, werden die drei Kodierformen im Folgenden gesondert vorgestellt.

23 In der Literatur wird häufig auf die Bedeutung von Forschungswerkstätten und anderen Verfahren der kooperativen Kodierung hingewiesen (vgl. Breuer 2010; Riemann 2005, S. 134). Die Auswertung in einem Forschungsteam war für vorliegende Arbeit nicht möglich. Jedoch wurden das methodische Vorgehen sowie die Zwischenergebnisse der Arbeit in einem mehrtätigen GTM-Forschungsseminar besprochen sowie die Zwischenergebnisse und Kodierschritte in einer kleinen Forschungswerkstatt in regelmäßigen Abständen abgestimmt.

24 Es wurde die Software MAXQDA ergänzend zu papierbasierten Verfahren verwendet. Dabei handelt es sich um ein Programm, welches aufgrund vielfältiger Funktionalitäten den qualitativen Analyseprozess der GTM ideal unterstützt. Beispielsweise ist es nicht nur möglich, die Daten theoretisch zu kodieren, sondern beispielsweise auch Berechnungen und Visualisierungen der Daten vorzunehmen oder Memos (siehe hierzu Kap. 2.2.2/III) zu verfassen (zur Datenanalyse mit CAQDAS in der GTM siehe z.B. Kuckartz 2010).

Offenes Kodieren

Das offene Kodieren steht zu Beginn des Analyseprozesses, wodurch die Daten analytisch auseinandergelöst – „broken down analytically“ (Boehm 1994, S. 127) – und Konzepte identifiziert werden können (vgl. Mey & Mruck 2009, S. 118). Dabei spielen Fragen eine Rolle, wie: „Wovon ist hier die Rede? Was passiert hier eigentlich? Woran erinnert mich das?“ (Muckel 2007, S. 221). Boehm (1994) spricht dabei von sogenannten *theoriegenerierenden W-Fragen*, die an das Datenmaterial herangetragen werden können: *was* (Phänomene), *wer* (Personen, Akteure und deren Rollen), *wie* (thematisierte und nicht-thematisierte Aspekte des Phänomens), *wann* (Zeit und Verlauf), *wo* (Ort), *Wie viel* (Intensität), *warum* (Begründungen), *wozu* (Absicht, Ziele) und *womit* (Mittel, Taktiken und Strategien) (vgl. ebd., S. 127). Muckel (2007) vergleicht diesen Schritt mit der *Methode des freien Assoziierens* (vgl. ebd., S. 221) und Breuer (2010) spricht von einer Art „assoziativem Brainstorming“ (ebd., S. 80). Durch das offene Kodieren wird das Untersuchungsmaterial in kleine Sinneinheiten zerlegt. Diese Sinneinheiten, auch *Segmente* genannt, können in unterschiedlichem Feinheitsgrad definiert werden. Mey & Mruck (2009) schlagen drei Arten der Segmentierung vor. Demnach können sowohl einzelne Wörter, Sätze bzw. Aussagen oder längere Passagen zusammengefasst werden. Je nach Forschungsstand kann sich diese Art im Laufe der Studie verändern. Diese Segmente werden mit Begriffen, sogenannten *Kodes* versehen (vgl. Hülst 2013, S. 285f.; Flick 2014, S. 388). Dabei handelt es sich um kleinste Einheiten, welche die Daten mit möglichst wenig Interpretation zergliedern und zusammenfassen. Beispielsweise kann das Textsegment „ich setze nicht auf irgendwelche Überprüfungen“ (J/16) zu dem vorläufigen Kode *Keine Überprüfung* zusammengefasst werden. Dabei sind zwei Arten von Kodes von Bedeutung: *In-vivo*-Kodes werden dem Untersuchungsmaterial direkt, d.h. in der gleichen Formulierung, entnommen (vgl. Hülst 2013, S. 286). *Soziologisch konstruierte Kodes* stammen hingegen nicht aus dem Material, sondern aus der Literatur (vgl. Muckel 2007, S. 219). Forschungsbezogen kommt es darauf an, beide Arten von Kodes, also die aus der Alltagswelt mit denen aus der Wissenschaftswelt, sinnvoll zu vereinen, um daraus kleinste Sinneinheiten zu gewinnen. Sich verdichtende Kodes werden in Konzepte überführt. Der Prozess der Verdichtung beschreibt hierbei einerseits das Aufbrechen von Textsegmenten, indem Fragen an die ausgewählten Segmente gestellt werden, und beinhaltet andererseits den systematischen Abgleich mit weiteren Textsegmenten. In diesem Prozess ermöglichen Techniken wie die *Lexikalische Suche* in MAXQDA eine regelgeleitete Analyse der Transkrip-

te hinsichtlich spezifischer Schlagworte. Ein Konzept kann somit als eine Art verdichteter Kode verstanden werden, und andersherum stellt ein Kode eine Vorstufe zu einem Konzept dar. Da Konzepte nicht unbedingt semantisch verändert, sondern auch von den Kodes übernommen werden können, verwenden einige Forschungsarbeiten die Begriffe Kode und Konzept synonym zueinander (z.B. Hülst 2013; Mey & Mruck 2009). Konzepte werden wiederum zu *Kategorien* gebündelt (vgl. Hülst 2013, S. 286). Während ein Konzept vergleichsweise enger gefasst ist, handelt es sich bei der Kategorie um einen Überbegriff, welcher verschiedene Konzepte enthält (vgl. Berg & Milmeister 2011, S. 308).

Tabelle 3.: Ausschnitt aus der Kodeliste

Textsegmente	Notizen und Fragen	Vorläufige Kodes	Konzepte
ich setze nicht auf irgendwelche <u>Überprüfungen</u> (J/16)	Das Wort „Überprüfung“ klingt wie messen, kontrollieren. Wird damit etwas Negatives assoziiert? Woran liegt es, dass er die Aufgaben nicht überprüft? Will er die Studierenden nicht kontrollieren, sondern ihnen Freiräume geben? Oder erwartet er sich nicht viel von Überprüfung? [...]	Keine Überprüfung	Keine Überprüfung
<u>hoffe eben, dass/dass das jemand macht</u> (J/16)	Warum „hoffe eben“? Das „hoffen“ klingt so, als sei es nicht immer so. Studierende müssen Aufgaben nicht bearbeiten, Freiwilligkeit. Später im Text prüfen, ob Hinweise auf die tatsächlich bearbeiteten Aufgaben kommen. Warum spricht er von „jemand“? Wer ist gemeint? [...]	„Hoffen“ auf Bearbeitung	

Die Anzahl an in den Daten gefundenen Stellen zu einem Konzept bzgl. einer Kategorie wird als *Coding* bezeichnet. Die Codings geben dabei keine Hinweise auf die Wertigkeit der Kategorien, zeigen jedoch die Verankerung der theoretischen Ableitungen in dem Datenmaterial auf. Eine auffällige Verteilung der Codings kann dabei auf Schlüsselkategorien im Datenmaterial aufmerksam machen (vgl. Kuckartz 2010). Besonders vielversprechend ist daher die komparative Darstellung der Codings in den beiden untersuchten Hochschulfächern Erziehungswissenschaft und Informatik.

In Tabelle 3 ist ein Ausschnitt der Kodeliste mit zwei offen kodierten Stellen aus dem Interview mit Person J zu sehen. Die Textstellen wurden zunächst in einzelne Segmente untergliedert und besonders auffällige oder relevante Aspekte durch Unterstreichungen hervorgehoben. Im Anschluss wurden sie mit Kodenotizen versehen und daraus erste vorläufige Codes abgeleitet. Bei diesem Vorgehen kommen spezielle Techniken zum Einsatz: Die *Flip-Flop-Technik* dreht zentrale Konzepte um und sucht gezielt nach gegensätzlichen Kontexten (vgl. Muckel 2007, S. 223). Die Technik *Schwenken der roten Fahne* untersucht Textstellen auf Signalwörter wie *immer*, *nie*, *unbedingt* oder *natürlich*. Diesen wird eine besondere Bedeutung zugesprochen, da sie auf generelle Einstellungen hinweisen können (vgl. ebd., S. 223). Das Anwenden derartiger Techniken führt Muckel (ebd.) zufolge „zu einem Reichtum an Variation und zur Integration verschiedener (polyphoner) Perspektiven“ (ebd., S. 224). Zudem kann das Verfahren der *Dimensionalisierung* angewandt werden. Hierbei geht es darum, zu den entwickelten Kategorien und Konzepten Eigenschaften oder Merkmale, sogenannte *properties* (zum Beispiel niedrig vs. hoch), aus den Daten zu identifizieren (vgl. Mey & Mruck 2011a, S. 39; Boehm 1994). Dieses Verfahren findet nicht nur im offenen Kodieren Anwendung, sondern zieht sich durch den gesamten Kodierungsprozess. Das Ergebnis des offenen Kodierens besteht aus einer Liste an vorläufigen Codes (vgl. Boehm 1994, S. 128; Flick 2014, S. 392).

Axiales Kodieren

Beim axialen Kodieren werden aus der im offenen Kodieren gewonnenen Analyse relevante Kategorien ausgewählt und diese in eine Verbindung zueinander gebracht. Der Kodierschritt des axialen Kodierens dient somit der „Verfeinerung und Differenzierung schon vorhandener Konzepte“ (Boehm 1994, S. 130). Treibende Kraft des axialen Kodierens ist nach Hülst (2013) „eine Art Gestaltbildungszwang, eine innere Dynamik der Erkenntnis des Falls, die dazu anleitet, die zerlegten Daten wieder zusammenzufügen“ (ebd., S. 288). Für die Konkretisierung der aus dem Datenmaterial generierten Phänomene und die Identifizierung von Relationen entwickelten Strauss und Corbin das *Paradigmatische Modell*, welches auch *Kodierparadigma* genannt wird (vgl. Strauss & Corbin 1996). Es fungiert als heuristischer Rahmen für die empirisch begründete Theorieentwicklung und legt fünf Rubriken zugrunde, auf welche hin die Daten analysiert werden (vgl. Mey & Mruck 2009, S. 139). In Abbildung 5 ist das Kodierparadigma in Anlehnung an Strübing (2014b) dargestellt.

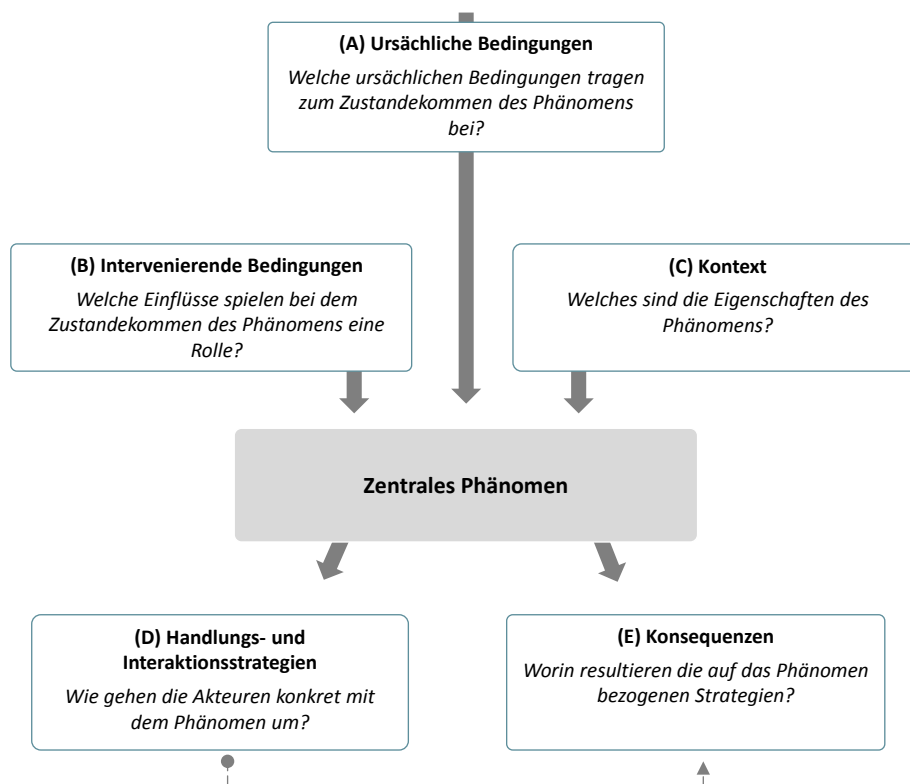


Abbildung 5.: Das Paradigmatische Modell der kodeorientierten GTM.
Eigene Darstellung in Anlehnung an Strübing (2014b)

Betrachtet wird: A) was zu dem Zustandekommen eines Phänomens beiträgt (*ursächliche Bedingungen*), B) welche Einflüsse für das Zustandekommen des Phänomens eine Rolle spielen (*intervenierende Bedingungen*) und C) wie Eigenschaften des Phänomens beschrieben werden können (*Kontext*). Da diese drei Rubriken mögliche Erklärungsansätze darstellen, wann und unter welchen Umständen das Phänomen auftritt, werden sie in dem Modell mit einem Pfeil hin zu dem zentralen Phänomen abgebildet. Zudem wird D) mit dem Paradigmatischen Modell betrachtet, wie Akteure konkret mit dem Phänomen umgehen (*Handlungs- und Interaktionsstrategien*) und E) was aus dem Umgang mit dem Phänomen resultiert (*Konsequenzen*). Diese beiden Rubriken stellen den Umgang der Akteure mit dem Phänomen sowie seine Folgen dar, weswegen sie mit Pfeilen ausgehend von dem Phänomen dargestellt sind. Um hervorzuheben, dass die Konsequenzen aus den konkreten Handlungs- und Interaktionsstrategien hervorgehen, wird in dem Modell zudem eine Verbindung zwischen diesen beiden Rubriken dargestellt. Während das Kodierparadigma auf der einen Seite dafür kritisiert wird, dass es den Blick im Kodierprozess

einschränke (vgl. Griesbacher 2016, S. 149), wird es auf der anderen Seite als bedeutendes forschungsleitendes Modell angesehen, um Beziehungen zwischen Phänomenen und Konzepten aufzudecken und eine innere Ordnung herzustellen (vgl. Mey & Mruck 2009). Es ermöglicht, Zusammenhänge systematisch aufzeigen zu können und dem ansonsten sehr offenen Verfahren der GTM Struktur zu verleihen (vgl. Griesbacher 2016, S. 149). Dabei können die „in der jeweiligen Kategorie enthaltenen Konzepte ... für die Kategorie zum Phänomen werden, für andere Kategorien dagegen zum Kontext oder zu Bedingungen, für wieder andere zur Konsequenz“ (Flick 2014, S. 394). Das bedeutet, dass das Modell für unterschiedliche Teilaspekte der Studie herangezogen werden kann, jedoch auch dabei helfen kann, die Daten auf einer Metaebene zusammenzuführen. Strauss & Corbin (1998) betonen dabei, dass das Modell nicht als starrer Rahmen zu verstehen ist, denn „techniques and procedures are tools only. They are there to assist with analysis but never should drive the analysis in and of themselves“ (ebd., S. 58). Aus diesem Grund kommt der Adaption des Modells an den spezifischen Untersuchungskontext eine relevante Bedeutung zu. Da das Phänomen einen spezifisch hochschuldidaktischen Hintergrund hat, werden die verwendeten Begriffe im Zuge des iterativen Auswertungsprozesses an den Untersuchungskontext angepasst.²⁵ Dabei bewegt sich das axiale Kodieren zwischen Induktion, d.h. der Entwicklung und Entdeckung neuer Kategorien und Beziehungen, und Deduktion, d.h. der Überprüfung der gefundenen Kategorien und Beziehungen (vgl. Flick 2014, S. 394). Als Ergebnis des axialen Kodierens stehen „am Material ausgearbeitete Kategorien als Bausteine der sich bildenden Theorie“ (Mey & Mruck 2009, S. 133).

Selektives Kodieren

Beim selektiven Kodieren geht es darum, aus den vielen entstanden Kategorien zentrale Kernkategorien mit dazugehörigen Eigenschaften und Dimensionen zu identifizieren. Alle bis dahin erarbeiteten Kodelisten, Kategorien, Memos, Diagramme, Tabellen und Netzwerke werden gebündelt, selektiert und in einen Zusammenhang gebracht (vgl. Böhm 2010, S. 482). Dazu gehört, dass für das Finden von Kernkategorien – auch *Schlüsselkategorien* genannt (Strauss 1991, S. 106ff.) – all jene Kategorien gestrichen werden, welche für das Erkenntnisinteresse nicht wesentlich sind (vgl. Brüsemeister 2008, S. 170). Gute Kernkategorien sind zentral und häufig im Datenmaterial zu finden. Sie führen

²⁵ Die Anpassung der Begriffe in Anlehnung an Strauss & Corbin (1998) erfolgte im Prozess der Auswertung und wird im Zuge der Darstellung des zentralen Untersuchungsphänomens noch einmal aufgegriffen (siehe Kap. 3/III).

zur Formulierung von Hypothesen und Annahmen und erfassen die maximale Breite einer Thematik (vgl. Hülst 2013, S. 289). Andere Kategorien werden systematisch – beispielsweise mit Hilfe des Kodierparadigmas – in Beziehung zur Kernkategorie gesetzt (vgl. Böhm 2010, S. 483; Hülst 2013, S. 289). Fragen wie „Was habe ich durch die Untersuchung gelernt? Was steht im Mittelpunkt? Welche Zusammenhänge bestehen?“ (Böhm 2010, S. 483) können den Forschungsprozess dabei leiten. Dieser Schritt wird häufig als das Entwickeln einer *Storyline* bezeichnet (vgl. Böhm 2010; Berg & Milmeister 2007, S. 202f.). Dabei spielen sowohl das Finden und Verdichten der Storyline eine Rolle als auch die Überprüfung dieser an den Daten. Bei diesem Prozess entsteht eine für die GTM typische Hin- und Herbewegung zwischen Datenmaterial und entwickelten theoretischen Fragmenten (vgl. Berg & Milmeister 2007, S. 203). Bei diesem Schritt können verschiedene Techniken verwendet werden. Beispielsweise wird bei *Code-Relations-Berechnungen* analysiert, welche Codes sich in den Interviews anhand der Anzahl an Codings wie häufig überschneiden. Auf diese Weise können Zusammenhänge in den Daten identifiziert werden. Da hierbei der Interpretation der Forschenden ein hoher Stellenwert zukommt, findet Berg & Milmeister (ebd.) zufolge eine Gewichtsverlagerung statt „vom Sprechen der Akteure im Feld zum Sprechen der Interpret(inn)en“ (ebd., S. 202).

2.2.2. Memoing

Der Kodierprozess wird im Ansatz der Grounded-Theory-Methodologie durch die Technik *Memoing*, einer strukturierten Verschriftlichung zentraler Aspekte im Forschungsprozess, systematisch unterstützt. Das Schreiben von Memos gehört zu den Grundcharakteristika der GTM und zieht sich vom Beginn bis zum Ende der Studie durch den gesamten Forschungsprozess (vgl. Krüger & Meyer 2007). Przyborski & Wohlrab-Sahr (2009) zählen die GTM daher auch zu „denjenigen Verfahren, bei denen der Forschungsprozess als Ganzes vielleicht am umfassendsten reflektiert und am genauesten beschrieben und dokumentiert ist“ (ebd., S. 185). Im Kontrast zu anderen methodischen Vorgehensweisen, nach welchen das Schreiben im Sinne der Verschriftlichung der Ergebnisse am Ende der Forschung angesiedelt wird, ist der Schreibprozess in der GTM ein ständiger Begleiter. Immer dann, wenn irgendwo im Forschungsprozess Aspekte relevant erscheinen, heißt es: „stop and memo“ (Glaser 1978, S. 83). Das bedeutet, dass das Memoing bereits zu Beginn des Forschungsprozesses bedeutsam ist, um in Form von Auswertungs- und Theoriememos beispielsweise erste Auffälligkeiten und Theoriefragmente zu archivieren (*early memos*). Später stellen sie durch

Modifikationen und das Ergänzen späterer Memos (*advanced memos*) einen bedeutenden Teil der Theorie dar (vgl. Krüger & Meyer 2007). Dadurch hat die Theoriegenese der GTM durch das kontinuierliche Schreiben einen inkrementell-iterativen Charakter (vgl. Strübing 2014b, S. 33f.). Gleichzeitig stellt das Sortieren und Formulieren von Gedanken, Auffälligkeiten und Hypothesen einen zentralen Teil der Systematisierungsarbeit dar. Durch die schriftliche Fixierung können vorläufige Hypothesen reflektiert, Widersprüche sichtbar oder vage Ideen systematisch ausgebaut werden (vgl. ebd., S. 33f.). Neben *Auswertungs- und Theoriememos*, welche sich auf inhaltliche Aspekte der Studie und auf deren Ergebnisse beziehen, gibt es auch Memos zur Beschreibung planerischer oder methodischer Aspekte (*Planungsmemos*). Während diese anstehende Schritte und Entscheidungen im Forschungsprozess beinhalten, dokumentieren *Methodenmemos* methodische Entscheidungen für die Studie und die anschließende Verschriftlichung (vgl. Mey & Mruck 2009, S. 113f.).

2.3. Zusammenfassende Betrachtung

Die Transkripte der vorgestellten Interviews wurden systematisch nach dem mehrstufigen Verfahren der GTM ausgewertet. Dabei wurden insgesamt 2.679 Zeilen auf 218 Seiten Transkript in einzelne Sinnsegmente untergliedert und in einem offenen Kodierverfahren Konzepte und Kategorien entwickelt. Durch das axiale Kodierverfahren konnten Bezüge zwischen den Kategorien identifiziert und systematisch in Zusammenhang gebracht werden. Mittels des selektiven Kodierverfahrens war es möglich, eine sogenannte *Storyline* aus den Daten zu identifizieren und daraus ein datengestütztes theoretisches Konzept zu entwickeln. Die Auswertung der qualitativen Daten bringt einige Herausforderungen mit sich, welche auch in der methodischen Forschungsliteratur diskutiert werden (z.B. Flick 2014). Im Auswertungsprozess erwies sich beispielsweise als schwierig, dass die entwickelten Kategorien teilweise nicht überschneidungsfrei sind, da sie ähnliche Aspekte aus einer anderen Perspektive betrachten. Gemäß dem Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit qualitativer Studien (vgl. Breuer 2010) wurde der Prozess der Auswertung in regelmäßigen Abständen mit einer Forschergruppe abgestimmt. Besonders nennenswert ist dabei ein mehrtägiges GTM-Forschungsseminar mit renommierten GTM-Forschern, in welchem die ersten Daten der Studie kodiert und ausgewertet wurden, um das formal korrekte methodische Vorgehen sicherzustellen.

3 | Ergebnisse der Studie

Im Folgenden werden die Ergebnisse der explorativen Interviewstudie vorgestellt. Die Daten werden an einigen Stellen stärker vertikal als horizontal verdichtet. Das bedeutet, dass der Fokus auf die Entwicklung einer *Storyline* (vgl. Böhm 2010; Berg & Milmeister 2007, S. 202f.) gelegt wird. Bei der Darstellung der Ergebnisse wird das adaptierte Paradigmatische Modell nach Strauss & Corbin (1996) zugrunde gelegt (siehe Kap. 2.2.1/III). Dieses dient als strukturgebende Heuristik, um die Daten systematisch in einen Zusammenhang bringen zu können. Die Ergebnisse der Untersuchung untergliedern sich in vier Analyse-einheiten, welche ineinander verschränkt sind und im Folgendem in einzelnen Abschnitten vorgestellt werden. Der erste Analysekomplex (Kap. 3.1/III) ist als Rahmung der Ergebnisse zu verstehen. Es werden die Daten nach fachspezifischen Selbstverständnissen der befragten Personen untersucht, um die weiteren Ergebnisse fachtheoretisch verorten zu können. Zudem erfolgt eine Analyse der Daten hinsichtlich des in den Interviews artikulierten terminologischen Aufgabenverständnisses. Im Anschluss daran wird das sich aus den Daten herauskristallisierende zentrale Phänomen vorgestellt, auf welches sich die weitere Betrachtung bezieht. Der zweite Analysekomplex (Kap. 3.2/III) stellt die Frage in den Mittelpunkt, welche Bedingungen bezüglich des Einsatzes von Aufgaben in der Hochschullehre aus den Daten abgeleitet werden können. Hierzu gehört, welche motivationalen Determinanten für den Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre gesehen werden, welche didaktischen Funktionen Hochschullehrende Aufgaben zuschreiben und welche Einflussfaktoren auf das Zustandekommen von aufgabenorientierten Lehransätzen beschrieben werden. Im dritten Analysekomplex (Kap. 3.3/III) werden die Daten daraufhin analysiert, welche Unterscheidungsmerkmale hinsichtlich aufgabenorientierter Hochschullehre aus Sicht der Hochschullehrenden herangezogen werden können. Hierbei werden die artikulierten übergeordneten Leitgedanken sowie Eigenschaften zu Struktur und Einbettung von Aufgaben betrachtet. Im vierten Analysekomplex (Kap. 3.4/III) werden die Daten dahingehend beleuchtet, welche Quellen für Aufgaben seitens der Hochschullehrenden genannt werden und welche Zugänge zur Aufgabenkonzeption aus den Interviewdaten identifiziert

werden können. Im fünften und letzten Analysekomplex (Kap. 3.5/III) werden die Ergebnisse zusammengeführt, indem exemplarische makrodidaktische Lehrstrategien aus der Zusammenführung einzelner Kategorien entwickelt werden.

Die zentralen Kategorien werden mit Hilfe tabellarischer Darstellungen untermauert, in welchen exemplarische Textsegmente angeführt sowie ihre methodische Verdichtung und die daraus entwickelten Kategorien aufgezeigt werden. Zudem wird die Anzahl der Codings mit in die Analyse einbezogen, um die Datenverankerung der Kategorien zu veranschaulichen (siehe hierzu Kap. 2.2.1/III). Um das Vorgehen und die Datenverankerung transparent darstellen zu können, werden die entwickelten Schlüsse textuell mit unterschiedlichen Interviewpassagen hinterlegt (zur Bedeutung der empirischen Verankerung durch Interviewzitate in GTM-Studien siehe Breuer 2010, S. 109; Kruse 2015, S. 633ff.). Die Zitate werden hierbei wortgetreu, d.h. mit teilweise enthaltenen grammatikalischen Fehlern, wiedergeben, um die Aussagen der interviewten Personen nicht zu verzerren (siehe hierzu auch Fußnote 17/III auf S. 146). Die Referenzierung der Interviewzitate auf die entsprechende Stelle im Transkript erfolgt nach einem einheitlichen Schema, in welchem der Buchstabe des Interviews und die Transkriptzeile in komprimierter Form angegeben sind, um maximale Transparenz und Übersichtlichkeit zur empirischen Verankerung der Ergebnisse zu gewährleisten (mehr zur Zitierung im Anhang der Arbeit).

3.1. Prolog: Zum Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre

In diesem ersten Analysekomplex der Studie geht es zum einen darum, das didaktische Selbstverständnis der Hochschullehrenden bezüglich ihres Studienfaches in den Blick zu nehmen, um die Ergebnisse fachtheoretisch verorten zu können. Zum anderen wird das aus den Interviews hervorgehende Aufgabenverständnis der befragten Personen betrachtet und aus den Daten das zentrale Phänomen identifiziert, woraus sich die weiteren forschungsleitenden Fragen der Untersuchung ableiten lassen. Das Kapitel ist somit als Ankerpunkt der Analyse zu verstehen, auf welche sich die weitere Auswertung bezieht.

3.1.1. Zum fachdidaktischen Selbstverständnis der Lehrenden

– „typisch für alle Studiengänge in diesem Umfeld“²⁶

In der Studie wurden Lehrpersonen der Hochschulfächer Erziehungswissenschaft und Informatik befragt (siehe hierzu Kap. 1.1/III). Da das jeweilige Fach in Form von einer wahrgenommenen *Fachkultur* (vgl. hierzu Huber 2011; Multrus 2004) als „wesentliches Unterscheidungs- und Identitätsmerkmal im akademischen Bereich der Hochschulen“ angesehen werden kann (Kämper 2014, S. 40), scheint es zielführend, die Ergebnisse im Spiegel dieser Fachkulturen zu beleuchten. Es geht dabei im Folgenden nicht darum, die Hochschulfächer präzise zu charakterisieren, sondern jene Konzepte näher zu umreißen, welche von den befragten Personen für ihr jeweiliges Fach als charakteristisch skizziert werden und somit auf das subjektive fachdidaktische Selbstverständnis der Lehrenden verweisen. Der Vergleich ist dabei komprimiert ausgelegt und nicht theoretisch untermauert, da die Sicht der befragten Lehrenden im Vordergrund steht. Für die spezifische Charakteristik der Hochschulfächer existiert eine Fülle an Literatur (z.B. Fatke & Oelkers 2014; Koller et al. 2016; Leicht-Scholten & Schroeder 2014; Ricken 2011; Vogel 2002). Im Folgenden wird zunächst das didaktische Selbstverständnis von Lehrpersonen der Erziehungswissenschaft vorgestellt und im Anschluss daran das von Lehrenden der Informatik näher betrachtet. Darauf aufbauend wird auf jene Konzepte vergleichend eingegangen, welche von besonderer Bedeutung für die Studie sind.

Das Fach Erziehungswissenschaft wird von den befragten Lehrpersonen (Person A, B, C, D, E und F) unterschiedlich gesehen. Dabei sei darauf verwiesen, dass das Hochschulfach ein breites Spektrum an Themen vereint und beispielsweise auf Sozialpädagogik, Schulpädagogik, Erwachsenenbildung oder Berufspädagogik ausgerichtet sein kann (siehe hierzu auch Gudjons & Traub 2016, S. 26).²⁷ Trotz unterschiedlicher Fokusse zeigen sich in den Interviews ähnliche Aspekte. Aus Sicht der Befragten geht es der Erziehungswissenschaft darum, „wie jemand mit ... erzieherischer Intention, (-) dazu befähigt wird, die Welt anders zu sehen oder zu gestalten“ (E/128), oder darum, „wie man Impulse setzt, damit andere Menschen Erfahrungen machen“ (D/153). Auf didaktischer Ebene werden von verschiedenen Lehrenden besonders reflexive Elemente in der Fachsystematik thematisiert. Person E formuliert: „Ich glaub

26 G/180

27 Aus Gründen der Wahrung der Anonymität wird an dieser Stelle nicht auf die einzelnen Schwerpunkte der befragten Personen eingegangen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass sich die Lehrenden durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen (beispielsweise Erwachsenenbildung oder Soziale Arbeit) auszeichnen.

des Besondere in der Erziehungswissenschaft ... ist schon der reflexive Anteil“ (E/169). Das häufige Vorkommen von Textsegmenten wie diesen lässt sich zu der Annahme verdichten, dass Lehrende der Erziehungswissenschaft besonders das Kennenlernen von verschiedenen Möglichkeiten sowie eine konstruktive Abwägung als für ihren Lehrkontext besonders relevant erachten („Ich glaub halt, ich schule Argumentation oder logisches Denken eher oder (-) Umsetzung (-) oder kritische Auseinandersetzung“, B/145). Ähnliche Textsegmente sind in den Interviews mit Lehrpersonen der Erziehungswissenschaft an unterschiedlichen Stellen zu finden. Beispielsweise betont auch Person B, dass ein Spezifikum des Hochschulfaches darin bestehe, dass vergleichsweise wenig allgemeingültige Konzepte gesehen werden und Probleme auf unterschiedliche Art und Weise gelöst werden können („Also es gibt ja nicht nur eine Lösung, es gibt verschiedene Lösungen“, B/145). Person D artikuliert:

„Dass eine Person sagt, was richtig und falsch ist. Wenn in der Klasse Unruhe besteht, dann Stimme heben, sind die leise. Ja, Blödsinn. Kann ich ja gar nicht sagen. So was funktioniert ja gar nicht. Das widerspricht aber dem, dass ich sage: Eins plus eins. Du weißt es nicht? Ich kann dir sagen: es ist zwei“ (D/119).

Es lässt sich erkennen, dass als ein Kernelement der Lehre im Hochschulfach Erziehungswissenschaft gesehen wird, Studierende dazu zu befähigen, aus einer Fülle an verschiedenen Ansätzen auszuwählen und eigene Konzepte zu entwickeln. Aus den Interviews geht hervor, dass Theorien und Modellen eine vergleichsweise hohe Bedeutung zugesprochen wird, mit welchen sich auseinanderzusetzen Ziel der Hochschullehre darstellt („da, glaub ich, ist einfach 'ne Auseinandersetzung mit verschiedenen Theoriesträngen erforderlich und mit dem, wie jemand argumentiert“ (B/147). Dabei wird auf die Traditionen und Wurzeln der Erziehungswissenschaft verwiesen („Und da ist Erziehungswissenschaft in Deutschland traditionell auch eine, die sich auf lange, starke Traditionen beruft. Und natürlich große, Humboldt, große Denk- und schulische Richtungen“, E/165). Gleichzeitig wird in den Interviews mit Lehrenden der Erziehungswissenschaft betont, dass es darum gehe, über die theoretischen Betrachtungen hinauszugehen und Studierende dabei zu unterstützen, gemäß ihrer Fachrichtung professionell zu handeln („nur durch Vortragen und passives Aufnehmen lernen die Leute nichts. Und gerade nicht, gerade, schon gar nicht in der Pädagogik, da müssen die später handeln“, A/192). Für die Studie interessant ist hierbei, dass teilweise von einer hohen didaktischen Kompetenz als Charakteristikum der Erziehungswissenschaft gesprochen wird. Person C beschreibt etwa: „ich bin jetzt bei den Pädagogen angesiedelt und ich glaube, da ist das Niveau, das methodische, didaktische Niveau sicherlich hoch“ (C/76).

Im Kontrast dazu formuliert Person F: „es ist ... leider nicht so, dass hier (lachend) immer Profis sind in unserem Bereich“ (F/195). Eine vergleichsweise hohe didaktische Kompetenz der Lehrenden zeigt sich jedoch auch darin, dass Argumentationen von Lehrpersonen aus dem Fach Erziehungswissenschaft teilweise theoretisch mit Verweis auf pädagogische Literatur untermauert werden („das kann man x-fach ... in der Literatur nachlesen“, F/133; „John Dewey hat das eigentlich relativ klar formuliert“, A/194), was bei Lehrenden der Informatik nicht zu finden ist.

Die befragten Lehrpersonen der Informatik (Person G, H, I, J, K und L) lassen ein anderes Selbstverständnis erkennen. Bemerkenswert ist beispielsweise, dass Person G beschreibt, dass das Studienfach Informatik relativ homogen sei: „Ich glaub es gibt so einen gewissen ... Konsens darüber, was hinter bestimmten Themen sich verbirgt und das ist in unserem Feld glücklicherweise relativ konsistent, würde ich mal sagen“ (G/214). Viele Lehrpersonen der Informatik heben die Bedeutung des Programmierens in ihrem Fachbereich hervor. Person K zufolge ist die „Programmierung ... für Informatiker das elementare Handwerkszeug“ (K/34). Person I konstatiert, es gehe insbesondere beim Software Engineering²⁸ „um Bewusstseinsbildung, dass die Studenten dort für Qualitäten Bewusstsein kriegen“, I/23) sowie darum, selbst abzuwägen („Hier müssen sie entscheiden lernen. Entscheidungen zu treffen, Bewertungen abzugeben, Überzeugungsarbeit zu leisten“, I/23). Durch ausnahmslos alle Interviews mit Lehrpersonen der Informatik zieht sich die Annahme, dass ein Fokus der Informatikausbildung auf dem Anwenden von gelerntem Wissen auf verschiedenen Situationen liegt und sie sich vom „Auswendiglernen“ (H/160) abgrenzt („Und das Auswendiglernen, da kannst ja nichts mit machen. In Informatik bringt es dich jetzt wirklich nicht sehr weit“, H/160; „Du musst halt die Grundlagen verstanden haben und darauf aufbauen. Das ist mehr auf Transfer und wie kann ich mein Wissen anwenden“, H/156). Person K verdeutlicht dies: „Programmieren kann man nicht so lernen wie man ein Lehrbuchtext lernt, den man dann reproduziert, das geht nicht“ (K/160). G spricht davon, dass informatiknahe Themen einzig und allein durch Handeln erlernbar seien: „Weil das, was ich unterrichte, ja üblicherweise Themen sind, die man nicht verstehen kann, wenn man sie nicht MACHT“ (G/27). Zudem artikuliert Person J, dass

²⁸ Hierbei sei darauf verwiesen, dass Software Engineering nicht mit Informatik gleichgesetzt werden kann. Sommerville (2012) führt dies näher aus: „In der Informatik geht es um die Theorien und Methoden, die Computern und Softwaresystemen zugrunde liegen, während sich Software-Engineering mit den praktischen Problemen der Softwareherstellung beschäftigt“ (ebd., S. 34).

in seinem informationstechnischen Hochschulfach eine vorgegebene Struktur zum Erlernen von Konzepten und Prozeduren essentiell sei („[das] kann ich mir nicht lustwandelnd in den Säulenhallen selbst erarbeiten. Des funktioniert nicht. ... da brauch ich jemanden, der mir des zeigt“, J/167).

Aus diesen skizzierten Darstellungen in den beiden Hochschulfächern lassen sich unterschiedliche Verweise auf das wahrgenommene fachliche *berufliche Selbstverständnis* (vgl. Viebahn 2009) ableiten. In Tabelle 4 sind diese mit je exemplarischen Textsegmenten,²⁹ ihrer methodischen Verdichtung und den daraus abgeleiteten Kategorien zu sehen. Der Vergleich der durch die Interviews vermittelten Selbstverständnisse der Lehrpersonen über ihre jeweiligen Fachbereiche zeigt, dass diese teilweise sehr unterschiedlich gesehen werden, jedoch auch Überschneidungen aufweisen. Die entwickelten Kategorien werden im Folgenden nacheinander beschrieben. Es lässt sich erkennen, dass auf einer Metaebene betrachtet seitens der befragten Personen ähnliche Ziele artikuliert werden. In beiden Hochschulfächern wird das Ziel des professionellen Handelns deutlich hervorgehoben (z.B. „in der Pädagogik, da müssen die später handeln“, A/192; „das kann ich ja nicht lernen, wenn ich es nicht mache“, G/27). Dies lässt sich trotz unterschiedlicher wissenschaftlicher oder anwendungsorientierter Ausrichtung der Bildungseinrichtung in allen Interviews finden. In der Informatik kann dies beispielsweise darin bestehen, dass komplexe mathematische Probleme gelöst oder eigene Programme entwickelt werden. In der Erziehungswissenschaft kann es beispielsweise bedeuten, bildungspolitische Aspekte multiperspektivisch beurteilen zu können oder eine komplexe didaktische Konzeption zu entwickeln. Das professionelle Handeln, so zeigt sich ebenfalls in beiden Fächern, setzt sich aus unterschiedlichen Komponenten zusammen. Vom „Auswendiglernen“ (H/160) grenzen sich Lehrende beider Fächer deutlich ab und sprechen davon, dass gelernte Inhalte angewendet, abgewogen und eingesetzt werden. Diese aus den Daten identifizierte wahrgenommene Gemeinsamkeit der beiden Hochschulfächer wird zu der Kategorie *übergeordnetes Ziel des professionellen Handelns bei gleichzeitiger Abwertung von reinem Auswendiglernen* zusammengefasst.

29 Um die empirischen Verankerung der entwickelten Kategorien in den Daten transparent aufzeigen zu können (vgl. hierzu Breuer 2010, S. 109), wurden exemplarisch Textsegmente aus den Interviews ausgewählt. Dabei wurde aus Gründen der Übersichtlichkeit nur jeweils ein Beispiel angeführt, welches sich zur Verdeutlichung besonders eignet, und es wurden nicht alle relevanten Stellen in der Übersicht angegeben. Zudem sei darauf verwiesen, dass diese Ableitungen aus dem Datenmaterial exemplarisch zu verstehen sind und nicht die komplexen und vielschichtigen Charakteristika der Hochschulfächer repräsentieren, sondern jene Kategorien in den Blick nehmen, welche sich verstärkt in den Daten zeigen und für die Betrachtung von Aufgaben in den beiden Hochschulfächern besonders relevant erscheinen.

Tabelle 4.: Selbstverständnisse der Hochschullehrenden bzgl. der
Lehrfächer Erziehungswissenschaft (EWS) und Informatik (Inf.):
Entwicklung zentraler Kategorien

Exemplarische Textsegmente	Verdichtung	Kategorie
<i>Erziehungswissenschaft:</i> „nur durch Vortragen und passives Aufnehmen lernen die Leute nichts. ... schon gar nicht in der Pädagogik, da müssen die später <u>handeln</u> “ (A/192).	⇒ Übergeordnetes Ziel des professionellen Handelns	⇒ <i>Übergeordnetes Ziel des professionellen Handelns bei gleichzeitiger Abwertung von reinem Auswendiglernen (EWS und Inf.)</i>
<i>Informatik:</i> „Und das <u>Auswendiglernen</u> , da kannst ja nichts mit <u>machen</u> . In Informatik bringt es dich jetzt wirklich nicht sehr weit“ (H/160).	⇒ Abwertung von reinem Auswendiglernen	
<i>Erziehungswissenschaft:</i> „Ich glaub des Besondere in der Erziehungswissenschaft ... ist schon der <u>reflexive</u> Anteil“ (E/169).	⇒ Hohe Bedeutung von Reflexion und kritischer Auseinandersetzung	⇒ <i>Hohe Bedeutung von kritischer Auseinandersetzung (EWS) vs. hohe Bedeutung von Anwendung (Inf.)</i>
<i>Informatik:</i> „Das ist mehr auf <u>Transfer</u> und wie kann ich mein Wissen <u>anwenden</u> “ (H/156).	⇒ Hohe Bedeutung von Anwendung	
<i>Erziehungswissenschaft:</i> „Ich sage so, die Einführung in die Pädagogik ist so <u>breit</u> , ich kann <u>ganz viel</u> machen“ (D/97).	⇒ Thematische Vielfalt	⇒ <i>Thematische Vielfalt (EWS) vs. „relative Konsistenz“ (Inf.)</i>
<i>Informatik:</i> „es gibt so einen gewissen ... <u>Konsens</u> darüber, was hinter bestimmten Themen sich verbirgt und das ist in unserem Feld glücklicherweise <u>relativ konsistent</u> “ (G/214).	⇒ „Relative Konsistenz“	
<i>Erziehungswissenschaft:</i> „das ist ... mittlerweile auch schon seit vielen Jahren angesagt, dass wir <u>methodisch vielfältig</u> arbeiten“ (C/82).	⇒ Methodische Vielfalt als Selbstverständnis	⇒ <i>Methodische Vielfalt (EWS) vs. methodische Zurückhaltung (Inf.)</i>
<i>Informatik:</i> „Ich glaube, Informatik ist da eher so ein bisschen (—) <u>scheu</u> (lacht) bezüglich <u>neuer Lehrformen</u> “ (H/152).	⇒ Methodische Zurückhaltung	

Während Lehrpersonen der Informatik das Erlernen und Anwenden von Konzepten, Prozessen und Regeln als Fundament für professionelles Handeln betonen, heben Lehrpersonen der Erziehungswissenschaft hierfür verschiedene Theorien, Traditionen und Modelle hervor. In der Skizzierung der Lehransätze spiegelt sich dies deutlich wieder. Um Konzepte, Prozesse und Regeln zu lernen, wird im Fachbereich Informatik ein Schwerpunkt auf dem Wiederholen und Üben von Gelerntem gesehen („Das ist mehr auf Transfer und wie kann ich mein Wissen anwenden“, H/156). Person B, welche über langjährige Einblicke in

das Hochschulfach Informatik verfügt, formuliert: „Man übt halt da ... mechanischer, dass man halt lernt, wie programmiert ich ..., die haben net so viel Interpretationsspielraum“, B/157). Dieser Aspekt zeigt sich bei der Erziehungswissenschaft anders. Hierbei wird von den befragten Lehrenden beschrieben, dass die kritische Auseinandersetzung und Reflexion einen hohen Stellenwert einnehme („Ich glaub des Besondere in der Erziehungswissenschaft ... ist schon der reflexive Anteil ..., was man macht und wie es begründet wird“, E/169). Dieses didaktische Selbstverständnis wird zu der Kategorie *hohe Bedeutung von kritischer Auseinandersetzung (Erziehungswissenschaft) vs. hohe Bedeutung von Anwendung (Informatik)* verdichtet.

Aus den Daten wird ein weiterer interessanter Unterschied deutlich. In den Gesprächen mit Lehrpersonen der Erziehungswissenschaft wird an einigen Stellen betont, dass aufgrund der Systematik des Faches wenig allgemeingültige Konzepte angenommen werden („Also es gibt ja nicht nur eine Lösung, es gibt verschiedene Lösungen“, B/145) und sich die Ausgestaltungen ähnlicher Lehrinhalte mitunter stark unterscheiden („Ich sage so, die Einführung in die Pädagogik ist so breit, ich kann ganz viel machen. Ich kann auch was ganz anderes machen“, D/97). Dies zeigt sich bei Lehrenden der Informatik anders. Beispielsweise artikuliert Person G: „Also das sind immer die gleichen Sachen. [...] das ist in unserem Feld glücklicherweise relativ konsistent, würde ich mal sagen“ (G/214). Aus diesen in den Interviews repräsentierten unterschiedlichen Wahrnehmungen über das eigene Fach wurde die Kategorie *thematische Vielfalt (Erziehungswissenschaft) vs. „relative Konsistenz“ (Informatik)* abgeleitet. Zudem zeigt sich, dass die Hochschullehrenden bezüglich ihrer Fächer ein unterschiedliches Selbstverständnis hinsichtlich didaktischer Fundierung und des Einsatzes von Lehr-Lern-Methoden im Allgemeinen aufweisen. Während in der Erziehungswissenschaft methodische Vielfalt nahezu selbstverständlich ist („Und das ist ... mittlerweile auch schon seit vielen Jahren angesagt, dass wir methodisch vielfältig arbeiten“, C/82), werden in der Informatik verstärkt bewährte Formen verwendet („Ich glaube, Informatik ist da eher so ein bisschen (—) scheu (lacht) bezüglich neuer Lehrformen“, H/152). Dieser aus den Daten sichtbar werdende Unterschied zwischen den Hochschulfächern wird zu der Kategorie *methodische Vielfalt (Erziehungswissenschaft) vs. methodische Zurückhaltung (Informatik)* zusammengefasst.

Aus diesem komprimierten Vergleich mit Hilfe der entwickelten Kategorien aus dem Datenmaterial lässt sich schließen, dass sich die Sicht der Lehrenden auf ihr eigenes Hochschulfach in einigen Aspekten unterscheidet, jedoch auch

Gemeinsamkeiten zu erkennen sind. Diese herausgearbeiteten exemplarischen Charakteristika ermöglichen es, weitere Erkenntnisse aus den Daten innerhalb des wahrgenommenen fachdidaktischen Selbstverständnisses der Lehrenden zu verorten.

3.1.2. Annäherung an den Aufgabenbegriff

– „’ne Form von Lehre, die anders verläuft“³⁰

Wie bereits auf Grundlage der Forschungsliteratur theoretisch dargestellt, ist der Aufgabenbegriff nicht eindeutig zu fassen und weist verschwimmende Grenzen gegenüber anderen didaktischen Elementen auf (siehe Kap. 1/II). Die bewusste Explikation des Aufgabenbegriffes in den Interviews scheint daher relevant, damit ein gemeinsames Verständnis der Aufgabe zugrunde gelegt werden kann. Dabei zeigt sich, dass die Begriffe für einige Lehrende schwierig zu umreißen sind („Also, für mich ist der Begriff [Aufgabe] noch ein bisschen, wie soll ich sagen, diffus“ (F/57); „das [die Lernaufgabe] ist (–) äußerst schwer, schwer zu definieren“, E/36). Insgesamt wurden 44 Textstellen kodiert. Die aus dem kodierten Datenmaterial entstandenen Kategorien speisen sich einerseits aus der artikulierten Begriffseingrenzung sowie aus den Schilderungen und Beispielen von Aufgaben, welche die Befragten im Laufe des Interviews anführen. Neben den Bezeichnungen „Aufgabe“ (I/29; G/18) und „Lernaufgabe“ wird von den Hochschullehrenden auch von „Lernauftrag“ (D/45) gesprochen oder „Arbeitsauftrag“ (A/70; L/31) als Begriff verwendet. Teilweise ist auch von „Arbeitsaufgaben“ (A/132) oder „Hausaufgaben“³¹ (G/41; B/49) die Rede. Von Lehrenden der Informatik wird darüber hinaus in einigen Interviews überwiegend von „Übungsaufgaben“ (J/73; L/45) oder „Übung“ (G/57) gesprochen. Dabei zeigen sich verschiedene Aspekte. Alle befragten Hochschullehrenden charakterisieren Lernaufgaben im weitesten Sinne als etwas, was seitens der Lehrperson vorbereitet und an die Studierenden herangetragen wird („der Dozent ... den Studierenden aufträgt, die sie bewältigen müssen“, E/37). Dies wird zudem in jenen Interviewstellen deutlich, in welchen davon die Rede

30 B/185

31 Die Verwendung des Hausaufgabenbegriffs ist insofern bemerkenswert, als dieser häufig mit schulischem Lernen assoziiert wird. In den Interviews wird dieser Terminus insgesamt achtmal verwendet, bei Person A, B, F und G, also sowohl von Lehrenden im Bereich Informatik als auch von Lehrenden im Bereich Erziehungswissenschaft. Der Begriff wird hierbei dreimal in einem neutralen Kontext gebraucht („des haben s’ dann auch wieder als Hausaufgabe gekriegt“, B/49) und fünfmal abgrenzend verwendet, teilweise von der gleichen Person („Ich sage auch nie ‘Hausaufgaben’, sondern ‘Arbeitsaufgaben’“, B/132). In Kap. 4/III wird darauf Bezug genommen.

ist, dass Lernaufgaben an die Studierenden „herausgegeben werden“ (J/13) sowie ihnen „aufgetragen“ (E/37), „gestellt“ (I/29; G/20) oder „eingesetzt“ (B/43) werden. Aufgaben, die sich Studierende selbst stellen, werden nicht inkludiert (siehe hierzu auch Kap. 1/II). Zudem zieht sich durch nahezu alle Interviews, dass eine Lernaufgabe eine didaktische Zielsetzung verfolgt und sich durch einen vorausgegangenen Gedankenprozess der Lehrenden auszeichnet. Person E konstatiert beispielsweise: „eigentlich (-) würde ich ... von Aufgabe nur sprechen, wenn ich mir Gedanken gemacht hab, wieso eine bestimmte Aufgabe da ist“ (E/237). Dies weist darauf hin, dass als Charakteristik der Aufgabe didaktische Überlegungen eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Person D formuliert: „Alleine die Idee, die muss ausgereift sein. Die muss durchdacht sein“ (D/149). Letztlich wird deutlich, dass für die Lehrenden das Ziel des Lernens im Vordergrund steht („Aufgaben, an denen man wachsen kann, an denen man lernen kann“, A/16). Im Gegensatz zu Lehrenden im Fachgebiet Informatik wird der Lernaufgabenbegriff im Bereich Erziehungswissenschaft zudem teilweise theoretisch fundiert definiert (z.B. von Person D).

Als relevante Komponente bei der begrifflichen Skizzierung erweist sich zudem, dass Aufgaben als etwas angesehen werden, wodurch Studierende selbst-gesteuert tätig werden können („Aber auf jeden Fall eine selbst einteilbare, selbst strukturierbare Arbeitszeit“, G/20). Bezüglich der Reichweite des Begriffs zeigen sich bei den befragten Personen unterschiedliche Vorstellungen und Annahmen zu Aufgaben im Lehr-Lern-Kontext. Insbesondere fällt auf, dass Aufgaben verschieden breit gefasst werden. Diese lassen sich in zwei Dimensionen beschreiben. Einige Befragte bringen zum Ausdruck, dass sie Aufgaben als in sich abgeschlossene didaktische Mittel betrachten. Person G beschreibt beispielsweise „Wo ich wirklich was stelle, was ähm jetzt nicht nur einfach eine Frage, eine Antwort ist, sondern wie gesagt: erarbeiten Sie mal eine Lösung für folgendes Problem“ (G/20). Die Aufgabe wird hierbei als klar umrissene und somit auch klar von anderen didaktischen Mitteln trennbare Konstruktion beschrieben. Die Betrachtung einer Lernaufgabe als didaktisches Mittel ist auch in den meisten wissenschaftlichen Publikationen zum Thema Lernaufgaben zu finden (z.B. in Richards & Schmidt 2002, S. 539; Seel 1981, S. 14; Dolzanski & Dolzanski 2013, S. 167; Leuders 2014, S. 34). Krüger (2015) zufolge fällt dies unter ein *enges Aufgabenverständnis* (vgl. ebd., S. 21f.). Eine Aufgabe kann demnach gezielt eingesetzt werden, sie folgt einer eigenen Logik und kann abgrenzbare Ziele verfolgen. Zudem wird seitens der Lehrenden angeführt, dass zu einer Aufgabe auch ein Ergebnis gehöre („Aufgabe ist alles, was der Student

... bearbeitet, wo ein Ergebnis rauskommt“, G/18). Auf der anderen Seite wird der Lehr-Lern-Prozess, welcher durch Aufgaben ermöglicht wird, betont. Person B artikuliert, eine Lernaufgabe verkörpere für sie „’ne Form von Lehre, die anders verläuft“, B/185). Dabei werden Lernaufgaben nicht als klar abgrenzbare didaktische Mittel angesehen, sondern es wird die damit verbundene Lehr-Lern-Form in den Blick genommen, die grundlegenden Prinzipien folgt: „Ich glaube, es ist eher so die grundsätzliche ... Grundhaltung zu Aufgaben“ (C/30). Darin klingt an, dass das Konstrukt Lernaufgabe aus der Betrachtung der befragten Hochschullehrenden mit anderen didaktischen Konzeptionen verschmilzt. Diese artikulierten Begriffsverständnisse wurden mit den in Kap. 1/II definierten Kriterien der Forschungsliteratur abgeglichen und der Studie zugrunde gelegt. Als Aufgaben werden demnach jene didaktischen Mittel verstanden, welche 1) eine sprach- und inhaltliche Abgeschlossenheit aufweisen, 2) von der Lehrperson im Rahmen einer didaktischen Planung vorbereitet werden, 3) bezogen auf Zeit und Umfang begrenzt sind, 4) konkrete Anregungen für die Studierenden enthalten, sich mit einem didaktischen Gegenstand auseinanderzusetzen sowie 5) die primäre Zielsetzung des Lernens verfolgen (vgl. Kleinknecht et al. 2013; Leisen 2006; Leuders 2014). Jene in den Interviews genannten didaktischen Mittel, welche nicht diesem skizzierten Aufgabenverständnis entsprechen, werden nicht in die Analyse mit einbezogen.

3.1.3. Zentrales Phänomen zum Einsatz von Aufgaben

– „Das zentrale Element der Lehre“³²

Nachdem die Daten hinsichtlich der Selbstverständnisse der Lehrenden sowie des Aufgabenbegriffes in den Blick genommen wurden, steht im Folgenden die Betrachtung der Daten hinsichtlich des Einsatzes von Aufgaben im Vordergrund, auf welche sich die weitere Analyse bezieht.³³ Diese offene Betrachtung fungiert gleichzeitig als Mittel, das Erkenntnisinteresse – die Entwicklung einer datenbegründeten theoretischen Fundierung zur Beschreibung aufgabenorientierter Hochschullehre aus fachdidaktischer Sicht – im Sinne der GTM durch forschungsleitende Fragen konkretisieren zu können (in Kap. 3.1.4/III werden diese vorgestellt).

³² G/180

³³ Hierbei zeigt sich der spezifische Charakter der GTM. Wie bereits in Kap. 1/III beschrieben, ist die theoriegestützte Annahme von Aufgaben als bekanntes didaktisches Mittel von Hochschullehrenden Ausgangspunkt der Studie, welche im Sinne des Problemzentrierten Interviews als *gesellschaftliche Realität* (Witzel 2000, S. 1) angenommen wird. Das Erkenntnisinteresse der Studie bezieht sich demnach auf die Erforschung „individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen“ (ebd., S. 1) in Bezug auf Aufgaben.

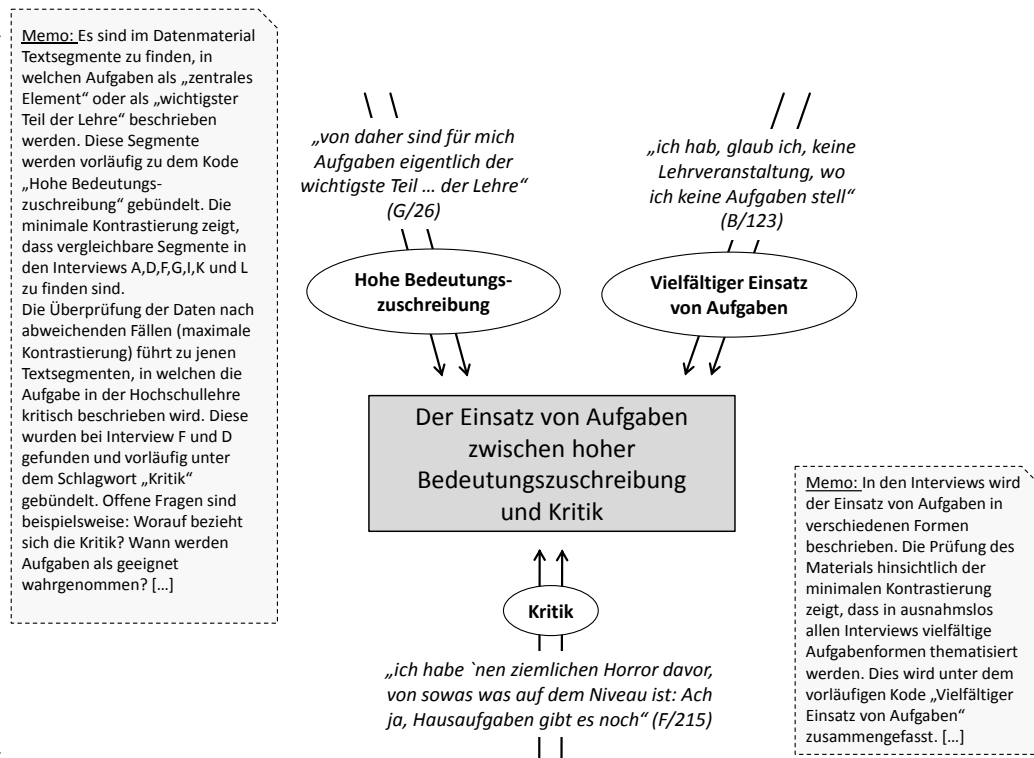


Abbildung 6.: Der Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre: Entwicklung des zentralen Phänomens

In Abbildung 6 ist die Entwicklung der zentralen Kategorien mit ausgewählten Textsegmenten und exemplarischen Memos dargestellt. Im Datenmaterial sind unterschiedliche Textsegmente zu finden, in welchen Hochschullehrende selbst eine Aufgabenpluralität thematisieren („Aufgaben spielen `ne Rolle bei mir in verschiedenen Formen“, G/31; „dass ich mit relativ vielen Aufgaben arbeite und in ganz unterschiedlichen Konstellation[en]“, B/26). Person K betont, dass Teile der eigenen Lehrveranstaltungen „sehr aufgabenintensiv sind“ (K/19). Textsegmente wie diese sind in den Interviews mit Person B, C, D, E, F, G, J, K und L zu finden und werden zu der Kategorie *Vielfältiger Einsatz von Aufgaben* zusammengefasst. Dies wird dadurch untermauert, dass ausnahmslos alle befragten Personen in den Interviews sehr unterschiedliche Aufgaben beschreiben, welche sie in ihren Lehrveranstaltungen verwenden. Aus einer *Code-Matrix-Berechnung* in MAXQDA, in welcher die Anzahl der Codings für die genannten Aufgaben verglichen werden, geht hervor, dass Person A die meisten Aufgabenformen beschreibt und Person E am wenigsten unterschiedliche Formate im Interview thematisiert. Im Schnitt nennen die Hochschullehrenden 10 unterschiedliche Aufgabenformen (M=10; SD=4.4). In keinem Interview ist davon die Rede, auf den Einsatz von Aufgaben zu verzichten. Aus der Kodierung bezüglich

der Bewertung von Aufgaben geht hervor, dass den Aufgaben von zahlreichen befragten Personen eine positive Bedeutung zugesprochen wird („Aufgaben spielen bei mir 'ne GROSSE Rolle“, G/26; „eine ganz wesentliche Rolle“, L/21). Person G artikuliert, „dass die Aufgabe als solche das zentrale Element der Lehre ist“ (G/180). Aussagen wie diese lassen darauf schließen, dass den Aufgaben seitens der befragten Personen eine hohe Bedeutung zugesprochen wird. Entsprechende Textsegmente sind in den Interviews mit Person A, D, F, G, I, K und L zu finden und lassen sich zu der Kategorie *hohe Bedeutungszuschreibung* zusammenfassen. Die Prüfung des Datenmaterials nach konträren Fällen zeigt, dass einzelne Textsegmente auf eine andere Einstellung hindeuten. Person F beschreibt: „ich habe 'nen ziemlichen Horror davor, von sowas was auf dem Niveau ist: Ach ja, Hausaufgaben gibt es noch“ (F/215). Person D formuliert in Hinblick auf spezifische Aufgabenformen: „Das kann ich nicht machen. Das ist kein wissenschaftliches Studium“ (D/115). Entsprechende Ausschnitte wurden hierbei in zwei Interviews mit Lehrenden der Erziehungswissenschaft (Person F und D) kodiert und zu der Kategorie *Kritik* verdichtet. Diese drei Kategorien verweisen auf den vielfältigen Einsatz von Aufgaben bei allen befragten Lehrpersonen in beiden Hochschulfächern, bei welchen Aufgaben jedoch einerseits ausgesprochen positiv konnotiert und teilweise sogar als selbstverständlich beschrieben und andererseits skeptisch bis ablehnend betrachtet werden. Damit knüpft das Phänomen an das in Teil II der Arbeit aufgezeigte Spannungsfeld an, dass Aufgaben in der Hochschullehre unterschiedliche Zuschreibungen erfahren (siehe hierzu Kap. 2.4/II). Dieses Phänomen stellt den Ausgangspunkt der weiteren Auswertung dar und wird im Folgenden durch die Operationalisierung leitender Forschungsfragen näher beschrieben.

3.1.4. Konkretisierung von Forschungsfragen

Um das Phänomen zum Einsatz der Aufgaben in der Hochschullehre näher zu untersuchen, werden die Interviews nach dem mehrstufigen Verfahren der GTM ausgewertet. Im Zuge des verschränkten Vorgehens zwischen Datenerhebung und systematischer In-Bezug-Setzung der Erkenntnisse mit dem Verfahren des axialen und selektiven Kodierens werden die bereits in Kap. 1.1.1/III vorweggenommenen forschungsleitenden Fragen konkretisiert. Hierfür wird das Paradigmatische Modell zugrunde gelegt (siehe Kap. 2.2.1/III). Um dem Modell eine möglichst genaue Passform für die Studie zu geben (vgl. hierzu Strauss & Corbin 1998), werden die Begriffe an den Untersuchungskontext angepasst. Im Folgenden werden die abgeleiteten Forschungsfragen vorgestellt.

1) *Welche motivationalen Determinanten führen dazu, dass Hochschullehrende Aufgaben in ihren Lehrveranstaltungen einsetzen?*

Die erste Frage richtet sich an die im Paradigmatischen Modell als *ursächliche Bedingungen* oder *Ursachen* bezeichnete Rubrik (vgl. Boehm 1994; Breuer 2010). Damit werden jene Aspekte charakterisiert, auf welche das Zustandekommen eines Phänomens zurückzuführen ist. Aus didaktischer Sicht ist der Begriff der „ursächlichen Bedingungen“ problematisch, da er kausale Ursachen assoziieren lässt. Da bei dem untersuchten Phänomen jedoch motivationale Aspekte betrachtet werden, also der Frage nachgegangen wird, aus welchen Gründen heraus Aufgaben aus Sicht der Hochschullehrenden eingesetzt werden, wird hierfür der Terminus *motivationale Determinanten*³⁴ verwendet.

2) *Welche didaktischen Funktionen schreiben Hochschullehrende Aufgaben in der Hochschullehre zu?*

Bei der von Strauss & Corbin (1996) als *Konsequenzen* benannten Rubrik geht es um die Folgen eines Phänomens. Für das untersuchte Phänomen stehen dabei die antizipierten Folgen zu dem Einsatz von Aufgaben im Vordergrund. Es geht darum, was Hochschullehrende mit dem Einsatz von Aufgaben intendieren. Aus diesem Grund scheint der Begriff der *didaktischen Funktionen* für den Kontext der Untersuchung zielführend zu sein. Als didaktische Funktionen werden in der Fachliteratur unterschiedliche Aspekte verstanden (z.B. Coriand 2017; Giest 2016; Kleß 2010; Wespi, Luthiger & Wilhelm 2015).³⁵ Für die Studie wird der Begriff verwendet, um zu untersuchen, *wozu* Hochschullehrende Aufgaben einsetzen.

34 Wenngleich der Motivationsbegriff sehr vielschichtig ist, scheint er für die Auswertung der Daten geeignet zu sein, da er unterschiedliche Bereiche umfasst und beispielsweise intrinsische sowie fremdbestimmt oder selbstbestimmt extrinsische Form haben und auf verschiedene Ziele, wie Annäherungs- und Vermeidungsziele, gerichtet sein kann (vgl. Rheinberg 2008; Schiefele 2009). In Anlehnung an Dresel & Lämmle (2011) wird Motivation hierbei als Prozess verstanden, „der die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns leistet“ (ebd., S. 81).

35 In der Monografie zur Didaktik des Sachunterrichts von Giest (2016) werden als didaktische Funktionen von Arbeitsblättern etwa Motivierung, Zielorientierung, Übung, Sicherung und Lernzielkontrolle genannt (ebd., S. 90). In ihrem erziehungstheoretischen Umriss zur Allgemeinen Didaktik zählt Coriand (2017) unter anderem Einführung, Erarbeitung, Zusammenfassung, Systematisierung oder Leistungsermittlung zu didaktischen Funktionen. Dabei beschreibt die Autorin auch *dominierende* didaktische Funktion, welche eine Lehr-Lern-Einheit oder ein didaktisches Mittel besonders auszeichnen (ebd.). Kleß (2010) beschreibt Funktionen der Aufgaben nach ihrer Zuordnung zu Phasen des Lehr-Lern-Prozesses.

3) *Welche (fördernden und hemmenden) Einflüsse spielen beim Einsatz von Aufgaben in der Lehre eine Rolle?*

Mit der Rubrik der *intervenierenden Bedingungen* wird im Auswertungsprozess der GTM untersucht, welche Faktoren auf das zentrale Phänomen einwirken. Für vorliegende Studie geht es dabei um die Frage, was seitens der Hochschullehrenden als fördernde und hemmende *Einflussfaktoren* für den Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre wahrgenommen werden. Diese Frage ist einerseits eng mit der ersten Fragestellung nach den motivationalen Determinanten und andererseits mit den didaktischen Funktionen verbunden. Da es in allen diesen Fragestellungen im weitesten Sinne um Bedingungen für den Einsatz von Aufgaben geht, werden sie zusammen in Kap. 3.2/III in jeweils einzelnen Teilabschnitten vorgestellt.

4) *Welche Eigenschaften können für eine Charakterisierung von Aufgaben in der Hochschullehre unterschieden werden?*

Im Paradigmatischen Modell wird unter der Rubrik *Kontext* betrachtet, wann das Phänomen auftritt und wie sich die Merkmale beschreiben lassen (vgl. Breuer 2010). Für die Studie ist hierbei besonders interessant, wie jene Aufgaben, welche in der Hochschullehre eingesetzt werden, seitens der Hochschullehrenden charakterisiert und unterschieden werden können. Um dieser Frage nachzugehen wird die allgemeine Bezeichnung der *Eigenschaften* von Aufgaben verwendet.

5) *Wie lässt sich die Aufgabenkonzeption in der Hochschullehre beschreiben?*

Mit der Rubrik *Handlungs- und Interaktionsstrategien* sind im Paradigmatischen Modell jene Faktoren gemeint, welche die Handlungen oder Interaktionen beteiligter Akteure in Bezug zu einem Phänomen beschreiben. Sie werden als zielorientiert beschrieben, das bedeutet, sie werden aus bestimmten Gründen getan (Boehm 1994, S. 132). Für das zugrundeliegende Phänomen könnten hierbei unterschiedliche Aspekte in den Blick genommen werden. Für die Studie wird eine spezifische Ausrichtung auf die Aufgabenkonzeption gewählt, welche sich im Zuge der theoretischen Betrachtung als erziehungswissenschaftlich besonders relevant herausgestellt hat (siehe Kap. 2.4/II). Aufgabenkonzeption meint hierbei jene Prozesse, welche beschreiben, wie neue Aufgaben Eingang in die Lehre finden.³⁶ Dabei geht es nicht darum, die komplexen Vorgänge der

³⁶ Terminologisch sei an dieser Stelle vermerkt, dass in den meisten schulpädagogischen Publikationen allgemein der Begriff der *Unterrichtsplanung* oder *Unterrichtsgestaltung* verwendet wird (z.B. Kiper & Mischke 2009; Peterßen 2000; Wiater 2013). Im Hochschulkontext

Aufgabenerstellung im Zuge mikro-, meso- und makrodidaktischer Lehrplanung zu rekonstruieren (vgl. hierzu Gassmann 2013; Stanik 2016; Stender 2014). Es kann die Frage konkretisiert werden, wie sich die Konzeption von Aufgaben für den Einsatz von Hochschullehre beschreiben lässt.

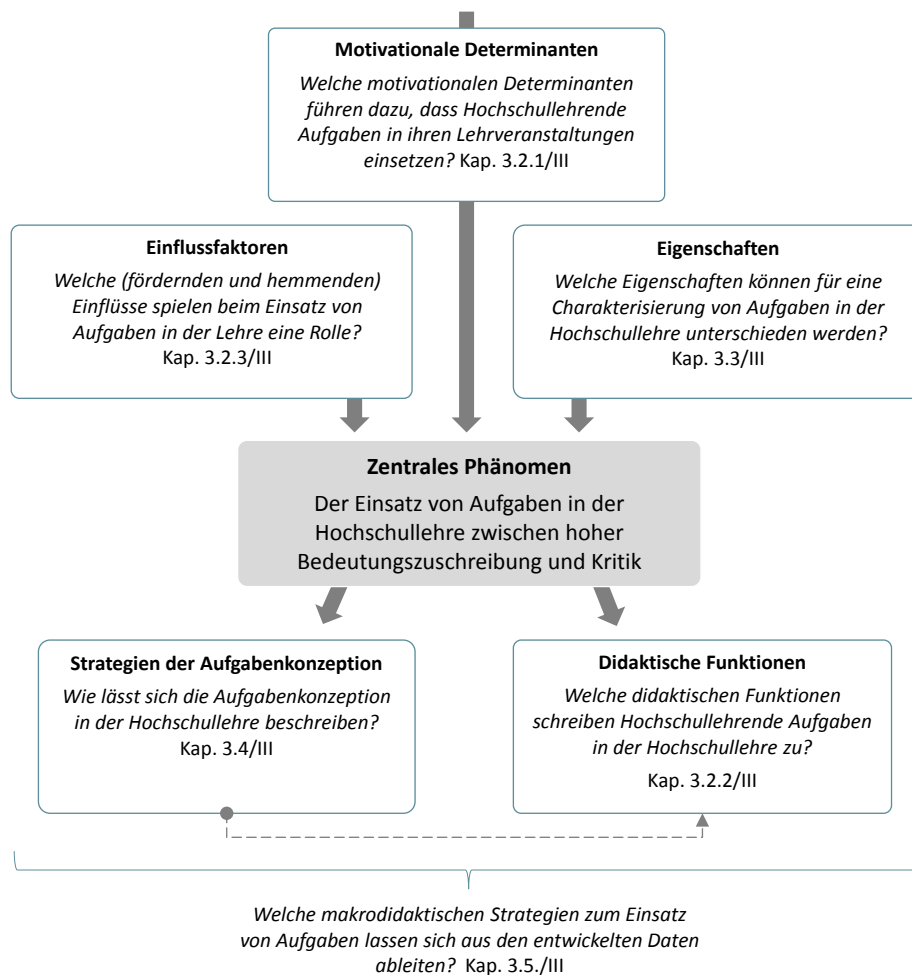


Abbildung 7.: Überblick über die Auswertung zum zentralen Phänomen der Untersuchung

wird dies beispielsweise „Vorbereiten und Ausarbeiten einer Lehrveranstaltung“ (Macke, Hanke & Viehmann 2012, S. 94) oder „Handlungsplan erstellen“ genannt (ebd., S. 85), wobei sich dies meist auf eine ganze Lehrveranstaltung bezieht. Im Kontext von Aufgaben ist in der Fachdiskussion zudem der Begriff der *Aufgabenkonstruktion* (Porath 2011; Schlump 2010; Schott 1985) zu finden. Dieser scheint jedoch nicht geeignet, da er die Erstellung von Aufgaben in den Vordergrund rückt. Jedoch werden, wie sich in den Ergebnissen zeigt, nicht nur Aufgaben konstruiert (d.h. selbst erstellt), sondern beispielsweise auch bestehende Aufgaben ohne Anpassung an die eigene Lehr-Lern-Situation übernommen. Daher scheint der Begriff *Konzeption* zielführender zu sein. Damit lehnt sich die begriffliche Handhabung an den Teil II der Arbeit an (siehe Kap. 2/II).

6) *Welche makrodidaktischen Strategien zum Einsatz von Aufgaben lassen sich aus den entwickelten Daten ableiten?*

Die sechste und letzte forschungsleitende Frage befindet sich auf einer weiteren Abstraktionsebene. Hierbei wird auf einer Makroebene gefragt, inwiefern die entwickelten Daten zusammengefasst und daraus exemplarisch aufgabenorientierte Lehrstrategien abgeleitet werden können. Im Paradigmatischen Modell kann diese Fragestellung neben den Strategien zur Aufgabenkonzeption verortet werden. Da sich die Untersuchung dieser Fragestellung jedoch auf alle weiteren Daten stützt, wird sie separat betrachtet.

In Abbildung 7 ist das Phänomen mit dem adaptierten Paradigmatischen Modell und den dazugehörigen forschungsleitenden Fragen zu sehen. Zudem ist der Grafik zu entnehmen, in welchen Teilkapiteln der Arbeit welche Rubrik vorgestellt wird. Im Folgenden wird die Datenentwicklung aus den Interviews hinsichtlich dieser Fragen vorgestellt.

3.2. Bedingungen für den Einsatz von Aufgaben

Die Frage, was seitens der Lehrenden zum Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre führt, verweist auf verschiedene Bereiche. Es kann zwischen motivationalen Determinanten, Einflussfaktoren und didaktischen Funktionen unterschieden werden. Da sich in der Auswertung zeigte, dass diese drei Bereiche ineinander verschränkt sind, werden sie im Folgenden zusammen vorgestellt.

3.2.1. Motivationale Determinanten für den Einsatz von Aufgaben – „ein bisschen auch ein Naturell von mir“³⁷

Bezogen auf die erste forschungsleitende Frage, welche motivationalen Determinanten dazu führen, dass Hochschullehrende Aufgaben in ihren Lehrveranstaltungen einsetzen, zeigen sich in den Daten unterschiedliche Aspekte. Für die Auswertung wurden insgesamt 65 Codings vergeben und systematisch zu drei Hauptkategorien verdichtet, welche als *Faktoren der Person*, *Faktoren des Umfelds* sowie *didaktische Faktoren* beschrieben werden. In Tabelle 5 sind die zentralen Kategorien mit exemplarischen Textsegmenten zu sehen. Die dazugehörigen Konzepte werden ebenfalls dargestellt, da sie zum einen inhaltlich für die weitere Betrachtung besonders relevant erscheinen und zum anderen methodisch aufzeigen, wie die Bündelung zu Kategorien erfolgte.

37 C/72

In den Interviews sind jene Textsegmente zu finden, welche als motivationale Determinante für den Einsatz von Aufgaben primär die Lehrperson selbst beschreiben. Es wird beispielsweise betont, dass der Einsatz von Aufgaben auf das persönliche Interesse zurückzuführen sei („Weil ICH das gerne mag“, L/83; „so ein bisschen auch ein Naturell von mir“, C/72). Person J formuliert: „es liegt in meiner Natur, um des mal so zu formulieren, dass ich eben auch gerne solche Dinge mach“ (J/209). Derartige Textsegmente werden konzeptuell unter dem Begriff der *persönlichen Präferenzen* zusammengefasst.

Tabelle 5.: Motivationale Determinanten für den Einsatz von Aufgaben:
Entwicklung zentraler Kategorien

Ausgewählte Textsegmente	Konzepte	Kategorien
„es liegt in <u>meiner Natur</u> , um des mal so zu formulieren, dass <u>ich</u> eben auch <u>gerne</u> solche Dinge mach“ (J/209).	⇒ Persönliche Präferenzen	⇒ <i>Faktoren der Person</i>
„Ein Grund ist, dass <u>ich</u> (-) ähnliche Formate in meinem <u>Studium erlebt</u> habe“ (J/194).	⇒ (Bildungs-) Biografie	
„es [ist] <u>ÜBLICH</u> , dass man das so macht. ... Es machen <u>alle anderen auch</u> so“ (J/181).	⇒ Wahrgenommene Norm	⇒ <i>Faktoren des Umfelds</i>
„dieses alle zwei Wochen so ein Übungsblatt war einfach von den Profs <u>immer so</u> gemacht worden und war auch von denen so <u>erwartet</u> “ (H/97).	⇒ Vorgaben und „Nahelegungen“	
„ich glaub so 'nen bestimmten Sockel an Aufgaben braucht man auch, um zu <u>motivieren</u> “ (L/155).	⇒ Didaktische Überlegungen/ Ziele	⇒ <i>Didaktische Faktoren</i>

Die hohe Bedeutungszuschreibung aus persönlichen Faktoren heraus wird in vielen Fällen (bildungs-)biografisch argumentiert („Ein Grund ist, dass ich (-) ähnliche Formate in meinem Studium erlebt habe und diese Formate sehr angenehm fand“, J/149; „wo ich studiert hab, war es auch so“, G/175). Einige Hochschullehrende machen dies konkret an ihrer Bildungserfahrung im eigenen Studium fest („das war auch in meinem Studium schon so. Also am meisten hat man immer in der Übung gelernt“, G/165). Diese Aussagen lassen sich zu dem Konzept (*Bildungs-*)*Biografie* zusammenfassen. Teilweise sprechen die Befragten davon, dass sich die Art und Weise, mit Aufgaben zu lehren, zu Teilen aus den eigenen Bildungserfahrungen speist („Vielleicht ist das auch so, dass ich so geprägt bin, kann sein, ja“, L/87). Person F rezipiert in diesem Zusammenhang das englische Sprichwort „Teachers teach as they were taught“ (F/183). Diese

konzeptuellen Verdichtungen lassen sich zu der Kategorie *Faktoren der Person* zusammenführen, welche all jene Determinanten beschreibt, welche primär auf die eigene Lehrperson verweisen.

Die Auswertung der Daten zeigt zudem, dass von den befragten Personen äußere Faktoren des Umfeldes als motivationale Determinanten für den Einsatz von Aufgaben in der Lehre beschrieben werden. Dabei zeigen sich zwei Ausrichtungen. Aus den Interviews lässt sich eine Reihe an Aussagen finden, welche darauf hindeuten, dass Hochschullehrende Aufgaben in ihren Lehrveranstaltungen nutzen, weil „[e]s machen alle anderen auch so“ (J/348). Textsegmente wie diese („ich glaube eigentlich fast alle Abteilungen hier machen das so“, H/150) werden zu dem Konzept *Wahrgenommene Norm* zusammengefasst. Dabei wird in erster Linie geschildert, dass Kolleginnen und Kollegen ähnliche Aufgabenformate verwenden („Also ich sag mal so, bei den Kollegen, die ich so persönlich kenne oder mit den ich zusammenarbeite, ist es schon sehr ähnlich“, G/180). Dies bezieht sich nicht nur auf den aktuellen Lehrkontext, teilweise werden auch Erfahrungen aus anderen Bildungsbereichen mit hinzugezogen („alles, wo ich bisher mitgearbeitet hab, ist das so“, G/175), womit die enge Verschränkung zu persönlichen (bildungs-)biografischen Faktoren deutlich wird. Es zeigt sich zudem, dass diese wahrgenommene Norm, mit Aufgaben zu lehren, fachspezifisch konkretisiert wird („Und in der Informatik oder auch in der Mathematik ist halt immer klar, man MUSS immer eine Übung haben“, K/155). Für das Fach Informatik führt Person G aus: „Ich glaub das ist typisch für alle Studiengänge in diesem Umfeld und auch für alle Fächer oder Kollegen, die so was unterrichten. Weil es macht ja sonst keinen Sinn“ (G/180).³⁸ Person G führt aus: „Ich kann das schwer ermessen, wie ein Geisteswissenschaftler tickt, das entzieht sich meiner Kenntnis. Ich sag mal für Informatik ... ist es, glaub ich, immer so“ (G/178). Dabei spielt die Sicht auf das eigene Hochschulfach eine Rolle (siehe hierzu Kap. 3.1.1/III). Zudem ist zu erkennen, dass offizielle oder inoffizielle Vorgaben, beispielsweise seitens der Institution oder von anderen Lehrpersonen, als für den Einsatz von Aufgaben ausschlaggebend genannt werden. Diese werden zu dem Konzept *Vorgaben und Nahelegungen* zusammengefasst. Person J führt beispielsweise aus: „Es gibt von der Hochschule ... eine NAHElegung, ... dass man des ja so macht, weil ma des schon immer so gemacht hat“ (J/309). Dies bezieht sich auf generelle Aufgabenformen,

38 Die Annahme, dass Lehre ohne Aufgaben im eigenen Fach „keinen Sinn“ (G/180) ergebe, verdeutlicht die zentrale Stellung, welche der Aufgabe als didaktisches Mittel zugesprochen wird und verweist gleichzeitig auf die im Fachbereich wahrgenommene Norm, in welcher Aufgaben als selbstverständlicher Teil der Lehre angenommen werden.

dass beispielsweise vorlesungsbegleitende Aufgabenblätter oder groß angelegte Projektaufgaben verwendet werden. Der Gestaltungsspielraum der einzelnen Lehrperson wird weniger darin gesehen, welche Aufgabenformate verwendet werden, sondern wie diese für die eigene Lehrsituation ausgestaltet werden. Person H beschreibt: „dieses alle zwei Wochen so ein Übungsblatt war einfach von den Profs immer so gemacht worden und war auch von denen so erwartet“ (H/97). Diese konzeptuellen Verdichtungen der Textsegmente lassen sich in sechs Interviews finden und werden zu der Kategorie *Faktoren des Umfelds* zusammengefasst.

In den Interviews lassen sich neben Faktoren der Person und Faktoren des Umfelds verschiedene Aussagen finden, bei welchen primär didaktische Überlegungen als motivationale Determinanten artikuliert werden. Hierbei werden Aspekte angeführt, welche die Lehrpersonen mit Hilfe von Aufgaben vermeiden möchten („Weil, nur das Dasitzen und die Teilnehmer füttern wie so eine Vorlesung, finde ich doof“, A/30; „Also ich glaub nicht, dass ich mit einer PowerPoint-Schlacht jemandem Programmieren beibringe“, L/85). Zudem sind artikuliert Ziele im Datenmaterial zu finden, welche die Lehrpersonen positiv bewerten und erreichen möchten:³⁹

„überall dort, wo sie was können, wo es nicht darum geht, irgendwas zu lernen, auswendig zu lernen und einfach wiederzugeben, also so replizieren. Sondern wo es wirklich darum geht, dass ich hinterher etwas verstanden hab und dann selber neue Lösungen damit bauen kann, ... selbstständig Probleme lösen kann, glaub ich. Da ist das [Lehren mit Aufgaben], glaub ich, essenziell“ (G/175).

Textstellen wie diese werden zu der Kategorie *didaktische Faktoren* gebündelt.⁴⁰ Die entwickelten Kategorien werden dabei nicht als gegensätzliche Determinanten, sondern als ineinander verschränkte Faktoren angesehen. Beispielsweise werden die Faktoren des Umfelds und (bildungs-)biografische Erfahrungen

39 In der Pädagogischen Psychologie werden diese beiden Ausrichtungen auch *Annäherungsziele* und *Vermeidungsziele* genannt. Zu theoretischen Fundierung von Zielorientierungen siehe zum Beispiel Daumiller, Figas & Dresel (2015) und Spinath (2009).

40 Hierbei weisen die Daten eine Überschneidung zu den didaktischen Faktoren auf, welche im Ansatz der GTM als *Konsequenzen* des Phänomens angesehen werden (vgl. Boehm 1994; Breuer 2010). Die Überschneidung zeigt sich dahingehend, dass die antizipierten didaktischen Faktoren auch Ausgangspunkt und motivationale Determinante für den Einsatz von Aufgaben darstellen können. Jedoch scheint es zielführend, motivationale Determinanten und didaktische Funktionen getrennt zu betrachten. Beispielsweise zeigt sich in den Interviews, dass didaktische Funktionen von Hochschullehrenden zum Teil retrospektiv beschrieben werden. Es kann eine eingesetzte Aufgabe verschiedene Funktionen erfüllen, welche der Lehrperson zum Zeitpunkt der Aufgabenstellung selbst nicht bewusst sind. Eine didaktische Funktion muss daher nicht Teil der motivationalen Determinanten sein. Aus diesem Grund werden die didaktischen Funktionen an dieser Stelle nicht weiter vertieft, sondern in Kap. 3.2.2/III ausführlich beschrieben.

gemeinsam genannt. Auch an anderen Stellen zeigen sich Überschneidungen. Zum Beispiel könnten die skizzierten Überzeugungen auch den Faktoren der Person zugeordnet werden. Da es bei der Konzeptualisierung um didaktische Überzeugungen geht, wurden sie den didaktischen Faktoren zugeordnet. Auf die Problematik der Abgrenzung von didaktischen Faktoren und didaktischen Funktionen wurde bereits verwiesen (siehe Fußnote 40/III auf S. 181).

Tabelle 6.: Motivationale Determinanten für den Einsatz von Aufgaben: Interviews und Anzahl an Codings

Kategorien	Interviews	Anzahl Codings		
		EWS	Inf	SUM
Faktoren der Person	B,C,E,G,H,J,L	6	13	19
Faktoren des Umfelds	B,E,G,H,J,K	2	12	14
Didaktische Faktoren	A-L	17	14	31
Σ		25	39	64

Vielversprechend scheint, die Anzahl der Codings mit in die Analyse einzubeziehen. Auf diese Weise kann die Verankerung der theoretischen Ableitungen in dem Datenmaterial aufgezeigt werden (siehe hierzu Kap. 2.2.1/III). In Tabelle 6 sind die Kategorien mit den Fundstellen in den Interviews⁴¹ sowie der Anzahl der Codings dargestellt. Auffällig ist, dass didaktische Faktoren in ausnahmslos allen Interviews thematisiert werden, Faktoren des Umfelds hingegen nur in sechs (Person B, E, G, H, J und K)⁴² und Faktoren der Person in sieben Interviews (Person B, C, E, G, H, J und L). Insgesamt ist zu erkennen, dass die meisten Codings für didaktische Faktoren (31) und vergleichsweise weniger für Faktoren der Person (19) sowie Faktoren des Umfelds (14) vergeben wurden. Die Anzahl der Codings in den beiden Hochschulfächern fällt dabei sehr unterschiedlich aus. In den Interviews mit Lehrenden der Erziehungswissenschaft werden primär didaktische Faktoren genannt (17 Codings). Faktoren des Umfeldes (2) sowie Faktoren der Person (6) sind hier deutlich seltener zu finden. Bei Lehrenden der Informatik gestaltet sich die Anzahl der Codings in allen beschriebenen Faktoren sehr ähnlich (je 12 bis 14 Codings).

41 Die in der Tabelle aufgelisteten Personen zeigen auf, in welchen Interviews entsprechende Textsegmente gefunden wurden. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird dies in dieser Tabelle sowie in den weiteren Tabellen komprimiert als „Interviews“ bezeichnet.

42 Als bemerkenswert ist hierbei zu konstatieren, dass in den Interviews Faktoren des Umfelds von unerfahrenen Lehrenden, zum Beispiel von Person H, welche im Sample die geringste Lehrerfahrung aufweist, beschrieben werden. Im Gegensatz dazu sind diese zum Beispiel bei Person I nicht zu finden, welche im Sample die höchste Lehrerfahrung vorzuweisen hat. Aufgrund der kleinen Fallzahl können hieraus keine empirischen Erkenntnisse gezogen werden, allerdings sind sie als bemerkenswerte Auffälligkeit zu konstatieren.

3.2.2. Didaktische Funktionen von Aufgaben

– „In den Aufgaben liegt ja so a Potenzial“⁴³

Die zweite Forschungsfrage richtet den Blick darauf, welche didaktischen Funktionen Hochschullehrende ihren eingesetzten Aufgaben zuschreiben. Die Daten verweisen dabei auf unterschiedliche Ansatzpunkte. Es wird etwa artikuliert, die Aufgabe fungiere als „Vorbereitung auf die Klausur“ (K/121) oder habe das „Potenzial, wo es spannend wird“ (B/183). Insgesamt wurden hierzu 131 offen kodierte Textsegmente analysiert. Durch die axiale Verdichtung der Daten zeigen sich insgesamt acht zentrale Funktionen. In Tabelle 7 sind exemplarische Bezüge zu den entwickelten Kategorien zu sehen.

Tabelle 7.: Didaktische Funktionen von Aufgaben: Entwicklung zentraler Kategorien

Exemplarische Textsegmente	Verdichtung	Kategorien
„Weil das, was ich unterrichte, ja üblicherweise Themen sind, die ... ein <u>aktives Tun</u> voraussetzen“ (G/26).	⇒ Aktivierung, aktives Tun durch Aufgaben	⇒ <i>Aktivieren</i>
„ich glaub, dass dadurch mehr <u>hängen bleibt</u> , mehr <u>verstanden</u> werden kann, mehr hängen bleibt“ (B/119).	⇒ Lernen durch Aufgaben	⇒ <i>Lern- gelegenheiten schaffen</i>
„ich glaub so 'nen bestimmten Sockel an Aufgaben braucht man auch, um zu <u>motivieren</u> “ (L/155).	⇒ Motivation durch Aufgaben	⇒ <i>Motivieren und ermutigen</i>
„natürlich das auch so ein bisschen zu <u>steuern</u> , anhand von konkreter Aufgaben“ (K/121).	⇒ Lehr-Lern-Prozess mit Aufgaben steuern/beeinflussen	⇒ <i>Steuern und Einfluss nehmen</i>
„Also alle Aufgaben, die wir auch stellen, dienen natürlich irgendwo auch der Klausurvorbereitung“ (G/172).	⇒ Auf Prüfung vorbereiten mit Aufgaben	⇒ <i>Auf Prüfungen vorbereiten</i>
„Es wird, glaub ich, schon so als <u>Feedbackmöglichkeit</u> wahrgenommen“ (I/98). „da sieht man halt, wo der Student <u>gerade steht</u> “ (C/32).	⇒ Feedback, Austausch durch Aufgaben	⇒ <i>Rückmeldung und Austausch ermöglichen</i>
„dass sich die Studenten <u>gegenseitig helfen können</u> “ (K/36). „sollen die <u>interagieren</u> mit ihren Kommilitonen“ (C/70).	⇒ Sich gegenseitig helfen/interagieren durch Aufgaben	⇒ <i>Soziale Interaktion begünstigen</i>
„Weil ich find, dass Lehre dadurch <u>abwechslungsreicher</u> wird“ (B/119).	⇒ Abwechslung durch Aufgaben	⇒ <i>Abwechslung schaffen</i>

43 B/183

Durch die Interviews zieht sich, dass die Aufgabe als didaktisches Mittel beschrieben wird, Studierende zu einem „aktiven Tun“, wie es Person G nennt, anzuregen oder, um „Aktivierung zu erreichen“ (C/68). Person D spricht davon, Studierende durch Aufgaben „[i]n diese AKTIVE Rolle“ zu bringen (D/93). An verschiedenen Stellen der Interviews wird dies von darbietenden Lehrformen abgegrenzt: „dass sie aus diesem (-) Hinnehmen und wieder Hinschreiben (-) rauskommen und wirklich anfangen, sich damit aktiv auseinanderzusetzen“ (D/29). Textsegmente wie diese wurden zu der zentralen Schlüsselfunktion *Aktivieren* zusammengefasst. Zudem sind in den Interviewtranskripten jene Textsegmente zu finden, in welchen die Aufgabe als etwas beschrieben wird, wodurch Studierende im weitesten Sinne Erfahrungen machen und Lernprozesse in unterschiedlichster Form angestoßen und weiter ausgestaltet werden können („da sollen die des mal kennenlernen und da sollen die des mal ausprobieren“, J/399; „ich glaub, dass dadurch [durch die Aufgaben] mehr hängen bleibt, mehr verstanden werden kann“, B/119). Dies scheint dahingehend nicht verwunderlich, da die begriffliche Fokussierung auf Lernaufgaben im Interview den Aspekt des Lernens deutlich hervorhebt. Die durch die Kodierung operationalisierten Aussagen werden durch die methodische Verdichtung zu der übergeordneten Kategorie *Lerngelegenheiten schaffen* zusammengefasst. In mehreren Interviews wird zudem geschildert, dass der Aufgabe eine motivierende Funktion zugesprochen wird („Dass man über die Aufgaben wieder 'ne Motivation schafft“, L/190) und dass die Aufgabe als ein didaktisches Mittel betrachtet wird, welches die Lehre interessanter zu machen vermag („in den Aufgaben liegt ja so a Potenzial, wo es spannend wird“, B/183). Artikuliert wird von den befragten Lehrpersonen etwa, dass mittels Aufgaben die Motivation der Studierenden gesteigert werden könne sowie, dass sie ermutigt werden könnten. Person D beschreibt: „Das bringt die Studierenden in eine Situation, ... die sie wirklich mit Leben erfüllt, wenn sie mal losarbeiten“ (D/69). Person L formuliert es wie folgt:

„ich glaub so 'nen bestimmten Sockel an Aufgaben braucht man auch, um zu motivieren, dass das gut funktioniert, dass sie sagen 'Das krieg ich hin, das kann ich jetzt, ne'. Nochmal, nochmal, nochmal. Und das gibt ein gutes Gefühl und motiviert denjenigen und bestärkt ihn“ (L/155).

Besonders erwähnenswert scheint hierbei, dass nicht nur der Aufgabe selbst eine motivierende Funktion zugesprochen wird, sondern auch der Orchestrierung verschiedener Aufgaben untereinander. Diese Codes werden zu der Kategorie *Motivieren und ermutigen* zusammengefasst.

In den Interviews sind zudem vermehrt jene Aussagen zu finden, welche sich auf die Systematisierung und Strukturierung von Lernprozessen beziehen („ein gewisses Maß an Steuerung“, E/43). Es wird etwa geschildert, dass Lernaufgaben die Steuerung des Lernprozesses der Studierenden unterstützen könnten.

„das auch so ein bisschen zu steuern, anhand von konkreter Aufgaben. Natürlich könnte ich jedem sagen: hier, befasst euch mal damit und so. Aber dann ist es halt relativ ungerichtet und wir haben natürlich eine Vorstellung davon, was zu einem bestimmten Zeitpunkt vielleicht gelernt werden sollte oder was eben auch schwierig ist oder was die Probleme sind und da scheint es uns halt sinnvoll, dazu eben auch spezifische Aufgaben vorzubereiten, die dann bearbeitet werden können“ (K/121).

Diese Textsegmente wurden zu der Kategorie *Steuern und Einfluss nehmen* zusammengefasst. Darüber hinaus zeigt sich in den Interviews, dass viele Hochschullehrende ihren Aufgaben eine prüfungsvorbereitende Funktion zusprechen („Also alle Aufgaben, die wir auch stellen, dienen natürlich irgendwo auch der Klausurvorbereitung“, G/172; „es ist 'ne gute Vorbereitung auf die Klausur, des ist auch bekannt, des geb ich auch bekannt“, B/59). Hierbei ist festzustellen, dass einige Aufgaben ganz gezielt ähnlich zu Leistungsaufgaben (siehe hierzu Kap. 1.2/II) konzipiert werden. Person K artikuliert: „wer die Übungen gemacht hat und das verstanden hat, der soll natürlich die Klausur auch gut bestehen können. Das ist ja der Sinn der Sache“ (K/142). Dabei wird hervorgehoben, dass sich Studierende durch die Aufgaben auf spätere Leistungsaufgaben in einem aufgespannten „Übungsfeld“ (A/26) im Rahmen eines „geschützten Kontextes“ (D/139) vorbereiten könnten.

„die Lernaufgabe von der Herangehensweise, dass man sagt, der Fehler bringt dich weiter, der soll dich jetzt nicht frustrieren, nicht? [...] Und in der Prüfung ist der Fehler aber dann halt eben ein Defizit und wird halt dann tatsächlich irgendwie quittiert [...] Jetzt sind wir auf dem WEG und (-) später ist es dann halt einfach ... der Tag der Wahrheit halt dann“ (C/130–132).

Person A beschreibt: „ich versuche ihnen halt die Angst zu nehmen, sage, das wird noch nicht benotet [...] wichtig ist nur ..., was sie daraus gelernt haben“ (A/220). In diesem Zusammenhang bezeichnet A die Aufgabe als „Lernaufgabe im Quadrat. Weil da halt ganz viel drinsteckt“ (A/220). Diese Textsegmente lassen sich zu der Kategorie *Auf Prüfungen vorbereiten* verdichten. In mehreren Interviews wird zudem thematisiert, dass Studierenden durch Aufgaben die Möglichkeit gegeben werde, eine Rückmeldung zu erhalten („Es wird, glaub ich, schon so als Feedbackmöglichkeit wahrgenommen“, I/98). Aussagen wie diese sind in mehreren Interviews zu finden und lassen sich zu der Kategorie *Rückmeldung und Austausch ermöglichen* zusammenfassen. Person L beschreibt

beispielsweise: „und dann wirklich erkennen, wenn ihnen [den Studierenden] ... eine Lücke besteht, dass sie an der Stelle tatsächlich nochmal nachfragen müssen, wie geht jetzt der nächste Schritt“ (L/23). In dem Zusammenhang kristallisiert sich aus den Daten, dass Hochschullehrende Aufgaben die Funktion zuschreiben, selbst mit den Studierenden in Interaktion treten zu können („und da sieht man halt, wo der Student gerade steht, ja“, C/32). Person I beschreibt: „ich muss da irgendwie den Puls spüren von den Studenten“ (I/148). Der Aufgabe wird dabei die Funktion zugeschrieben, ein Gefühl für die Studierenden und ihren Lernstand zu erhalten, indem über die Ergebnisse von Aufgaben gemeinsam gesprochen wird („dann können wir anschließend diskutieren: wie bist du auf die Antwort [gekommen], wie ist jemand anderes“, I/35). Damit verbunden wird in den Interviews auch die soziale Interaktion zwischen den Studierenden beschrieben. Zum einen bezieht sich dies darauf, dass es durch die Aufgaben möglich wird, miteinander und voneinander zu lernen und sich gegenseitig zu unterstützen („dass sich die Studenten gegenseitig helfen können“, K/36), und dass ein Dialog im Aufgabenbearbeitungsprozess oder im Anschluss daran erfolgen kann („sich gegenseitig austauschen“, A/162). Aussagen wie diese werden zu der Kategorie *soziale Interaktion begünstigen* gebündelt.

Tabelle 8.: Didaktische Funktionen von Aufgaben: Interviews und Anzahl an Codings

Kategorien	Interviews	Anzahl Codings		
		EWS	Inf	SUM
Aktivieren	A,C,D,E,G,K,L	7	6	13
Lerngelegenheiten schaffen	A–L	21	25	46
Motivieren und ermutigen	A,B,D,G,I,L	8	12	20
Steuern und Einfluss nehmen	A,C,D,E,G,K,L	6	4	10
Rückmeldung und Austausch ermöglichen	B,C,D,K	5	2	7
Soziale Interaktion begünstigen	A,C,D,I,K	5	3	8
Auf Prüfungen vorbereiten	A,B,C,G,H,J,K	11	12	23
Abwechslung schaffen	B,I	3	1	4
Σ		66	65	131

Zudem verdichten sich im Zuge der Kodierung jene Textsegmente, in welchen Lehrende die Aufgaben als didaktisches Mittel beschreiben, um Lehre abwechslungsreich zu gestalten („Weil ich find, dass Lehre dadurch abwechslungsreicher wird“, B/119). Auf die Frage, wodurch sich Lehre ohne Aufgaben auszeichnen würde, entgegnet Person B: „Es wird langweilig, komplett“ (B/181). Diese Codes werden zu der Kategorie *Abwechslung schaffen* gebündelt.

Die Einbeziehung der Anzahl an Codings (siehe Tabelle 8) in die Betrachtung lässt erkennen, dass einige Funktionen in vielen Interviews in ähnlicher Weise genannt werden. Beispielsweise wird *Lerngelegenheiten schaffen* in ausnahmslos allen Interviews thematisiert. Anders wird zum Beispiel die Funktion *Abwechslung schaffen* lediglich in zwei Interviews (Person B und I) genannt. Die meisten Kodierungen sind bei den Funktionen *Lerngelegenheiten schaffen* (46),⁴⁴ *Motivieren und ermutigen* (20), *Auf Prüfungen vorbereiten* (23) und *Aktivieren* (13) zu finden. Bemerkenswert ist hierbei, dass die Codings in den beiden Fächern sehr ähnlich verteilt sind. Nicht nur die Gesamtzahl der Codings ist sehr ähnlich (Informatik 65 und Erziehungswissenschaft 66), auch in den verschiedenen Kategorien wurden in beiden Fächern jeweils ähnlich viele Codings vergeben.

3.2.3. Einflussfaktoren auf den Einsatz von Aufgaben

– „ein bisschen eine Ressourcen-Frage“⁴⁵

Die dritte forschungsleitende Frage lenkt den Blick auf fördernde und hemmende Einflüsse auf den Einsatz von Aufgaben. Insgesamt wurden hierfür 81 Codings in die Analyse einbezogen und fünf zentrale Kategorien abgeleitet. Im Folgenden werden diese mit exemplarischen Textsegmenten vorgestellt. In Tabelle 9 sind diese in Form eines Überblicks dargestellt. In den Interviews werden konkrete Lehr-Lern-Situationen als geeignet oder weniger geeignet für den Einsatz von Aufgaben beschrieben. Person K artikuliert beispielsweise: „Das [Seminar] ist natürlich deutlich dialogischer als die Vorlesung, weil die eben bei 300 bis 400 Teilnehmern ... nicht so interaktiv sein kann, weil es halt einfach so viele Leute sind“ (K/80). Dabei zeigen sich Unterschiede bezüglich der Veranstaltung.⁴⁶ Person F artikuliert: „je nach Seminarformat verwende ich (-) unterschiedliche ... Aufgabenstellungen“ (F/81). Jene Textstellen, welche den Einsatz in einer geeigneten oder weniger geeigneten Lehr-Lern-Situation beschreiben, werden zu der Kategorie *Lehr-Lern-Situation* zusammengefasst.

44 Bei der Frage, aus welchen Gründen besonders viele Aussagen zur Funktion *Lerngelegenheiten schaffen* gezählt werden, sei aus methodischer Sicht darauf verwiesen, dass der Terminus der *Lernaufgabe* (siehe hierzu Kap. 1.2.4/II) in den Gesprächen verwendet wurde und damit eine besondere Sensibilisierung auf den Lernbegriff gegeben war.

45 K/162

46 Aus den Interviews geht hervor, dass Aufgaben in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen Verwendung finden. Dabei werden in den Fächern Erziehungswissenschaft und Informatik besonders Vorlesungen (z.B. Personen L, G, B, D), Seminare (Personen C, E, H) und Projektarbeiten (Personen K, E, H) genannt. Von Hochschullehrenden im Fach Informatik werden zudem Aufgaben in Übungen und Tutorien häufig angesprochen (Personen L, J, H), in der Erziehungswissenschaft ist von Aufgaben in Blockveranstaltungen die Rede (Person D).

Tabelle 9.: Einflussfaktoren auf den Einsatz von Aufgaben: Entwicklung zentraler Kategorien

Ausgewählte Textsegmente	Verdichtung	Kategorien
„weil die [Vorlesung] eben bei 300 bis 400 Teilnehmern ... eben nicht so <u>interaktiv</u> sein kann, weil es halt einfach <u>so viele</u> Leute sind“ (K/80).	⇒ Einsatz von Aufgaben je nach konkreter Lehr-Lern-Situation	⇒ <i>Lehr-Lern-Situation</i>
„Aufgaben findet man sehr viele in <u>Textbüchern</u> auch. Man kann sich <u>Inspiration</u> holen“ (G/157). „die anderen Ansätze, die ich dazu schon gesehen hab, haben mich <u>nicht überzeugt</u> “ (J/185).	⇒ Einsatz von Aufgaben je nach Verfügbarkeit geeigneter Aufgaben	⇒ <i>Einschätzung bestehender Aufgaben</i>
„Und wenn das gut klappt, dann will ich das <u>wieder einsetzen</u> “ (D/151). „Is nicht so <u>geglückt</u> , wie ich mir des vorgestellt hatte“ (B/75).	⇒ Einsatz von Aufgaben je nach gemachten Erfahrungen	⇒ <i>Erfahrungen mit dem Einsatz von Aufgaben</i>
„Die [Studierenden] sind <u>zu wenig intrinsisch motiviert</u> “ (L/119). „Die [Studierenden] <u>WOLLEN</u> Aufgaben gestellt kriegen“ (I/199).	⇒ Einsatz von Aufgaben je nach Einschätzung der Studierenden	⇒ <i>Bild von Studierenden</i>
„das ist natürlich immer auch ein bisschen eine <u>Ressourcen-Frage</u> , weil dieser <u>Übungsbetrieb</u> , so wie ich den jetzt <u>geschildert</u> habe, der ist natürlich auch sehr <u>aufwendig</u> “ (K/162).	⇒ Einsatz von Aufgaben je nach verfügbaren Ressourcen und Unterstützung (insb. Zeit und Personal)	⇒ <i>Ressourcen und Unterstützung</i>

An unterschiedlichen Stellen wird beschrieben, dass der Einsatz von Aufgaben davon abhängt, inwiefern bestehende Aufgaben als geeignet wahrgenommen werden. Dabei werden einerseits eigene Aufgaben und andererseits bestehende Aufgaben, zum Beispiel aus der Literatur oder von Kolleginnen und Kollegen, beschrieben (mehr dazu siehe Kap. 3.4/III). Interessant ist, dass bestehende Aufgaben seitens der Hochschullehrenden unterschiedlich eingeschätzt werden. Teilweise werden sie als für den eigenen Lehr-Lern-Kontext als vielversprechend beschrieben („das ist sehr, sehr wertvoll“, C/84) und zum Teil für die eigene Lehre übernommen („nehm das auch/ übernehm das auch“, L/57). Teilweise wird artikuliert, dass bestehende Aufgaben für den eigenen Kontext nicht geeignet seien („das Problem ist: die Übungsaufgaben in Büchern sind häufig für unsere <Studenten 1> zu mathematisch“, G/139). Und Person J formuliert: „die anderen Ansätze, die ich dazu schon gesehen hab, haben mich nicht überzeugt. (-) Das ist das Problem“ (J/185). Daraus lässt sich die These ableiten, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der subjektiven Bewertung bestehender Aufgaben und dem Einsatz von Aufgaben gesehen wird (Kategorie *Einschätzung bestehender Aufgaben*). In den Interviews lassen sich zudem

jene Textstellen finden, welche auf positive Erfahrungen („des ist sehr gut angekommen“, B/36) oder negative Erfahrungen („Is' nicht so geglückt, wie ich mir des vorgestellt hatte“, B/75) mit dem Einsatz von Aufgaben verweisen. Person J beschreibt zum Beispiel:

„Ganz am Anfang hab ich gedacht, ich könnt die Leute vielleicht durch irgendwelche krassen, lustigen ... oder überWÄLTIGENDEN Aufgaben zu 'ner gewissen Begeisterung führen. [...] Ich hab das auf verschiedensten Wegen versucht (-) und muss leider feststellen, ... es sind diese BegeisterungsFUNKEN doch nur sehr spärlich aufgekommen“ (J/289–291).

Es wird beschrieben, dass die Erfahrungen in den weiteren Einsatz von Aufgaben einfließen. Person B schildert zum Beispiel: „Ich hab mir einmal eine RIESEN Aufgabe gemacht [...]. Und dachte des ist die schönste Stunde aller Zeiten ... und dann/ Da hab ich niemanden richtig begeistert und (-) Ja. Dann hab ichs wieder sein lassen“ (B/167). Die einzelne negative Erfahrung in einem spezifischen Kontext führte zu einer Nicht-Fortführung des Einsatzes dieser Aufgabe. Andersherum beschreiben die befragten Lehrenden, dass sie Aufgaben, mit welchen gute Erfahrungen gemacht wurden, verstärkt einsetzen würden („Und wenn das gut klappt, dann will ich das wieder einsetzen. Und wenn das gut klappt, dann mache ich es auch noch mal“, D/151). Andersherum zeigt sich, dass bei geringer eigener Erfahrung besonders auf bestehende Ansätze zurückgegriffen wird. Person H, welche zum Zeitpunkt des Interviews über sehr geringe Lehrerfahrung verfügt, entgegnet auf die Frage, wie sie ihre erste eigene Vorlesung planen würde, wie folgt: „dann würde ich die Übungsblattsache wahrscheinlich auch erst mal so laufen lassen... Dann eher so iterativ verbessern. Ich glaube nicht, dass ich da so groß krasse Änderungen mit reinbringen würde, wenn ich das erste Mal eine Vorlesung halten würde“ (H/126). Aus dem Datenmaterial kristallisieren sich die gemachten Erfahrungen mit Aufgaben als verstärkende oder hemmende Einflussfaktoren auf den Einsatz von Aufgaben heraus, welche im Auswertungsprozess als *Erfahrungen mit dem Einsatz von Aufgaben* kategorisiert werden. Es werden in den Interviews verschiedene Wahrnehmungen hinsichtlich der Studierenden artikuliert. Diese werden zum einen verstärkend für den Einsatz von Aufgaben geschildert („Die [Studierenden] WOLLEN Aufgaben gestellt kriegen“, I/199) oder hinderlich („Die [Studierenden] sind zu wenig intrinsisch motiviert“, L/119). Hierbei lässt sich ein Zusammenhang zum beschriebenen Einsatz der Aufgaben erkennen. Person H äußert beispielsweise: „da brauchst du auch motivierte Studenten. Wenn du die nicht hast, dann ist es eh egal eigentlich“ (H/105). Person J beschreibt den Umstand, dass Studierende seine Angebote vergleichsweise wenig nutzen und in

seinen Lehrveranstaltungen kaum Fragen zu den Aufgaben stellen, als „traurig, also wirklich traurig ... im emotionalen negativ belasteten Sinn“ (J/41). Dabei indizieren die Daten, dass die Art der Aufgabe davon abhängt, welches Verhalten der Studierenden die Lehrenden erwarten. Bei einigen wenigen befragten Personen wird dabei jedoch explizit thematisiert, dass kein Zusammenhang zwischen dem Bild der Studierenden und dem Einsatz von Aufgaben bestehe. Zum Beispiel bezeichnet Person J einerseits einen Großteil seiner Studierenden als „sporadische Kunden“ (J/251) und „Egalos“ (J/253), welche nur gelegentlich Angebote wahrnehmen würden, betont auf der anderen Seite jedoch, dass er keinen Unterschied beim Einsatz von Aufgaben mache: „ich lebe vielleicht in dem ...Idealismus, dass jedes Semester die neue Chance bekommen sollte, alles richtig zu tun“ (J/31). Diese Segmente, in welchen der Einsatz von Aufgaben in Zusammenhang mit den Studierenden geschildert wird, werden zu der Kategorie *Bild von Studierenden* gebündelt.

Tabelle 10.: Einflussfaktoren auf den Einsatz von Aufgaben: Interviews und Anzahl an Codings

Kategorien	Interviews	Anzahl Codings		
		EWS	Inf	SUM
Lehr-Lern-Situation	A,E,F,K	10	1	11
Einschätzung bestehender Aufgaben	B,C,G,K,L	2	6	8
Erfahrungen mit Aufgaben	A,B,D,E,F,G,I,J,L	16	11	27
Bild von Studierenden	C,D,G,H,I,J,L	7	16	23
Ressourcen und Unterstützung	A,B,C,F,K	10	2	12
Σ		45	36	81

Aus den Interviews geht hervor, dass der Aufwand im Aufgabenprozess als Einflussfaktor auf aufgabenorientierte Lehransätze von den Hochschullehrenden eingeschätzt wird. Person K formuliert: „Aber die (-) Übungsaufgaben betreuen, das Korrigieren ..., das ist einfach sehr, sehr ressourcen- und arbeitsaufwendig“ (K/162). Von einigen Lehrenden wird beschrieben, dass sie den gesamten Aufgabenprozess, von dem Stellen der Aufgabe über die Bearbeitung bis hin zur Besprechung und zum Feedback, alleine gestalten („die letzten Jahre hab ich des alles alleine gemacht“, B/95). Andere Lehrpersonen beschreiben, speziell für die Aufgaben Lehrunterstützung zu haben („da haben wir drei Lehrbeauftragte, die die Übung machen“, L/53). Ein besonderes Beispiel hierfür ist Person K: „zum Teil gibt es Tutoren, die die Übungen (.) halten, die ... sehr aufgabenintensiv sind“ (K/19). Bei jenen Lehrpersonen, welche den Aufgabenprozess allein gestalten, fällt der Aspekt des Aufwands stärker ins Gewicht: „Weil ich hab

ja niemanden, der mir das macht, sondern des muss ich ja selber machen und da sitz ich schon abends“ (B/79). Die Determinante wird zu der Kategorie *Ressourcen und Unterstützung* verdichtet.

In Tabelle 10 sind die Interviews mit der Anzahl der Codings zu den entwickelten Kategorien dargestellt. Es lässt sich erkennen, dass die eigenen Erfahrungen mit Aufgaben in beiden Fächern in insgesamt neun Interviews als Bezugsgrößen genannt wurden (insgesamt 27 Codings) und auch das Bild der Studierenden mit 23 Codings stark im Datenmaterial repräsentiert ist, wobei dieses mehr in Gesprächen mit Personen der Informatik (16) zu finden ist als in den Interviews mit Lehrenden der Erziehungswissenschaft (7). Textsegmente zu Ressourcen und Unterstützung wurden in fünf Interviews mit 2 (Informatik) und 10 (Erziehungswissenschaft) Codings im Datenmaterial kodiert. Interessant ist, dass die Lehr-Lern-Situation als bewusste Einflussgröße angesehen wird (11 Codings), wobei dies in den Gesprächen mit Lehrpersonen der Informatik lediglich einmal genannt wurde und in der Erziehungswissenschaft mit 10 Codings repräsentiert ist. Bemerkenswert ist zudem, dass bestehenden Aufgaben in fünf Interviews ein Einfluss zugeschrieben wird (8 Codings).

3.2.4. Zwischenfazit I

Die entwickelten Kategorien bezogen auf die Bedingungen des Einsatzes von Aufgaben in der Hochschullehre lassen darauf schließen, dass die motivationalen Determinanten seitens der Lehrenden nicht nur in didaktischen Faktoren gesehen werden, sondern dass Aufgaben von vielen Lehrpersonen auch aufgrund von Faktoren des Umfelds, wie einer wahrgenommenen Norm („Es machen alle anderen auch so“, J/348) oder expliziten Vorgaben und Nahelegungen, eingesetzt werden. Zudem werden Faktoren der Person, zum Beispiel persönliche Präferenzen („Weil ICH das gerne mag“, L/83) oder die eigene (Bildungs-)Biografie, herangezogen, um den Einsatz von Aufgaben zu begründen. Zudem scheint bemerkenswert, dass Aufgaben von den Hochschullehrenden nicht nur beschrieben werden, um für Studierende Lerngelegenheiten zu schaffen und sie zu aktivieren, sondern auch, um sie zu motivieren, ihren Lernprozess zu steuern, sie auf spätere Prüfungen vorzubereiten, Rückmeldungen zu ermöglichen, soziale Interaktion zu begünstigen oder um die Lehre abwechslungsreich zu gestalten. Letztlich konnte aus den Daten abgeleitet werden, dass verschiedene Einflüsse artikuliert werden, welche den Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre begünstigen oder hemmen. Hierbei wurde nicht nur die konkrete Lehr-Lern-Situation genannt. Auch der Einschätzung bestehender Aufgaben wird eine

Bedeutung zugeschrieben.⁴⁷ Darüber hinaus wird von den Hochschullehrenden in den Interviews thematisiert, dass Erfahrungen mit dem Einsatz von Aufgaben, das Bild von den Studierenden sowie bestehende Ressourcen und Unterstützungsstrukturen den Einsatz von Aufgaben beeinflussen können.

3.3. Eigenschaften von Aufgaben in der Hochschullehre

Nachdem im vorangegangenen Analysekomplex betrachtet wurde, welche motivationalen Determinanten, Einflussfaktoren und didaktische Funktionen Hochschullehrende bezüglich dem Einsatz von Aufgaben anführen, geht es im Folgenden darum, das Wesen der Aufgaben in der Hochschullehre näher zu beschreiben. Dabei steht die vierte Forschungsfrage im Mittelpunkt, welche den Blick auf die Charakterisierung der Eigenschaften von Aufgaben in der Hochschullehre lenkt. Wie durch die Kategorie *Vielfältiger Einsatz von Aufgaben* (siehe Kap. 3.1.3/III) sichtbar wird, lassen sich in den Interviews Hinweise auf unterschiedliche Aufgabenformen finden.⁴⁸ Dabei werden verschiedene Unterscheidungsmerkmale angeführt. Während bei den „einfachen ÜBUNGSaufgaben“ (G/31) die kognitive Anforderung und der Schwierigkeitsgrad im Vordergrund stehen, wird zum Beispiel bei „Vorlesungsaufgaben“ (G/35) die Einbettung in die Lehrveranstaltungsart betont oder bei „Projektaufgaben“ (K/28) die Sozialform mit als zentrales Charakteristikum angeführt. Im Folgenden werden die Daten dahingehend analysiert, welche Merkmale von Aufgaben seitens der Hochschullehrenden zur Differenzierung ihrer Aufgaben herangezogen werden. Aus der systematischen Auswertung des Interviewmaterials gehen verschiedene Aspekte hervor, welche als Leitgedanken mit unterschiedlichen Ausrichtungen sowie in Anlehnung an die in Kap. 1.3.1/II aufgespannte Differenzierung als Eigenschaften der Struktur und der methodischen Einbettung bezeichnet werden. Die Entwicklung der Konzepte und der Kategorien aus den Daten wird im Folgenden in zwei Teilen dargestellt. Zunächst werden die identifizierten Leitgedanken und Ausrichtungen beschrieben. Im Anschluss werden die angeführten Eigenschaften der Struktur und der methodischen Einbettung dargestellt.

47 In Kap. 3.4/III wird die Bedeutung von Quellen für Aufgaben sowie von verschiedenen Zugängen zur Aufgabenkonzeption dezidiert betrachtet und daher an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt.

48 Insgesamt werden, wie bereits in Kap. 3.1.3/III geschildert, in den Interviews 122 Aufgaben genannt, von denen einige aufgrund ihrer strukturellen Ähnlichkeit zusammengefasst werden können. Im Schnitt werden 10 Aufgaben pro Interview genannt (SD=4.4).

3.3.1. Leitgedanken und Ausrichtungen zu Aufgaben

– „Charakteristikum, was oben drüber steht“⁴⁹

Aus den Interviews lassen sich zum einen unterschiedliche Leitgedanken erkennen, die sich jeweils durch den beschriebenen Aufgabeneinsatz ziehen. Zum anderen kann aus dem Interviewmaterial abgeleitet werden, dass sich diese Leitgedanken jeweils auf unterschiedliche Ausrichtungen beziehen. Im Folgenden wird die Entwicklung dieser beiden Aspekte aus dem Datenmaterial beschrieben.

Leitgedanken

In den Gesprächen mit den Hochschullehrenden sind verschiedene Aussagen zu finden, welche eine gewisse gemeinsame Kernidee zu den eingesetzten Aufgaben in einem Kontext ausdrücken. Person C beschreibt zum Beispiel ein „Charakteristikum, was oben drüber steht“ (C/58). Die systematische Analyse der Daten ergibt, dass in ausnahmslos allen Interviews derartige übergeordnete Annahmen zu finden sind, welche konzeptuell als *Leitgedanken* beschrieben werden. In Tabelle 11 ist die Entwicklung von drei Kernkategorien dargestellt, für welche insgesamt 97 Codings in die Analyse einbezogen wurden. Jene Textsegmente erwiesen sich als besonders auffällig, bei welchen die Aufgabe zum Beispiel in engem Zusammenhang mit „praktische[m] Tun“ (L/23) präzisiert wird. Person A beschreibt beispielsweise, dass Studierende „Aufgaben selbst durch eigenes Handeln lösen“ (A/192). Person C artikuliert, dass die Studierenden durch Aufgaben „stark interagieren und handeln“ (C/66). Person L beschreibt es für ihre Lehre als „ganz wichtig, dass sie praktisch was tun, die Studenten“ (L/85). Auffällig ist hierbei die Betonung von Tätigkeiten. Es wird zum Beispiel beschrieben, dass die Bedeutung von Aufgaben in der Anregung zum „Selbermachen“ (G/166) oder zum „praktischen und selbständige[n] ÜBEN“ (G/180) gesehen werde oder, damit das Gelernte „praktisch angewandt“ (K/130) oder „praktisch mal gemacht“ (J/275) werde. Person G beschreibt: „Also wir müssen es TUN, wir können es nicht theoretisch lernen [...]. Von daher sind für mich Aufgaben eigentlich der wichtigste Teil ... der Lehre“ (G/26). Um auszudrücken, dass bei diesen Beschreibungen von Aufgaben Handlungen – im Sinne von absichtsvollen Tätigkeiten (siehe hierzu Kron 2008; Widulle 2009) – im Vordergrund stehen, werden die Codes konzeptuell zu der Schlüsselkategorie *primär handlungsbezogener Leitgedanke* zusammengefasst.

49 C/58

Tabelle 11.: Leitgedanken zu Aufgaben: Entwicklung zentraler Kategorien

Ausgewählte Textsegmente	Verdichtung	Kategorie
„Also <u>wir müssen es TUN</u> , wir können es nicht theoretisch lernen. Wir müssen es <u>machen</u> “ (G/26). „Vieles ist auch Erfahrung und Training und <u>Üben und Handwerk</u> , und das kann ich am besten stützen, wenn ich möglichst viel auch tatsächlich <u>übe</u> , wenn ich was <u>machen lasse</u> [...], dass sie praktisch was <u>tun</u> , die Studenten“ (L/85).	⇒ Besondere Bedeutung von praktischem Tun/ Handlungen	⇒ <i>Primär handlungsbezogener Leitgedanke</i>
„Und deswegen ist wirklich, weil Sie gefragt haben, was dahinter steht, mir ist es wirklich wichtig, die Leute zum <u>selbstständigen Denken zu bringen</u> “ (A/212). „dass die <u>selber nachdenken</u> ..., dass man <u>andere Positionen</u> auch sieht“ (F/161).	⇒ Besondere Bedeutung von theoretischer Auseinandersetzung/ Reflexion	⇒ <i>Primär reflexionsbezogener Leitgedanke</i>
„anhand dieser Theorien zu versuchen, so einen (-) von der <u>Theorie in die Praxis</u> , in die Theorie, in die Praxis, diesen <u>Slopp</u> zu machen“ (D/51). „ <u>Reflexion des Erlebten</u> vor einem wissenschaftlichen Hintergrund“ (F/65).	⇒ Besondere Bedeutung von Handlungen und Reflexion	<i>Explizit verbindender Leitgedanke</i>

Die zweite Schlüsselkategorie verdichtet sich durch jene Codes, in welchen die Aufgaben zum Beispiel mit Reflexion und theoretischer Auseinandersetzung beschrieben werden. Beispielsweise beschreibt Person G Aufgaben, „damit die Leute anfangen drüber nachzudenken“ (G/35). Person A sieht das übergeordnete Ziel ihrer Aufgaben darin, „die Leute zum selbstständigen Denken zu bringen“ (A/212). Person E spricht von „Denkanregungen“ (E/56) und Person A nennt mehrfach „Denkfragen“ (A/130). Bedeutsam scheinen hierbei reflexive Elemente zu sein („dass die selber nachdenken, ... dass man andere Positionen auch sieht“, F/161; „klassische Fragen ..., die die [Studierenden] reflektieren müssen“, B/171). Um hervorzuheben, dass gedankliche Prozesse im Vordergrund stehen, werden Textsegmente wie diese zu der Schlüsselkategorie *primär reflexionsbezogener Leitgedanke* zusammengefasst. Damit ist nicht nur die Reflexion über das eigene Lernen (siehe hierzu z.B. Hilzensauer 2008) gemeint. Reflexion umschreibt hierbei vielmehr im Sinne des französischen Verbs *réfléchir*, welches mit *nachdenken* übersetzt werden kann (vgl. ebd.), all jene artikulierten Intentionen der Hochschullehrenden, Studierende durch Aufgaben zu gedanklichen Prozessen anzuregen. Darüber hinaus zeigt sich in den Daten eine explizite Verbindung zwischen diesen beiden Ausrichtungen, indem beschrieben wird,

durch Aufgaben Handlungen und Reflexion gleichermaßen anzuregen („Reflexion ... des Erlebten vor einem wissenschaftlichen Hintergrund“, F/65). Diese Ausrichtung wird als *explizit verbindender Leitgedanke* charakterisiert.

Wenngleich in den Interviews häufig polarisierende Aspekte artikuliert werden, können diese beiden Leitgedanken nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Die Disparität von Denken und Handeln wurde zwar lange in der handlungsorientierten Didaktik angenommen. Insbesondere in der Wirtschaftspädagogik wird zwischen Lernen, Denken und Handeln unterschieden (vgl. hierzu Kron 2008; Tramm 1994). Dies kann jedoch durchaus kritisch betrachtet werden, da diese Unterscheidung impliziert, die drei Bereiche seien losgelöst voneinander, dass also Lernen und Denken ohne Handeln und Handeln und Lernen ohne Denken möglich sei. Dass diese beiden Kategorien nicht alternierend betrachtet werden können, sondern als in unterschiedlicher Wechselwirkung zueinander stehend gesehen werden, verdeutlicht sich auch im Datenmaterial an mehreren Stellen. Gleichzeitig werden die Leitgedanken als aufeinander aufbauend beschrieben. Beispielsweise werden reflexive Elemente einer Handlung vorgeschaltet. Person F beschreibt etwa, „dass man nicht gleich in die Handlung springt, sondern tatsächlich auch analysiert, was könnten denn verschiedene Ursachen sein“ (F/83). Um hervorzuheben, dass die zwei Ausrichtungen beide eine Rolle spielen können, jedoch in vielen Fällen seitens der befragten Lehrenden eine unterschiedliche Priorisierung erfahren, werden die Kategorien als *primär* handlungsbezogen und *primär* reflexionsbezogen beschrieben.

Tabelle 12.: Leitgedanken zu Aufgaben: Interviews und Codings

Kategorien	Interviews	Anzahl Codings		
		EWS	Inf	SUM
Primär handlungsbezogen	A,B,C,D,F,G,H,I,J,K	8	28	36
Primär reflexionsbezogen	A-L	49	7	56
Explizit verbindend	A,D,F	5	0	5
Σ		62	35	97

In Tabelle 12 ist zu sehen, in welchen Interviews die drei Kategorien kodiert wurden und wie sich die Anzahl der Codings in den beiden Fächern aufteilt. Es ist zu sehen, dass 36 Codings in insgesamt zehn Interviews für die Kategorie des handlungsbezogenen Leitgedankens und 56 Codings in ausnahmslos allen Interviews für die Kategorie des reflexionsbezogenen Leitgedankens vergeben wurden. Im Vergleich dazu wurde der explizit verbindende Leitgedanke in drei Interviews sichtbar (A, D und F) und insgesamt vergleichsweise seltener kodiert

(5). Aus fachlicher Sicht zeigen sich bemerkenswerte Unterschiede zwischen Informatik und Erziehungswissenschaft. Deutlich wird, dass mehr Textsegmente zum handlungsbezogenen Leitgedanken bei der Informatik (28) als bei der Erziehungswissenschaft (8) kodiert wurden. Besonders zeigt sich der Unterschied bei den reflexionsbezogenen Leitgedanken, welche in den Interviews von Lehrenden der Informatik deutlich seltener (7) als in der Erziehungswissenschaft (49) genannt wurden. Der explizit verbindende Leitgedanke ist ausschließlich in Interviews mit Lehrenden der Erziehungswissenschaft (5) zu finden.

Ausrichtungen

Aus den Daten geht hervor, dass sich handlungsbezogene und reflexionsbezogene Leitgedanken auf unterschiedliche Aspekte beziehen können, welche im Folgenden als *Ausrichtungen* beschrieben werden. Insgesamt wurden aus den Daten vier konzeptuell verdichtete Ausrichtungen identifiziert, welche sich in beiden Fächern zeigen. In Tabelle 13 sind exemplarische Textsegmente und entwickelte Kategorien zu sehen sowie die Zuordnung zu den Leitgedanken. Insgesamt wurden für die Ausrichtungen 70 Codings vergeben.

Tabelle 13.: Ausrichtung von Aufgaben: Entwicklung zentraler Kategorien

Ausgewählte Textsegmente	Leitgedanken	Kategorien
„mehr dieses <u>wissenschaftliche Mitdenken</u> “ (H/51).	⇒ primär reflexionsbezogen	⇒ <i>Wissenschaftliche Ausrichtung</i>
„Also <u>Studienergebnisse</u> auswerten, zusammenfassen, ... zielgruppenspezifisch aufbereiten und auch präsentieren“ (A/28).	⇒ primär handlungsbezogen	
„stelle einen <u>Bezug</u> zu dir und zu deinem <u>späteren Beruf</u> her“ (C/144).	⇒ primär reflexionsbezogen	⇒ <i>Berufliche Ausrichtung</i>
„das Charakteristikum, was oben drüber steht, ... diese Studierenden auch ein bisschen so in diese <u>Lehrerrolle</u> zu versetzen“ (C/58).	⇒ primär handlungsbezogen	
„Also da gehts mehr in die <u>Selbstreflexion</u> ... WARUM hat's mir gut gefallen?“ (B/151).	⇒ primär reflexionsbezogen	⇒ <i>Selbstbezogene Ausrichtung</i>
„also DIE Lernaufgaben, dann wirklich zu sagen ... Was sind meine <u>Fragen an mich selber?</u> “ (C/46).	⇒ primär handlungsbezogen	
„wie ist da unsere <u>Gesellschaft</u> gestrickt? Wie finde ich das eigentlich?“ (C/36).	⇒ primär reflexionsbezogen	⇒ <i>Soziale Ausrichtung</i>
„dass sich die Studenten <u>gegenseitig helfen</u> “ (K/36).	⇒ primär handlungsbezogen	

Als eine Kategorie kristallisiert sich dabei das Feld *Wissenschaftliche Ausrichtung* heraus. Es wird artikuliert, dass Hochschullehrende das Ziel verfolgen, dass sich Studierende durch die Aufgabe wissenschaftlich mit theoretischen Konzepten auseinandersetzen könnten („Auseinandersetzungen mit einzelnen Texten, mit einzelnen Inhalten“, A/76). An vielen Stellen wird hervorgehoben, dass die Aufgabe zum Beispiel darin bestehe, eigene Forschungsideen zu durchdenken sowie andere Forschungsergebnisse zu beurteilen und einzuschätzen (z.B. D/71; A/134). Dabei zeigt sich diese Ausrichtung auf Wissenschaft und Forschung mit primär reflexionsbezogenen („Dann bei den Projektarbeiten ist es (-) mehr dieses wissenschaftliche Mitdenken“, H/51) sowie mit primär handlungsbezogenen Leitgedanken („Also Studienergebnisse auswerten, zusammenfassen, ... zielgruppenspezifisch aufbereiten und auch präsentieren“, A/28). Gleichzeitig werden von vielen Hochschullehrenden Aspekte beschrieben, welche sich auf das spätere Berufsleben (*Berufliche Ausrichtung*) beziehen („wie ein richtiger Informatiker einfach“, H/113). Dies bezieht sich beispielsweise darauf, mittels realen oder konstruierten beruflichen Handlungssituationen Studierenden zu ermöglichen, die Berufspraxis kennenlernen und darin eigene Erfahrungen sammeln zu können („Na ja, ich meine das Charakteristikum, was oben drüber steht, dass ich eben als Aufgabe für mich sehe, diese Studierenden auch ein bisschen so in diese Lehrerrolle zu versetzen“, C/58). Person F beschreibt als übergeordnetes Merkmal seiner Aufgaben „Professionalisierung anwenden, sich selber in der Lehrerrolle erleben“ (F/95). Gleichzeitig geht es um die Reflexion über berufsbezogene Aspekte auf theoretischer Ebene („stelle einen Bezug zu dir und zu deinem späteren Beruf her“, C/144). Aus einigen Interviewpassagen geht zudem hervor, dass sich die Aufgabe auch auf die Studierenden selbst und ihren Lernprozess richten kann (*Selbstbezogene Ausrichtung*). Das Ziel der Aufgabe bezieht sich in diesem Sinne beispielsweise darauf, sich mit eigenen Kompetenzen zu befassen („im Sinne von Selbstkompetenz, dass man sagt, also, was kann ich gut? Wie gehe ich mit Stress um? ... wie kann ich mich entlasten?“, F/71). Die Aufgabe bezieht sich dabei auf die Lernenden selbst. In diesem Feld werden besonders reflexionsbezogene Leitgedanken sichtbar („Also da gehts mehr in die Selbstreflexion“, B/151). Textsegmente, welche dem handlungsbezogenen Leitgedanken zugeordnet werden können, lassen sich aus dem Material ebenfalls erkennen. Beispielsweise beschreibt Person C eine Aufgabe, in welcher es darum geht, dass Studierende Kriterien zu ihren eigenen Kompetenzen entwickeln und dazu Rückmeldung von anderen Studierenden erhalten („also DIE Lernaufgaben, dann wirklich zu sagen ... Was sind meine

Fragen an mich selber? Und das lasse ich mal überprüfen durch die Leute, die mir Feedback geben wollen“, C/46). Letztlich beziehen sich die beschriebenen Aufgaben auch auf soziale und gesellschaftsbezogene Aspekte (*Soziale Ausrichtung*), indem durch die Aufgabe beispielsweise ein Bezug zur Gesellschaft hergestellt wird („wie ist da unsere Gesellschaft gestrickt? Wie finde ich das eigentlich?“, C/36) oder durch die Aufgabe ermöglicht wird, im sozialen Raum zu agieren („dass sich die Studenten gegenseitig helfen können“, K/36). Teilweise wird eine explizite Abgrenzung von sozialen Aspekten artikuliert („Also zum Beispiel Teambildung ist mir völlig WURSCHT in meiner Vorlesung. Ja. [...] Hauptsache sie haben ‘s hinterher kapiert“, J/243). Textsegmente zur sozialen Ausrichtung lassen sich im Zusammenhang mit reflexionsbezogenen („wie ist da unsere Gesellschaft gestrickt? Wie finde ich das eigentlich?“, C/36) und handlungsbezogenen Leitgedanken finden („dass sich die Studenten gegenseitig helfen“, K/36).

Tabelle 14.: Ausrichtung von Aufgaben: Interviews und Codings

Kategorien	Interviews	Anzahl Codings		
		EWS	Inf	SUM
Wissenschaftliche Ausrichtung	A,B,C,D,F,G,H	16	4	20
Berufliche Ausrichtung	A–L	17	14	31
Selbstbezogene Ausrichtung	B,C,F	8	0	8
Soziale Ausrichtung	A,B,C,F,I,J,K	7	4	11
Σ		48	22	70

In Tabelle 14 ist zu sehen, dass die berufliche Ausrichtung in beiden Domänen in ähnlicher Intensität in allen zwölf Interviews zu finden ist (14 und 17 Codings). Die wissenschaftliche Ausrichtung wurde bei sieben Interviews (Person A, B, C, D, F, G und H) gefunden und häufiger in der Erziehungswissenschaft (16 Codings) als in der Informatik (4 Codings) kodiert. Bemerkenswert ist, dass jene Textsegmente, welche der selbstbezogenen Ausrichtung zugeordnet werden können, lediglich in 8 Codings in der Erziehungswissenschaft zu finden ist. Aufgaben, welche mit einer sozialen Ausrichtung beschrieben werden, lassen sich insgesamt in 11 Codings (Erziehungswissenschaft 7, Informatik 4) im Datenmaterial finden.

3.3.2. Eigenschaften zu Struktur und Einbettung

– „was kreucht und fleucht an Möglichkeiten“⁵⁰

Die aus dem Datenmaterial entwickelte Differenzierung zwischen drei zentralen Leitgedanken einerseits und vier unterschiedlichen Ausrichtungen andererseits lässt bereits eine Kategorisierung der beschriebenen Aufgaben zu. Darüber hinaus indizieren die Daten, dass seitens der Hochschullehrenden weitere Dimensionen herangezogen werden, um Aufgaben konkreter zu fassen. Hierbei wurde die bereits beschriebene Differenzierung zwischen Struktur und methodischer Einbettung aus der Aufgabenforschung aufgegriffen (siehe hierzu Kap. 1.3.1/II und Kap. 2.2/II), da aus den Interviews hervorgeht, dass der Einsatz von Aufgaben zum einen hinsichtlich der Aufgabe selbst und zum anderen aufgrund der Einbettung in den Lehr-Lern-Kontext vorgenommen wird. Hierzu sei vorab Folgendes bemerkt: In der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung existieren, wie bereits in Teil I der Arbeit angerissen, verschiedene fach- und allgemeindidaktische Klassifikationsansätze (z.B. Becher & Gläser 2014a; Kleinknecht et al. 2013; Maier et al. 2014a; Metz et al. 2014; Neubrand et al. 2013), welche im deutschsprachigen Raum auch als *Kategoriensysteme* oder *Ratingmanuale* bezeichnet werden (vgl. Krüger 2015). Die Frage der Differenzierung von Aufgaben ist demnach nicht neu. Die bestehenden Ansätze erscheinen für die nähere Betrachtung der Daten jedoch aus folgenden Gründen als alleiniger Bezugspunkt nicht zielführend: Erstens fungieren viele bestehende Kategorisierungsschemata als Mittel, Aufgaben hinsichtlich ihrer Qualität beurteilen zu können. Da eine qualitative Beurteilung in vorliegender Studie nicht bezweckt wird, sondern Ansatzpunkte zur Unterscheidung gesucht werden, sind bestehende Schemata zwar hilfreich zum Abgleich der Daten, können bei der Datenanalyse jedoch nicht als alleinige Basis verwendet werden. Zweitens konzentrieren sich bestehende Schemata in erster Linie auf Struktureigenschaften (siehe hier Kap. 2.2/II) und klammern den Einsatz der Aufgaben in der Lehre häufig aus, was jedoch für die Betrachtung relevant scheint. Drittens lassen sich auf der Grundlage von Interviews einige Determinanten von Aufgaben nicht ableiten, wie beispielsweise die sprachlogische Komplexität einer Aufgabe. Viertens und letztens wurde der explorative Ansatz der Studie gewählt, um das Feld möglichst unvoreingenommen in den Blick nehmen zu können und sich nicht von bestehenden Schemata lenken zu lassen. Aus diesen Gründen werden die Aufgaben für diese Arbeit anhand jener Kriterien differenziert, welche sich aus dem Datenmaterial herauskristallisieren lassen. Zwar können

50 C/162

auf diese Weise nur jene Eigenschaften in den Blick genommen werden, welche seitens der befragten Personen artikuliert werden. Relevante, jedoch seitens der Lehrpersonen nicht beschriebene Differenzierungsaspekte, werden nicht mit betrachtet. Jedoch beinhaltet die datengestützte Entwicklung von Eigenschaften der Struktur und der Einbettung von Aufgaben die Chance, eine Differenzierung eng am Datenmaterial vorzunehmen und somit betrachten zu können, welche Unterscheidungen Hochschullehrende selbst vornehmen. Für die Analyse der Daten werden hierbei nicht nur Kategorien und Konzepte als Unterdimensionen ausdifferenziert, sondern diese werden mit dem Verfahren der *Dimensionalisierung* (siehe hierzu Kap. 2.2.1/III) weiter präzisiert, um ein reichhaltiges Bild zugeschriebener Eigenschaften aus den Daten entwickeln zu können. Insgesamt wurden hierfür 574 Codings vergeben, welche systematisch zu insgesamt elf Kernkonzepten und diese wiederum zu den zwei bereits skizzierten Kategorien *Struktur* und *Einbettung* verdichtet wurden.

Eigenschaften der Struktur

In den Interviews wurden unterschiedliche Kriterien zur Charakterisierung und Abgrenzung der Aufgaben artikuliert. Beispielsweise ist von verschiedenen Graden an Komplexität („Die Aufgaben sind unterschiedlich komplex“, K/52), Offenheit („relativ breite, relativ offene Aufgabenstellung“, F/87) oder Schwierigkeit („Also am Anfang des Semesters sind die Aufgaben sehr simpel“, G/71) die Rede. Auch der Grad der Strukturierung wird beschrieben („Und das aber sehr geführt, also stark strukturiert“, G/87). Insgesamt werden aus dem Datenmaterial sechs Kernkonzepte zur Beschreibung der Aufgabenstruktur entwickelt, welche sich besonders prägnant in den Daten zeigen. Dabei wurden lediglich jene Aspekte mit betrachtet, welche von den Personen beschrieben wurden. Die Konzepte *Ergebnisoffenheit*, *Bearbeitungsoffenheit*, *Material*, *Schwierigkeit*, *Komplexität* und *Kognitive Anforderung* kristallisieren sich als relevante Unterscheidungskriterien heraus. Nach dem Verfahren der Dimensionalisierung werden sie mit Eigenschaften versehen (siehe Tabelle 15).

Als ein Konzept der Aufgabenstruktur erweist sich die *Ergebnisoffenheit*. Person G spricht zum Beispiel von einem „offenen Lösungsraum“ (G/49). Bei diesen Aufgaben wird wenig vorgegeben und strukturiert, „das sind Problemstellungen. Da weiß ich die Lösung genauso wenig. Es ist sehr offen“ (D/53). In der Informatik werden beispielsweise groß angelegte Projektaufgaben beschrieben, in welchen Produkte erstellt werden (z.B. G/48). Die Aufgabenstellung ist dabei teilweise sehr offen (z.B. „entwickeln Sie ein Spiel“, G/76). Person F

beschreibt, „dass ich letztlich nur einen Rahmen stecke und sich Studierende die ... Aufgabe, die sie bewältigen sozusagen, selber suchen“ (F/57). Gleichzeitig werden Aufgaben mit sehr definierten Lösungsvorstellungen beschrieben. Hierbei besteht seitens der Lehrperson eine klare Vorstellung des Ergebnisses, in beiden Fachgebieten werden „Musterlösungen“⁵¹ genannt (z.B. K/132; D/93). Dabei werden Aufgaben mit Richtig-und-falsch-Lösungen beschrieben, wie es beispielsweise bei Multiple-Choice-Aufgaben oder Lückentext-Aufgaben möglich ist. Person G nennt beispielsweise eine „Quiz-Aufgabe“, bei welcher es eindeutig definierte Lösungen gibt. Die Dimensionalisierung der Eigenschaften bewegt sich zwischen den Polen „sehr gering“ und „sehr hoch“.

Tabelle 15.: Struktureigenschaften von Aufgaben: Entwicklung von Kernkonzepten und ihre Dimensionalisierung

Ausgewählte Textsegmente	⇒ Konzept	⇒ Dimensionalisierung
„Da weiß ich die Lösung genauso wenig. Es ist sehr <u>offen</u> “ (D/53).	<i>Ergebnis-offenheit</i>	Sehr gering bis sehr hoch
„relativ breite, relativ <u>offene</u> Aufgabenstellung“ (F/87).	<i>Bearbeitungs-offenheit</i>	Sehr gering bis sehr hoch
„man macht natürlich ein Unterschied im <u>Anspruch</u> , ist klar“ (C/72).	<i>Schwierigkeit</i>	Sehr gering bis sehr hoch
„Die Aufgaben sind unterschiedlich <u>komplex</u> “ (K/52).	<i>Komplexität</i>	Sehr gering bis sehr hoch
„da müssen s' halt ein' <u>Text</u> (-) einfach lesen“ (B/45).	<i>Material</i>	Text, Bild, Ton, Video
„dass die Studenten ... das, was sie gelernt haben, <u>anwenden</u> müssen“ (L/23).	<i>Kognitive Anforderung</i>	Erarbeiten, Üben und Wiederholen, Anwenden, Beurteilen, Gestalten

Zudem werden unterschiedliche Grade der *Bearbeitungsoffenheit* beschrieben. Lehrpersonen der Erziehungswissenschaft beschreiben beispielsweise eine Palette an Aufgaben, welche sehr offen gestellt sind („relativ breite, relativ offene Aufgabenstellung“, F/87). Person D konstatiert: „Wenn ich jemanden in die Situation bringe, dass ich sage: hier ist A, da ist B. Da sollst du hin. Und nicht vorgebe, wie er dahin kommt“ (D/127). Auf der anderen Seite werden Aufgaben beschrieben, welche eine geringe Offenheit in der Bearbeitung aufweisen. Person G beschreibt beispielsweise: „das sind immer so Teilaufgaben [...]. Sind so zehn Seiten Anleitung und die arbeitet man durch. Und im Grunde genommen kann man das nicht falsch machen“ (G/85–87). Person D beschreibt Aufgaben,

⁵¹ Interessanterweise wurden in den Daten in sechs Interviews insgesamt 16 Codings für *Musterlösungen* vergeben. Davon waren zwei Interviews mit insgesamt 5 Codings aus der Erziehungswissenschaft und vier Interviews mit 11 Codings aus der Informatik.

bei denen vorgegeben wird „von A nach B und dann machst du das und dann machst das und dann machst du das und dann machen wir einen Haken dran“ (D/129). Das Merkmal bewegt sich zwischen sehr geringer und sehr hoher Bearbeitungsoffenheit. Auch das Kriterium der *Schwierigkeit* ist in den Daten an vielen Stellen zu finden („man macht natürlich ein’ Unterschied im Anspruch, ist klar“, C/72). Dabei sei darauf verwiesen, dass die Schwierigkeit eine subjektive Größe ist und daher eine Aufgabe für einen Studierenden als schwer, für einen anderen als leicht empfunden werden kann. Interessant ist jedoch der intendierte Schwierigkeitsgrad der Lehrenden, da Aufgaben seitens der Lehrenden bewusst einfach oder bewusst sehr schwierig ausgestaltet werden. Person L führt das Spannungsfeld zwischen einfachen und schwierigen Aufgaben hinsichtlich motivierender Aspekte näher aus:

„ich glaub so ’nen bestimmten Sockel an Aufgaben braucht man auch, um zu motivieren, dass das gut funktioniert, dass sie sagen ‘Das krieg ich hin, das kann ich jetzt, ne’. Nochmal, nochmal, nochmal und das gibt ein gutes Gefühl und motiviert denjenigen und bestärkt ihn. Und dann muss es aber auch Aufgaben geben, die harte Nüsse sind, wo man dran wachsen muss“ (L/155).

Hierbei zeigt sich bereits die Überschneidung mit den zugeschriebenen didaktischen Funktionen (siehe Kap. 3.2.2/III). Viele kleine leichte Aufgaben werden hierbei als motivationsförderlich eingestuft. Der richtige Grad der Schwierigkeit wird zudem als Herausforderung für die Lehrenden eingeschätzt: „Aber am Anfang war das so, dass ich dachte, die ist ziemlich einfach und hab die Schwierigkeit total unterschätzt bei den Einsteigern“ (G/150). Die Dimensionalisierung des Konzepts der Schwierigkeit bewegt sich daher zwischen „sehr gering“ bis „sehr hoch“. Die *Komplexität* ist ebenfalls an vielen Stellen in den Daten zu finden. Die von den befragten Personen beschriebenen Aufgaben werden als unterschiedlich komplex wahrgenommen („Die Aufgaben sind unterschiedlich komplex“, K/52). Person A nennt eine „äußerst komplexe Lernaufgabe“ (A/224). Person beschreibt eine „einfache Aufgabe“ (G/37) auf der anderen Seite und betont „Dann haben wir natürlich komplexere Aufgaben“ (G/39). Das Merkmal der Komplexität bewegt sich ebenfalls zwischen „sehr gering“ und „sehr hoch“. Letztlich zeigt sich in den Daten, dass die Art der Aufgabe seitens der Lehrenden auch danach unterschieden wird, ob bzw. welches *Material* verwendet wird. Person D erwähnt zum Beispiel eine Aufgabe, „wo sie einen Text lesen“ (D/143), Person A beschreibt eine Aufgabenform, bei welcher „Ausschnitte oder Ergebnisgrafiken von Studien dann verglichen“ werden (A/54). In den Daten ist insbesondere Material in Text-, Bild-, Ton- oder Videoformat zu finden.

In den Interviews zeigt sich zudem, dass Hochschullehrende eine Unterscheidung ihrer Aufgaben hinsichtlich kognitiver Anforderungen vornehmen. Person G beschreibt zum Beispiel:

„durch Erzählen und Erklären kann ich im Wesentlichen, sag ich mal, die unteren zwei Stufen der ... bloomischen Hierarchie da [gemeint ist die Lernzieltaxonomie nach Benjamin Bloom], machen. Nämlich, ähm, wie heißt das? Erklären und verstehen oder so was. [...] Anwenden und dann auch natürlich evaluieren und dann kreieren, das sind die oberen drei“ (G/164–166).

Betrachtet man die zugeschriebenen Eigenschaften mittels der von Person G angerissenen Lernzieltaxonomie nach Anderson, Krathwohl & Bloom (2001) oder mittels der in Kap. 1.1.3/II vorgestellten Differenzierung aus der allgemeinen Didaktik in Erarbeitungs-, Übungs- und Wiederholung, Anwendungs-, Beurteilungs- und Gestaltungsaufgaben (z.B. Astleitner 2006; Köster 2008; Krüger 2015; Luthiger 2015), ist festzustellen, dass *kognitive Anforderungen* in vielen Interviews als Unterscheidungsmerkmal herangezogen werden und sich die beschriebenen Aufgaben in den Interviews auch hinsichtlich dieser Kategorisierung unterscheiden lassen. Es geht darum, dass Studierende etwas *erarbeiten* mit Lernaufgaben (z.B. „dass die Teilnehmer selbstständig sich einen Aspekt aus der Literatur erarbeiten“, A/709). In den Interviews werden auch Aufgaben mit dem Ziel des *Übens und Wiederholens* beschrieben („dann hat jeder die Chance das zu üben“, A/18). Das Anwenden wird besonders in der Informatik häufig beschrieben („dass die Studenten ... das, was sie gelernt haben, anwenden müssen“ (L/23). Auch das Ziel der *Beurteilung* ist in einigen Interviewaussagen zu finden (z.B. C/138). Letztlich nennen die befragten Personen die Funktion *Gestalten* („in einer ganz anderen Konstellation selber einzusetzen und vielleicht auch weiterzuentwickeln“, K/123).

Eigenschaften der Einbettung

Neben strukturellen Aspekten der Aufgabe sind im Datenmaterial auch Eigenschaften der Einbettung von Aufgaben in den Lehrkontext zu finden. In der Unterrichtsforschung wird angenommen, dass nicht nur die Aufgabenstruktur für die Betrachtung aufgabendidaktischer Prozesse eine Rolle spielt, sondern auch die Frage, wie Aufgaben in Bezug zur didaktischen Gesamtkonzeption Eingang in die Lehre finden (vgl. Bohl et al. 2013). Isoliert, so formuliert es Christ (2006), „hängen Lernaufgaben buchstäblich in der Luft“ (ebd., S. 49). Die Frage stellt sich, wie sich dies bei den befragten Hochschullehrenden ausgestaltet und welche Dimensionen hierbei unterschieden werden können. Die Frage nach der

Einbettung erweist sich als besonders vielschichtig. Die Kodierung der Daten bringt verschiedene Konzepte hervor, welche in sich nicht vollständig sind, sich jedoch hinsichtlich der beschriebenen Aufgaben besonders prägnant zeigen: Diese können als *Bearbeitungsort*, *Sozialform*, *Bearbeitungsdauer*, *Feedback* und *Freiwilligkeit* beschrieben werden. In Tabelle 16 sind diese mit ausgewählten Textsegmenten und ihrer Dimensionalisierung dargestellt.

Tabelle 16.: Einbettung von Aufgaben: Entwicklung von Kernkonzepten und ihre Dimensionalisierung

Ausgewählte Textsegmente	⇒ Konzept	⇒ Dimensionalisierung
„es ist die Frage von dem Lernauftrag <u>innerhalb oder außerhalb</u> des Seminars, finde ich. So eine Unterscheidung würde ich treffen“ (D/51).	<i>Bearbeitungs-ort</i>	Ausschließlich innerhalb bis ausschließlich außerhalb der Präsenzphase
„ich versuch dann im Team Aufgaben zu haben, die sie <u>gemeinsam</u> machen müssen“ (I/69).	<i>Sozialform</i>	Einzel, Paar, Gruppe
„Der <u>Umfang</u> ist schon unterschiedlich“ (B/123).	<i>Bearbeitungs-dauer</i>	Wenige Minuten bis ganzes Semester
„unterschiedliche Möglichkeiten des aufgabenbasierten <u>Feedbacks</u> “ (K/31).	<i>Feedback</i>	Sehr gering bis sehr hoch
„Es gibt bewertete und unbewertete Aufgaben. ... bei manchen ist es einfach nur <u>freiwillig</u> “ (G/41).	<i>Freiwilligkeit</i>	Sehr gering bis sehr hoch

Aus den Interviews geht zudem hervor, dass der *Bearbeitungsort* für viele Hochschullehrende als Unterscheidungsmerkmal von Aufgaben herangezogen wird. Beispielsweise beschreibt Person D: „es ist die Frage von dem Lernauftrag innerhalb oder außerhalb des Seminars, finde ich. So eine Unterscheidung würde ich treffen“ (D/51). Die Daten indizieren, dass Aufgaben unterschiedlich in Lehrveranstaltungen eingebunden sind. Aus den Interviews zeigt sich beispielsweise, dass die Aufgabenbearbeitung häufig nicht Bestandteil der gemeinsamen Präsenzphase,⁵² sondern ausgelagert ist („Also ich erwarte im ersten Semester, dass die des zu Hause machen“, J/55). Viele beschriebene Aufgaben finden indes auch in der gemeinsamen Präsenzphase statt. Person G beschreibt zum Beispiel, dass dafür innerhalb der Veranstaltung Raum gegeben wird („eben wirklich mit ner bestimmten Zeit, wo Studierende eben auch ähm dann Stillarbeitszeit dafür

⁵² Der Terminus *Präsenzphase* oder *Präsenzlehre* ist insbesondere in Blended-Learning-Konzepten zu finden (vgl. Steffens & Reiß 2009) und wird in der Fachliteratur als Gegenpol zur Fernlehre (*Distance Learning*) charakterisiert (siehe hierzu auch Kap. 1.3/II). Der Begriff beschreibt einen unterschiedlich weit gefassten Lehr-Lern-Kontext, in dem Lehrende und Lernende räumlich gemeinsam lernbezogen tätig werden (vgl. Weidlich & Spannagel 2014).

bekommen, beispielsweise, um das zu machen“, G/18). Interessant ist, dass Aufgaben nicht nur in kleinen Lehrveranstaltungen innerhalb der Präsenzphase eingesetzt werden, sondern auch in Vorlesungen mit einer großen Anzahl an Studierenden. Person G beschreibt als Beispiel für eine Aufgabe innerhalb einer großen Vorlesung: „Stellen Sie sich folgende Situation vor. ... Was könnten da Lösungen sein? Recherchieren Sie mal fünf Minuten, geben Sie eine Antwort dazu“ (G/34). Da Aufgaben zu Teilen innerhalb der Lehrveranstaltung und zu Teilen außerhalb der Lehrveranstaltung bearbeitet werden können, bewegt sich die Dimensionalisierung des Konzepts zwischen den beiden Ausrichtungen ausschließlich innerhalb bis ausschließlich außerhalb der Präsenzphase. Zudem werden Aufgaben seitens der befragten Personen danach unterschieden, in welcher *Sozialform* sie bearbeitet werden. Person I beschreibt Aufgaben, „die dann auch einzeln gemacht werden müssen“ (I/69). In dem Interview mit Person G ist von Aufgaben die Rede, welche „von mehreren Leuten im Team bearbeitet“ (G/29) werden. Dabei spielen die didaktischen Funktionen eine Rolle. Person G beschreibt beispielsweise: „Und es wird in Zweiergruppen gemacht und zwar deswegen, damit die beiden auch miteinander sprechen können und ihre Verständnisprobleme auch miteinander diskutieren können“ (G/89). Dabei kann die skizzierte Aufgabebearbeitung in den Interviews in Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeit unterschieden werden. Darüber hinaus wird die *Bearbeitungsdauer* als Unterscheidungsmerkmal herangezogen („Der Umfang ist schon unterschiedlich“, B/123). Person G beschreibt beispielsweise Aufgaben, „[d]ie in der Regel nicht so wahnsinnig lange Bearbeitungszeit erfordern“ (G/31). Die in den Interviews genannten Formen bewegen sich zwischen einer Bearbeitungsdauer von wenigen Minuten und einem ganzen Semester. Auch die Frage des *Feedbacks* zu den Aufgabenergebnissen wird von den Hochschullehrenden als Unterscheidungsmerkmal herangezogen. In einigen Fällen wird artikuliert, dass Studierende kein Feedback zu ihren Ausarbeitungen erhalten („Da gibts in dem Sinne kein Feedback“, G/133). Bei den meisten Aufgaben werden jedoch unterschiedliche Feedback-Arten zu den Ergebnissen in den Interviews genannt. Neben persönlichem Feedback werden beispielsweise komplexere Learning-Management-Systeme thematisiert, über welche Studierende Feedback mit automatisiertem Charakter erhalten. Person K beschreibt ein System, mit welchem „unterschiedliche Möglichkeiten des aufgabenbasierten Feedbacks möglich“ (K/31) sind. Auch verschränkte Formen zwischen persönlichem und automatisiertem Feedback sind zu finden:

„und dann bekommen sie ein Feedback von mir, das heißt über das Moodle ... Wenn das aber irgendwelche Arbeitsblätter sind, wie zum Beispiel UML-Diagramme oder Projektaufgaben, dann guck ich mir die individuell an und geb dann auch individuelles Feedback“ (L/39).

Zudem wird „Feedback von Teilnehmern“ (A/64) beschrieben, bei welchen andere Studierende Feedback zu den Aufgabenlösungen geben. Darüber hinaus werden Feedbackformen beschrieben, die außerhalb der Bildungseinrichtung angesiedelt sind. Person G beschreibt beispielsweise eine Aufgabe, deren Ergebnis einer sozialen Einrichtung vorgestellt wird und darüber ein „direktes emotionales Feedback“ (G/121) erfolgt. Person A nennt dies „Feedback aus der Sache“ (A/16). Anhand der Beispiele aus den Interviews lässt sich zwischen hoher und niedriger Feedbackintensität differenzieren. Als weiteres Charakteristikum präsentiert sich der artikulierte Grad der *Freiwilligkeit* in der Aufgabenbearbeitung („Es gibt bewertete und unbewertete Aufgaben“, G/41). Dabei lassen die Daten auf eine Ambivalenz schließen. Einige Lehrende betonen auf der einen Seite klar, den Freiwilligkeitscharakter der Aufgabenbearbeitung hochzuhalten („Ich für MEINEN Teil sage mir aktuell, ja gut, wenn die nicht wollen, dann müssen s’ nicht. Is’ kein Problem. Ich zwing niemanden“, J/251), stellen auf der anderen Seite jedoch ihre Erwartung an die Studierenden heraus, dass sich diese trotz der aufgezeigten Freiheiten mit den Aufgaben beschäftigen. Person J führt beispielsweise aus: „ich setze nicht auf irgendwelche Überprüfungen ... nach der Durchführung, sondern hoffe eben, ... dass das jemand macht“ (J/16).

3.3.3. Zwischenfazit II

Die Auswertung von Aufgabenmerkmalen in der Hochschullehre führt zu unterschiedlichen Erkenntnissen. Dabei wurden in Kap. 3.3.1/III zugrundeliegende Leitgedanken in den Blick genommen sowie in Kap. 3.3.2/III Eigenschaften der Struktur und Einbettung von Aufgaben betrachtet. Aus den Daten lässt sich ableiten, dass Aufgaben seitens der Hochschullehrenden entweder als primär reflexionsbezogen oder als primär handlungsbezogen angesehen werden sowie ein explizit verbindender Leitgedanke beschrieben wird. Wie bereits im Zuge der Ergebnisdarstellung diskutiert, können diese nicht komplementär betrachtet werden, da davon ausgegangen werden kann, dass in handlungsbezogenen Aufgaben auch reflexive Elemente enthalten sind und umgekehrt. Interessant ist jedoch, dass die Daten darauf verweisen, dass im Aufgabenprozess seitens der Lehrenden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Während es bei einigen Aufgaben primär darum geht, dass Studierende „selber nachdenken“

(F/161) oder über einen Sachverhalt „reflektieren“ (B/171), steht bei anderen Aufgaben im Vordergrund, dass die Studierenden „praktisch was tun“ (L/85). Dabei lässt sich aus den Interviews veranschaulichen, dass sich handlungsbezogene Leitgedanken nicht nur auf eine berufliche Ausrichtung beziehen, sondern auch wissenschaftliche, selbstbezogene oder soziale Ausrichtungen haben können. Dasselbe lässt sich für reflexionsbezogene Aufgaben ableiten.⁵³ Insgesamt erwies sich der Auswertungsprozess hinsichtlich der Eigenschaften von Aufgaben, bezogen auf Struktur- und Einbettung, als komplex. Dies kann unter anderem damit erklärt werden, dass – wie auch in der Fachliteratur diskutiert wird (siehe hierzu Kap. 1.1.3/II) – die Merkmale von Aufgaben aus unterschiedlichen Blickwinkeln differenziert werden können. Die konzeptuelle Verdichtung anhand jener Daten, welche sich aus dem Interviewmaterial herauskristallisieren, führte zu sechs Struktureigenschaften (Ergebnisoffenheit, Bearbeitungsoffenheit, Schwierigkeit, Komplexität, Material und kognitive Anforderung) sowie zu fünf Eigenschaften der Einbettung (Bearbeitungsort, Sozialform, Bearbeitungsdauer, Feedback und Freiwilligkeit).

3.4. Strategien der Aufgabenkonzeption

Bevor die Ergebnisse der Studie zusammenführend hinsichtlich exemplarischer Strategien betrachtet werden, steht im letzten Analysekomplex die Frage im Mittelpunkt, welche Erkenntnisse aus den Interviews hinsichtlich der Aufgabenkonzeption abgeleitet werden können. Damit bezieht sich die Auswertung auf die fünfte Forschungsfrage. Es wurde bereits ausgeführt, dass bestehende Aufgaben von Lehrenden als Einflussfaktor auf den Einsatz von Aufgaben angesehen werden (siehe Kap. 3.2.3/III). Zudem wurde die Konzeption im Zuge der theoretischen Betrachtung in den Blick genommen (siehe Kap. 2.4/II). Dabei wurde unter anderem die Frage aufgeworfen, welche Quellen für Aufgaben in der Hochschullehre herangezogen und von Lehrenden als relevant eingeschätzt werden. Im Folgenden werden diese Fragen aufgegriffen und mittels der aus den Interviews entwickelten Kategorien systematisch gefasst. Zunächst wird dargestellt, welche Quellen für Aufgaben seitens der Hochschullehrenden als besonders relevant eingeschätzt werden und im Anschluss daran wird aufgezeigt, wie Lehrende im Umgang mit diesen den Prozess der Konzeption neuer Aufgaben beschreiben.

⁵³ In Tabelle 13 auf S. 196 wurden die Überschneidungen anhand von Textsegmenten aus den Interviews dargestellt. Die angeführten Ausrichtungen sind, wie bereits beschrieben, exemplarisch zu verstehen, da weitere Ausrichtungen, zum Beispiel eine gesellschaftliche oder methodenorientierte Ausrichtung, betrachtet werden könnten.

3.4.1. Quellen für Aufgaben – „Man kann sich Inspiration holen“⁵⁴

Die Auswertung des Datenmaterials ergibt verschiedene Quellen für Aufgaben, welche Hochschullehrende in den Interviews als relevant beschreiben. Insgesamt werden 62 Codings vergeben und zu sieben Kategorien – Literatur, Internet, andere Lehrende, Lebens- und Berufswelt, Studierende, Weiterbildung sowie eigene Aufgabensammlung – gebündelt. In Tabelle 17 ist die Entwicklung der zentralen Kategorien mit ausgewählten Textstellen dargestellt. In den Interviews wird *Literatur* im weitesten Sinne genannt („zum Teil hab ich auch auf Anregungen aus Büchern zurückgegriffen“, G/136). Die befragten Personen beschreiben beispielsweise, dass sie Lernaufgaben aus Büchern in ursprünglicher oder abgewandelter Form für die eigene Lehre übernehmen („Aufgaben findet man sehr viele in Textbüchern auch“, G/157). Person C, welche neben ihrer Lehrtätigkeit an der Hochschule auch im Gymnasium unterrichtet, führt aus: „da [im Lehrbuch] sind oftmals auch Anregungen da, die schön sind dann“ (C/100). Bücher mit konkreten Aufgabenbeispielen werden auch von Person I genannt:

„Ein bisschen was, ganz zu Anfang, hab ich aus Büchern geholt. Also da ist Pressman und Sommerville für Software Engineering SEHR schön, nach jedem Abschnitt sind da zehn bis fünfzehn Fragen und das ist ein toller Fundus, also da könnte jeder eigentlich schon mal, der Software Engineering macht, ... fündig werden“ (I/174).

Dabei werden nicht nur Lehrbücher beschrieben, sondern auch verschiedene Formen von Fachliteratur. Beispielsweise artikuliert Person C: „aber immer noch ist es so, dass man auch Zeitschriften liest und überall, es gibt viel Material, und sich da Anregungen einfach holt“ (C/88). Zudem wurden von Hochschullehrenden Ideen und konkrete Aufgabenbeispiele aus dem *Internet* thematisiert. Person H formuliert: „Ich habe bestimmt mal irgendwie gegoogelt oder so“ (H/117). Person L beschreibt: „ich gebe zu, ich guck auch viel im Internet, was andere machen“ (L/57).⁵⁵ Darüber hinaus nennen einige der befragten Personen *andere Lehrende* als Quelle. Dabei wird der direkte mündliche Austausch thematisiert („Ich frage halt manchmal vielleicht auch Kollegen“, A/160), welcher in verschiedenen Formen im Interviewmaterial zu finden ist. Person B spricht beispielsweise von einem bilateralen Austausch („dass bilateral ab und zu mal drüber geredet wird, mit Kollegen und Kolleginnen“, B/165). Im Kontext von Leistungsaufgaben beschreibt Person I: „das liegt auf der Hand, wenn da

54 G/160

55 Dabei sei darauf verwiesen, dass die Kategorien *Literatur* und *Internet* Überschneidungen aufweisen, da Literatur zum Beispiel auch über das Internet verfügbar sein kann.

irgendwas toll formuliert ist oder so, dass ich das dann aufgreife“ (I/186). In diesem Zusammenhang werden auch strukturierte technische Möglichkeiten thematisiert, welche den systematischen Austausch von Aufgaben unterstützen und eine Plattform für den Austausch an Lehr-Lern-Konzepten und Materialien bieten. Person C beschreibt: „An der <Universität 1> gibt es ein Portal [...]. Und da ist also eine Fülle an Ideen dabei. ... Nicht alle perfekt, aber da kann man nach seinem Gusto und seiner eigenen Art dann eben sich da Anregungen holen“ (C/84).

Tabelle 17.: Quellen für Aufgaben: Entwicklung zentraler Kategorien

Ausgewählte Textsegmente	Verdichtung	Kategorien
„zum Teil hab ich auch auf Anregungen aus <u>Büchern</u> zurückgegriffen“ (G/136).	⇒ Aufgaben aus (Lehr-) Büchern oder Zeitschriften	⇒ <i>Literatur</i>
„ich gebe zu, ich guck auch viel im <u>Internet</u> , was andere machen“ (L/57).	⇒ Aufgaben aus dem Internet	⇒ <i>Internet</i>
„Ich frage halt manchmal vielleicht auch <u>Kollegen</u> “ (A/160).	⇒ Aufgaben von anderen Lehrenden	⇒ <i>Andere Lehrende</i>
„Das sind dann so Ideen, die ich irgendwo aus der <u>Realität</u> oder so was aufschnappe und dann zu so einer Aufgabe mache“ (I/170).	⇒ Aufgaben aus der Lebens- und Berufswelt	⇒ <i>Lebens- und Berufswelt</i>
„da kriege ich immer wieder auch noch Anregungen von den <u>Studenten</u> , also irgendwelche Aufgaben ..., die die dann anbringen und sagen: das will ich so mal probieren“ (C/106).	⇒ Aufgaben von den Studierenden	⇒ <i>Studierende</i>
„wir haben intern ja auch viele <u>Fortbildungen</u> ..., da holt man sich sehr, sehr konkrete Anregungen auch“ (C/94).	⇒ Aufgaben aus Weiterbildungen	⇒ <i>Weiterbildung</i>
„es ist halt so, man hat so ein gewisses <u>Repertoire</u> ..., das ich immer wieder mal mir hole, wenn ich so gar keine Idee habe“ (C/98).	⇒ Aufgaben aus einer eigenen zusammengestellten Sammlung	⇒ <i>Eigene Aufgabensammlung</i>

Der Austausch mit anderen Lehrenden wird auch über Massive Open Online Courses (MOOCs) beschrieben. Hierzu beschreibt Person K: „in leichter Orientierung ... an einen Kurs, wie er in Stanford gehalten hat, der eben auch schon länger auch als MOOC verfügbar war, ham wir da letztlich eine eigene Palette von Übungsaufgaben entwickelt“ (K/93). Für die Erstellung von Lernaufgaben wird zudem die *Lebens- und Berufswelt* der Hochschullehrenden als Bezugsquelle genannt. Dabei werden beispielsweise aus der Berufswelt entnommene Aufgabenstellungen beschrieben („Das sind dann so Ideen, die ich irgendwo aus

der Realität oder so was aufschnappe und dann zu so einer Aufgabe mache“, I/170). Dafür werden Grobideen oder konkrete Aufgabenstellungen aus realen Kontexten übernommen und in abgewandelter Form als Lernaufgabe in der eigenen Lehre eingesetzt. Hierbei werden Problemstellungen aus beruflichen Kontexten in gleicher oder veränderter Abstraktion beschrieben („Ich ... bin in die Industrie und da kamen dann zum Beispiel die Ideen“, I/170). In einigen Interviews werden die *Studierenden* zudem selbst als Quelle genannt, welche teilweise konkrete Vorschläge für Aufgaben machen: „da kriege ich immer wieder auch noch Anregungen von den Studenten, also irgendwelche Aufgaben ..., die die dann anbringen und sagen: das will ich so mal probieren“ (C/106). Dies wird von Person E auch als Besonderheit von Hochschullehre beschrieben, „dass die Studierenden, die sozusagen (—) eigentlich die Empfänger von Aufgaben sind, zu den Mitautoren, Autorinnen von denen werden“ (E/77). Als weitere Quelle sind *Weiterbildungen* in den Interviews zu finden. Person C beschreibt: „wir haben intern ja auch viele Fortbildungen ..., da holt man sich sehr, sehr konkrete Anregungen auch“ (C/94). Auch Person D beschreibt, „dass ich manchmal Fortbildungen besuche“ (D/139) und diese als Quelle ansieht („ich schaue mir [im Rahmen der Weiterbildung] auch gerne die Methodik an“, D/139).

Neben diesen skizzierten Aufgabenquellen kristallisiert sich aus den Daten heraus, dass in vielen Interviews eine Art dynamische individuelle Sammlung von Aufgaben thematisiert wird. In den Interviews ist dabei von „Topf“ (I/176), „Pool an Aufgaben“ (E/198), „Aufgabenpool“ (I/205) oder „Repertoire“ (C/98) die Rede. Zum einen wird dabei von konkreten Aufgaben gesprochen, zum anderen ist von Aufgabenfragmenten, beispielsweise von „Grobidee[n]“ (L/79), die Rede. Die befragten Personen artikulieren, dass ein dynamischer Bestand an Aufgaben als Ausgangspunkt für die Lehrplanung genutzt werde. Person B formuliert beispielsweise: „Ich hab so 'ne Schatzkiste, wo ich weiß, was sich eignen würde, oder die wird mal entrümpelt und dann wieder neu befüllt“, B/101; „es ist halt so, man hat so ein gewisses Repertoire ..., das ich immer wieder mal mir hole, wenn ich so gar keine Idee habe“, C/98). Diese Textsegmente wurden zu der Kategorie *eigene Aufgabensammlung* zusammengefasst. Dabei unterscheidet sich diese Kategorie deutlich von den anderen Quellen, da diese sich nicht auf externe Aufgaben bezieht. Gleichzeitig wird eine starke Verschränkung deutlich, da die eigene Aufgabensammlung aus gesammelten Quellen bestehen kann. Um die Unterscheidung hervorzuheben, werden jene Kategorien, welche sich nicht auf eine eigene Aufgabensammlung beziehen, im Folgenden als *externe* Aufgabenquellen bezeichnet.

Tabelle 18.: Quellen für Aufgaben: Interviews und Anzahl an Codings

Kategorien	Interviews	Anzahl Codings		
		EWS	Inf	SUM
Literatur	A,C,D,E,G,I,J,K	8	10	18
Internet	H,L	0	3	3
Andere Lehrende	A,B,C,D,E,I,K,L	12	4	16
Lebens- und Berufswelt	I,L	0	4	4
Studierende	A,C,E	3	0	3
Weiterbildung	C,D	4	0	4
Eigene Aufgabensammlung	B,C,E,F,G,H,I	9	5	14
Σ		36	26	62

In Tabelle 18 sind die entwickelten Kategorien, die betreffenden Interviews sowie die Anzahl an Codings zu sehen. Abgesehen von dem Interview mit Person F werden in jedem Gespräch Aussagen über externe Quellen getroffen. Die meisten Codings sind im Bereich Literatur (18) zu finden sowie bezogen auf andere Lehrende (16). 14 Codings beziehen sich auf die eigene Aufgabensammlung. Die anderen Quellen sind im Datenmaterial vergleichsweise in geringem Maße zu finden. Interessanterweise nennen Lehrende der Erziehungswissenschaft besonders andere Lehrende (12) sowie die eigene Aufgabensammlung (9) und Literatur (8) als Quelle. Internet oder die Lebens- und Berufswelt werden von Lehrenden der Erziehungswissenschaft nicht genannt. Im Gegensatz dazu wird in den Gesprächen mit Personen des Hochschulfaches Informatik Literatur mit 10 Codings am häufigsten genannt, Studierende und Weiterbildung sind hierbei nicht zu finden. Wie in den exemplarisch im Text angegebenen Interviewstellen deutlich wird, werden diese jedoch nicht unbedingt übernommen, sondern zeigen sich in unterschiedlichen Zugängen zur Aufgabenkonzeption. Dabei sei darauf verwiesen, dass die entwickelten Kategorien enge Überschneidungen aufweisen und auch seitens der Lehrenden als ineinander verschränkt beschrieben werden. Dies wird beispielsweise bei Person F deutlich: „Einerseits lesen, aber auch Interaktion mit der Zielgruppe, Gespräche mit Kollegen“ (F/179).

3.4.2. Zugänge der Aufgabenkonzeption

– „Jäger und Sammler sind wir“⁵⁶

Nachdem die Daten dahingehend betrachtet wurden, welche Quellen für Aufgaben seitens der Hochschullehrenden als relevant für die eigene Lehre eingeschätzt werden, geht es im Folgenden darum zu untersuchen, wie die Aufgabenkonzeption in Bezug auf die genannten Quellen in der Hochschullehre konkret beschrieben wird. Das Bild der „Jäger und Sammler“ (C/104) scheint hierfür metaphorisch geeignet zu sein, da sich das aktive Suchen (*Jäger*) von neuen Aufgaben sowie das Finden und Sammeln (*Sammler*) wie ein Faden durch das Datenmaterial zieht.

Tabelle 19.: Aufgabenkonzeption: Entwicklung zentraler Kategorien

Ausgewählte Textsegmente	Verdichtung	Kategorien
„da ist es wirklich so, dass ... die Ideen so <u>aufpoppen</u> “ (C/102). „Die [Aufgaben] <u>entfallen</u> meinem <u>HIRN</u> “ (J/97).	⇒ Es werden eigene Aufgaben konstruiert	⇒ <i>Konstruktion</i>
„Man kann sich <u>Inspiration holen</u> und ähm dann versuchen, daraus dann eigene Aufgaben zu entwickeln“ (G/160). „wenn ich das jetzt so und so <u>ummodle</u> oder so und so <u>ummünze</u> , dann passt es vielleicht“ (D/141).	⇒ Bestehende Aufgaben werden für den eigenen Kontext angepasst	⇒ <i>Adaption</i>
„ich gebe zu, ich guck auch viel im Internet, was andere machen, guck mir das an und wenn ich da ... was Knuffiges finde, dann freu ich mich auch und ... <u>übernehm</u> das auch“ (L/57).	⇒ Bestehende Aufgaben werden unverändert übernommen	⇒ <i>Selektion</i>
„Das hab ich <u>nicht selber</u> gemacht, das hat ein früherer Mitarbeiter ... entwickelt“ (K/98).	⇒ Die Aufgaben werden von dritten Personen konzipiert	⇒ <i>Ausgelagerte Konzeption</i>

Insgesamt wurden aus 47 Codings im Datenmaterial drei zentrale Kategorien entwickelt, welche als Konstruktion, Adaption und Selektion bezeichnet werden. In Tabelle 19 sind die exemplarischen Textsegmente mit ihrer methodischen Verdichtung und der Entwicklung zu zentralen Kategorien zu finden. Von einigen befragten Lehrenden wird beschrieben, dass sie Aufgaben selbst entwickeln würden, ohne auf externe Quellen zurückzugreifen. Person C konstatiert, „dass die Ideen so aufpoppen“ (C/102) und Person J formuliert: „Die [Aufgaben] entfallen meinem HIRN“ (J/97). Dabei wird „Phantasie“ (G/157) oder „Kreativität“ (D/137) betont. Die Segmente ähneln sich dahingehend, als beschrieben

⁵⁶ C/104

wird, dass Aufgaben frei, das bedeutet ohne aktiven Rückgriff auf bestehende Aufgaben, entwickelt werden. Textsegmente wie diese werden zu einer Kategorie zusammengefasst, welche in Anlehnung an Kiper & Mischke (2009) als *Konstruktion* bezeichnet wird. In den Interviews sind zudem Textsegmente zu finden, in welchen beschrieben wird, bestehende Aufgaben für den eigenen Kontext anzupassen. Person K beschreibt: „es sind sozusagen unsere eigenen Aufgaben, die sich an einem bestimmten Vorbild schon ein bisschen orientieren“ (K/100). Person G formuliert: „Ich hab sie dann zum Teil abgewandelt oder so, aber so die Grundidee hab ich zum Teil also auch aus Büchern übernommen“ (G/136). Im Interview mit Person D wird beschrieben:

„auch mal in ein Buch reingucken. Und da ist es aber so, in dem Buch steht ja nicht drinnen, gehen Sie in den pädagogischen Grundlagen, da könnte man zu diesem Thema das und das gut machen. Sondern, es ist eher so, dass was drinnen steht und ich sage so: Ah, ja, wenn ich das jetzt so und so ummodle oder so und so ummünze, dann passt es vielleicht“ (D/141).

Textsegmente wie diese ähneln sich dahingehend, dass eine Auseinandersetzung mit bestehenden Aufgaben sowie ein Anpassen an den eigenen Lehrkontext beschrieben wird. Daher werden die Segmente zu der Kategorie *Adaption* im Sinne von Anpassung oder Überarbeitung verdichtet. In den Interviews sind darüber hinaus Textstellen zu finden, in welchen die befragten Personen konstatieren, dass sie Aufgaben nicht selbst erstellen oder abwandeln würden, sondern unverändert übernehmen und in ihren Lehrveranstaltungen nutzen würden („wenn ich da was ... Knuffiges finde, dann freu ich mich auch und ... übernehm das auch“, L/57). Person L beschreibt zum Beispiel: „also bei der Programmierung ist es leicht, da kann man viele Beispiele im Internet finden. Dann versucht man natürlich auch aus dem Kontext, den die Studenten haben, was herauszufinden“ (L/59). Dieser Zugang wird als *Selektion* beschrieben. Von den anderen beiden Formen unterscheidet sich dieser unter anderem dadurch, dass bestehende Aufgaben ohne eine Anpassung für die eigene Lehre übernommen werden. In diesem Zusammenhang wird von Person K geschildert, dass die Aufgabenkonzeption von einer dritten Partei übernommen wird („Das hab ich nicht selber gemacht, das hat ein früherer Mitarbeiter ... entwickelt“, K/93). Dies zeigt sich auch in weiteren Interviews, zum Beispiel bei Person E, und wird als *ausgelagerte Aufgabenkonzeption* beschrieben. Es fällt auf, dass einige Lehrpersonen die Aufgabenkonzeption als „nicht so schwierig“ (G/162) beschreiben („Ist jetzt nicht so schwierig, sag ich mal. So Aufgaben ausdenken hab ich jetzt nie als so 'ne wirkliche Herausforderung empfunden“, G/162; „ich interessiere mich für vieles und von daher ... so Ideen zu haben, ist (-) für

mich NICHT besonders schwer“, F/167). Andere beschreiben es als aufwendig („Mal schnell aus dem Hut zaubern, ist nicht“, D/149). Auffällig ist zudem, dass die Aufgabenkonzeption von den meisten Befragten als wenig systematisch und nicht kriteriengeleitet beschrieben wird („manchmal ist es auch der Zufall. [...] Ja, also keine besonders große Systematik (lacht)“, B/105) und als wenig reflektiert dargestellt wird („ich denk mir halt irgendwelche Aufgaben aus“, J/109; „ein bisschen schwer zu sagen, wie das genau abläuft, was da abläuft“, C/98; „hoffen, dass man sich das Richtige daraus zusammenreimt“, F/179).

Tabelle 20.: Aufgabenkonzeption: Interviews und Anzahl an Codings

Kategorien	Interviews	Anzahl Codings		
		EWS	Inf	SUM
Konstruktion	A,B,C,D,E,G,H,I,J	8	9	17
Adaption	A,B,C,D,G,H,I,J,K,L	6	8	14
Selektion	B,C,G,H,I,L	2	11	13
Ausgelagerte Konzeption	G,K	0	3	3
Σ		16	31	47

In Tabelle 20 sind die entwickelten Kategorien mit den Interviews und Codings dargestellt. Der Zugang der Konstruktion lässt sich in neun Interviews wiederfinden, insgesamt 17 Codings wurden für diese Kategorie vergeben. Textsegmente zur Kategorie Adaption wurden in zehn Interviews gefunden, jedoch vergleichsweise an weniger Stellen kodiert (14 Codings). Jene Aussagen, welche zur Kategorie Selektion gezählt wurden, sind in insgesamt sechs Interviews zu finden. 13 Codings wurden hierfür vergeben. Eine ausgelagerte Konzeption ist in zwei Interviews mit Lehrpersonen der Informatik zu finden (insgesamt 3 Codings).

3.4.3. Zwischenfazit III

Für die Auswertung der Daten hinsichtlich der Aufgabenkonzeption wurden zum einen mögliche Quellen für Aufgaben und darauf aufbauend Zugänge zur Aufgabenkonzeption in den Blick genommen. Die entwickelten Kategorien legen nahe, dass unterschiedliche externe Quellen, insbesondere aus Literatur und von anderen Lehrenden sowie eine eigene Aufgabensammlung als Ausgangspunkt zur Konzeption neuer Aufgaben verwendet werden. Mit der Kategorie der anderen Lehrenden als Quelle für Aufgaben schließen die entwickelten Kategorien an jene Erkenntnisse an, welche hinsichtlich der motivationalen

Determinanten gewonnen wurden (siehe Kap. 3.2.1/III). Hierbei zeigen die Daten, dass Lehrpersonen unter anderem Faktoren des Umfelds als motivationale Determinante für den Einsatz von Aufgaben beschreiben. Im Spiegel dieser Erkenntnisse verwundert es nicht, dass Hochschullehrende bestehende Aufgaben von anderen Lehrenden als Orientierungshilfe für eigene Aufgaben wahrnehmen. Bemerkenswert ist jedoch, dass aus den Interviews hervorgeht, dass bestehende Aufgaben ohne Anpassung selektiert, beispielsweise Aufgaben aus dem Internet, übernommen werden. In diesem Zusammenhang präsentiert sich ebenso das als *ausgelagerte Aufgabenkonzeption* beschriebene Phänomen als besonders bemerkenswert. Hierbei lassen die Daten darauf schließen, dass Hochschullehrende die Aufgabenkonzeption beispielsweise an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter delegieren und somit selbst nicht daran beteiligt sind. Bemerkenswert ist zudem die hohe Bedeutung, welche einer eigenen Aufgabensammlung für den Lehrkontext zugesprochen wird. Person E formuliert: „Da kennt man keinen mehr, der ... nicht schon einen Pool an Aufgaben gehabt hätte“ (E/198). Während einige Lehrpersonen, insbesondere Lehrende mit hoher Lehrerfahrung, über eine komplexe und umfassende Aufgabensammlung verfügen, präsentiert sich dies für Personen mit geringer Lehrerfahrung als Herausforderung. Person C sagt über ihren Beginn der Lehrtätigkeit beispielsweise: „Da hatte ich eben noch nicht das Repertoire [...]. Da muss man halt eher sammeln. (-) Und ausprobieren“ (C/166). In einigen Interviews wird beschrieben, dass Aufgaben häufig immer wieder verwendet würden und der gesamte Aufgabenbestand überarbeitet werde. Person B spricht beispielsweise davon, dass ihre Sammlung „entrümpelt und dann wieder neu befüllt“ (B/101) werde. Die Daten geben Aufschluss darüber, wie Lehrende die Aufgabenkonzeption wahrnehmen und welche Quellen sie für ihren Lehrkontext als relevant beschreiben. Dabei sei methodisch darauf verwiesen, dass mittels der Technik des Interviews lediglich die artikulierten Verfahren in den Blick genommen und keine Aussagen über die tatsächlichen Planungsvorgänge getroffen werden können. Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der Aufgabenkonzeption die These ableiten, dass sich diese an Hochschulen in engem Bezug zu einer im Laufe der eigenen Lehrerfahrung angelegten Aufgabensammlung sowie unterschiedlichen externen Quellen darstellt und seitens der Hochschullehrenden als wenig systematisch eingeschätzt wird.

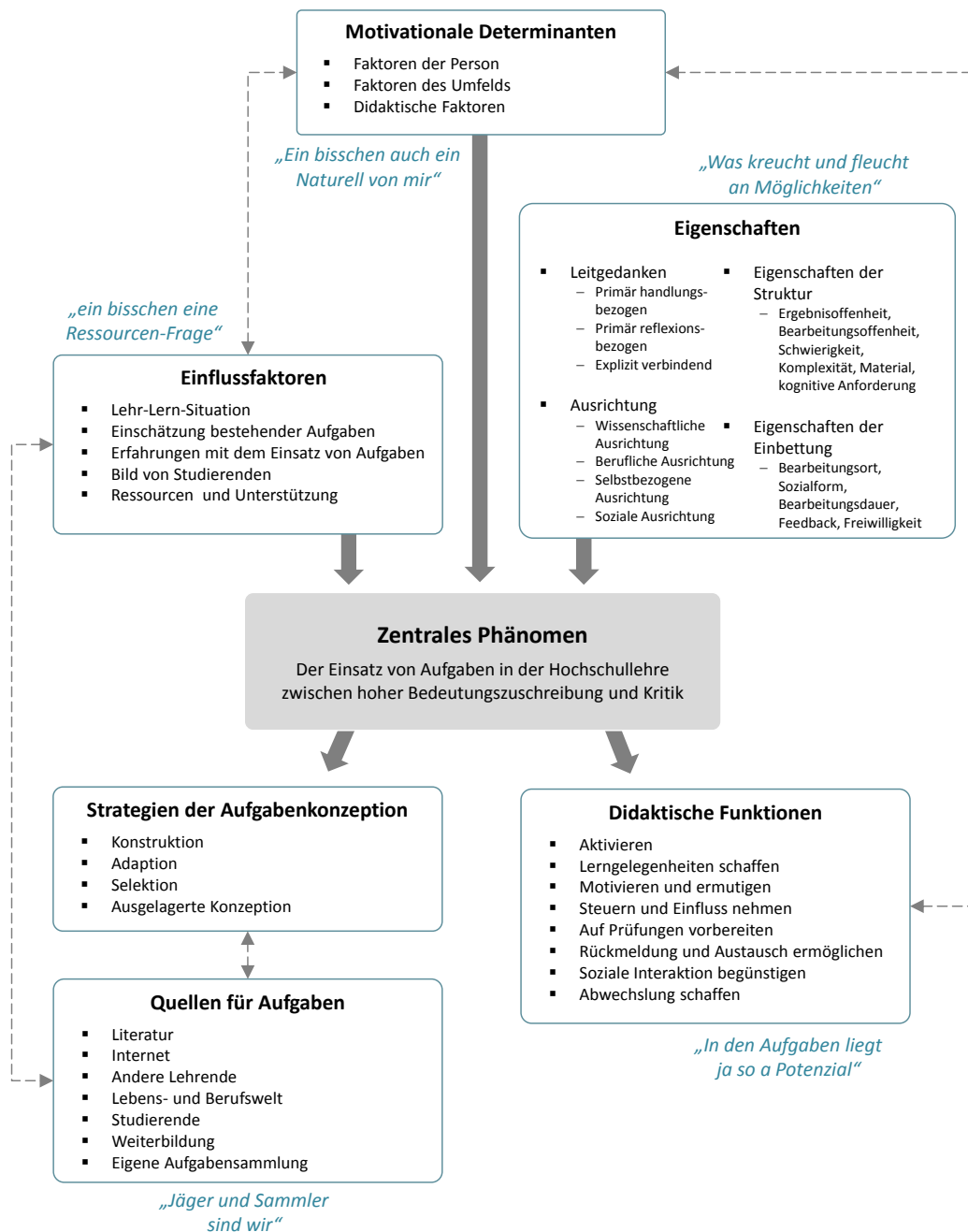


Abbildung 8.: Zusammenfassung der zentralen Kategorien anhand des Paradigmatischen Modells

In gemeinsamer Betrachtung mit den zuvor entwickelten Schlüssen aus dem Datenmaterial lässt sich nun ein Bild zeichnen, welches das zentrale Phänomen des Aufgabeneinsatzes in der Hochschullehre zwischen hoher Bedeutungszuschrei-

bung und Kritik aus verschiedenen Seiten in den Blick nimmt. In Abbildung 8 sind die zentralen Kategorien und exemplarische Textstellen mittels des Paradigmatischen Modells zusammengefasst. Darin ist zu sehen, welche motivationalen Determinanten für den Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre artikuliert werden (siehe Kap. 3.2.1/III), welche didaktische Funktionen Hochschullehrende Aufgaben zuschreiben (siehe Kap. 3.2.2/III) und welche Einflussfaktoren auf den Einsatz von Aufgaben gesehen werden (siehe Kap. 3.2.3/III). Zudem konnten aus den Daten Kategorien entwickelt werden, anhand welcher Eigenschaften die Aufgaben in der Hochschullehre differenziert werden können (siehe Kap. 3.3/III). Letztlich liefern die Daten Erkenntnisse hinsichtlich der Aufgabenkonzeption und der Quellen für Aufgaben (siehe Kap. 3.4/III). Laut dem Paradigmatischen Modell können die Einflussfaktoren, motivationalen Determinanten und Eigenschaften als Voraussetzungen für das Zustandekommen des Phänomens verstanden werden, weswegen sie mit dicken Pfeilen zum Phänomen hin dargestellt sind. Die Strategien der Aufgabenkonzeption sowie die didaktischen Funktionen werden hingegen als etwas angesehen, was aus dem zentralen Phänomen folgt, weswegen sie in der Darstellung mit Pfeilen aus dem Phänomen heraus dargestellt sind (siehe hierzu Kap. 2.2.1/III). Die Betrachtung anhand des Paradigmatischen Modells zeigt zudem, dass die entwickelten Kategorien an einigen Stellen nicht überschneidungsfrei sind. Die didaktischen Funktionen können etwa auch als motivationale Determinanten herangezogen werden, welche gemäß dem Modell zwei separate Bereiche darstellen. Diese besonders starke Beziehung wird in der Abbildung durch einen gestrichelten Pfeil zwischen den Rubriken hervorgehoben. Auch bezogen auf die Einflussfaktoren ergeben sich Überschneidungen, da beispielsweise auch die im Zuge der motivationalen Determinanten artikulierten Faktoren einen Einfluss auf den Einsatz von Aufgaben haben können. Auch diese besonders hervorzuhebende Beziehung ist durch einen Pfeil veranschaulicht. Da als Einflussfaktor unter anderem die Einschätzung bestehender Aufgaben genannt wird, ist somit ebenfalls ein enger Bezug zu den Quellen für Aufgaben vorhanden. Da sich die Ergebnisse zu den Strategien der Aufgabenkonzeption auf die genannten Quellen beziehen, wird dieser Zusammenhang in dem dargestellten Modell ebenfalls hervorgehoben.⁵⁷

⁵⁷ Dabei sei angemerkt, dass in den Daten weitere Bezüge enthalten sind und sich die Kategorien teilweise aufeinander beziehen. In der Abbildung sind aus Gründen der Übersichtlichkeit nur jene Verbindungen dargestellt, welche sich besonders auffällig im Auswertungsprozess zeigen.

3.5. Zusammenfassende Betrachtung und Ableitung makrodidaktischer Strategien zum Einsatz von Aufgaben

Im Zuge der Ergebnisdarstellung wurden bereits einzelne Querverweise zwischen den entwickelten Kategorien gezogen. Beziehungen zwischen den Schlüsselkategorien wurden jedoch noch nicht systematisch herausgearbeitet. In einer weiteren Iteration des axialen und selektiven Kodierens wird daher untersucht, inwiefern sich Zusammenhänge zwischen den entwickelten Kategorien erkennen lassen, welche auf Lehrstrategien⁵⁸ hindeuten. Bei der Analyse stehen makrodidaktische Strategien im Vordergrund, da nicht eine einzelne Aufgabe betrachtet wird, sondern nach übergeordneten Konzepten gesucht wird, welche auch aus dem Zusammenspiel verschiedener Aufgaben sichtbar werden können. Für deren Identifikation wurden unterschiedliche Verfahren angewandt. Als Indikator wird hierbei herangezogen, welche Eigenschaften von Aufgaben hinsichtlich Struktur und Einbettung (siehe Kap. 3.3.2/III) häufig zusammen kodiert wurden. Diese Merkmale erscheinen als Bezugspunkt geeignet, da sie Aufgaben anhand einzelner Merkmale näher ausdifferenzieren und somit verdichtet Hinweise auf ähnliche Beschreibungen über den Einsatz von Aufgaben in der Lehre liefern können. Diese Betrachtung wird durch die Analyse von *Code-Relations-Berechnungen* (siehe hierzu Kap. 2.2.1/III) unterstützt, anhand welcher die Anzahl an Codings und Überschneidungen sichtbar gemacht werden kann. Diese systematische Aufdeckung von Zusammenhängen dient als Indikator für eine mögliche In-Bezug-Setzung und wird mit dem Verfahren des axialen und selektiven Kodierens untersucht. Hierbei werden die identifizierten Auffälligkeiten systematisch im weiteren Datenmaterial in den Blick genommen und sowohl minimale als auch maximale Kontrastierungen hierfür im Datenmaterial gesucht und anhand des Paradigmatischen Modells (siehe Kap. 2.2.1/III) in Beziehung zu bereits entwickelten Kategorien gesetzt. Wie bereits im methodischen Teil der Arbeit beschrieben, ist die treibende Kraft der Auswertung hierbei „eine Art Gestaltbildungszwang, eine innere Dynamik der Erkenntnis des Falls, die dazu anleitet, die zerlegten Daten wieder zusam-

⁵⁸ Lehrstrategien (*teaching strategies*) wurden bereits in Teil II der Arbeit beschrieben. Sie können verstanden werden als „mehr oder weniger komplexe, unterschiedlich weit generalisierte bzw. generalisierbare, bewusste oder unbewusst eingesetzte Vorgehensweisen zur Realisierung von Lehrzielen“ (Lompscher & Giest 2010, S. 437). Im Zusammenhang mit curricularen Strukturen beruflicher Bildung sprechen Reetz & Seyd (2006) von einer Gesamtkonzeption, welche sich „in sich mehr oder weniger abgeschlossene Lehr-Lern-Einheiten“ unterteilt (ebd., S. 229). Bleisch & Johannsen (2011) zufolge kann in der Hochschullehre zum Beispiel eine Stunde einer Vorlesung oder eines Seminars als eine Lehr-Lern-Einheit begriffen werden, jedoch auch kleiner oder größer gefasste, inhaltlich oder methodisch zusammenhängende Einheiten (vgl. ebd., S. 27).

menzufügen“ (Hülst 2013, S. 288). Die durch diese mehrschichtige Analyse identifizierten Indikatoren wurden in einem iterativen Prozess am Datenmaterial in allen Interviews geprüft und verdichtet. Diese systematische Form der Verdichtung der Daten verweist auf exemplarische Strategien des Einsatzes von Aufgaben, welche zu vier Schlüsselkategorien zusammengefasst werden. Im Folgenden werden diese aus den Daten entwickelten Strategien nacheinander vorgestellt.⁵⁹ Dabei wird zunächst auf die Entwicklung der Schlüsselkategorien eingegangen. Im Anschluss daran wird die axiale Verdichtung unter Rückbezug auf die entwickelten Kategorien zu den unterschiedlichen motivationalen Determinanten (siehe Kap. 3.2.1/III), didaktischen Funktionen (siehe Kap. 3.2.2/III), Einflussfaktoren (siehe Kap. 3.2.3/III) und Zugängen der Aufgabenkonzeption (siehe Kap. 3.4/III) beschrieben.

Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben

Die Kategorien *Bearbeitung außerhalb der gemeinsamen Präsenzzeit* sowie *geringe Bearbeitungszeit* wurden im Datenmaterial häufig gemeinsam kodiert. Dies wird durch die gezielte Analyse der Transkripte hinsichtlich dieser Indikatoren unterstützt. Hierbei lässt sich feststellen, dass ähnliche Kategorien in verschiedenen Interviews zu finden sind. Person G beschreibt eine für seine Lehre typische Aufgabe wie folgt:

„die einfachen ÜBUNGSaufgaben, die in der Regel ähm alleine bearbeitet werden. Die in der Regel nicht so wahnsinnig lange Bearbeitungszeit erfordern ..., beispielsweise im ersten Semester in der Programmierung“ (G/31–33).

Dabei wird beschrieben, dass die Aufgaben in der Regel von den Studierenden „zu Hause“ (G/18) bearbeitet würden. Die von Person K thematisierte „kleinteilige Einzelaufgabe“ (K/132) weist einige Ähnlichkeiten auf. Er beschreibt hierzu: „des gibt dann jede Woche kleinere Aufgaben, ... die dann in der Übung besprochen werden“ (K/44). Gemeinsam haben diese Beschreibungen, dass es sich um Aufgaben mit einer vergleichsweise geringen Bearbeitungszeit handelt, welche aus der gemeinsamen Präsenzzeit ausgelagert sind und mit welchen sich die Studierenden häufig in Einzelarbeit beschäftigen. Person L beschreibt etwa: „ich geb’ dann meistens noch ein zusätzliches Übungsblatt, wo ich sage: das können Sie zu Hause auch nochmal üben“ (L/49) und Person B formuliert: „des haben s’ dann auch wieder als Hausaufgabe gekriegt“ (B/49).

⁵⁹ Es sei darauf hingewiesen, dass zur besseren Nachvollziehbarkeit dabei einige Textsegmente aus den Interviews erneut aufgegriffen werden.

Tabelle 21.: Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben

Indikatoren	Verdichtung	Strategie
<i>Häufig zusammen kodierte Kategorien:</i> Bearbeitung außerhalb der gemeinsamen Präsenzzeit, geringe Bearbeitungszeit.	⇒ Einsatz von kleineren Aufgaben mit einer geringen Bearbeitungszeit, begleitend zu einer	⇒ Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben
<i>Stützende Textsegmente (Beispiel):</i> „des gibt dann jede Woche kleinere Aufgaben, ... die dann in der Übung besprochen werden“ (K/44).	Lehrveranstaltung mit engem Rückbezug zu dieser.	
<i>Fundstellen:</i> In den Interviews mit Person A, B (EWS), G, H, I, J, K und L (Inf.).	↓	
<i>Motivationale Determinanten:</i> (Bildungs-)biografische Faktoren und eine wahrgenommene Norm („Es machen alle anderen auch so“, J/348), Vorgaben und „Nahelungen“ („Es gibt von der Hochschule aber auch ... eine NAHElegung“, J/309).		
<i>Didaktische Funktionen:</i> Lerngelegenheiten schaffen, Aktivieren, Steuern und Einfluss nehmen, Rückmeldung und Austausch, Auf Prüfungen vorbereiten.		
<i>Einflussfaktoren:</i> Ressourcen und Unterstützung („da haben wir drei Lehrbeauftragte, die die Übung machen“, L/53).		
<i>Konzeption:</i> Konstruktion, Adaption und Selektion aus verschiedenen Quellen, besonders aus Literatur und Internet → Phänomen der <i>ausgelagerten Aufgabenkonzeption</i> („Das hab ich nicht selber gemacht“, K/98).		
<i>Kritik:</i> Assoziation mit Hausaufgaben („ich habe 'nen ziemlichen Horror davor, von sowas was auf dem Niveau ist: Ach ja, Hausaufgaben gibt es noch“, F/215).		

Bei diesen ausgewählten Stellen aus den Interviews wird ein enger Bezug zur gemeinsamen Präsenzphase beschrieben. Person K spricht von Aufgaben in „begleitende[n] Übungen“ (K/150), welche parallel zu einer Großgruppenveranstaltung stattfinden. Er beschreibt, es gebe „sechs, sieben parallele Übungsgruppen zur Vorlesung, wo eben immer Mitarbeiter oder ja, auch Tutoren, mit den Studenten Aufgaben abarbeiten“ (K/48). Die Aufgaben werden seitens der interviewten Personen als eng mit anderen Lehrformen einer Lehrveranstaltung verschränkt beschrieben. Person G formuliert: „die [Ergebnisse zu den Aufgaben] werden wir dann in der Folgevorlesung BEARBEITEN. Das heißt, da ist dann die Hausaufgabe immer quasi das Selbststudium und das Ausarbeiten“ (G/41). Die Aufgabenbearbeitung erfährt somit einen Rückbezug in die gemeinsame Präsenzphase, womit ein enger Bezug zu anderen Lehrformen hergestellt wird („Also die Übungen setzen auf dem auf, was wir in der Vorlesung gemacht haben“, L/45), oder indem

Aufgaben „zum Nachbereiten“ (B/39) eingesetzt werden. Person G artikuliert: „Also in der Vorlesung erklären wir etwas, machen es dann einmal vor [...]. Und sobald das Üben beginnt, meistens ab diesem Punkt, gibt es dann Aufgaben“ (G/37). In den Interviews wird seitens der Hochschullehrenden beschrieben, dass Aufgaben hierbei regelmäßig eingesetzt würden („Ja, da haben wir jetzt praktisch für jede Woche so fünf bis sechs Aufgaben“, I/79; „Wir machen es schon immer so im Wochenrhythmus. Man sagt, diese Woche gibt es die und die Folien und dann gibt es die und die Aufgaben“, K/70), wodurch der Aufgabeneinsatz einen regelmäßigen Charakter erfährt. Dabei werden unterschiedliche Schwierigkeitsgrade sowie verschiedene kognitive Anforderungen genannt. Gemeinsam haben die skizzierten Aufgaben, dass sie als eher „kleinteilig“ (K/132) oder „kleinschrittig“ (A/224) beschrieben werden. Person K führt dies aus: „kleinteilige Aufgaben, also relativ gesehen sehr viele Aufgaben, kleinere Aufgaben, die auch sehr konkret gefasst sind, wo man dann zum Beispiel auch eine MUSTERlösung geben kann“ (K/132). Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass diese Aufgaben mit einer geringen Bearbeitungszeit in ähnlicher Weise, nämlich in regelmäßigen Abständen, begleitend zu einer Lehrveranstaltung mit engem Rückbezug zu dieser, eingesetzt werden, was als „Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben“ zusammengefasst wird. Beispiele hierfür sind bei allen Lehrenden der Informatik (Person G, H, I, J, K und L) sowie bei zwei Lehrpersonen der Erziehungswissenschaft (Person A und B) zu finden.

Axiale Verdichtung: Aus der axialen Verdichtung der Daten wurden Zusammenhänge zu den entwickelten Kategorien herausgearbeitet. In Tabelle 21 sind diese mit Beispielen dargestellt. Im Zusammenhang mit jenen Textsegmenten, welche der Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben zugeordnet werden können, sind besonders (*bildungs-*)*biografische Aspekte* als motivationale Determinanten zu finden („Das war auch in meinem Studium so“, G/165). Besonders auffällig ist hierbei, dass seitens der Lehrenden artikuliert wird, dass Aufgaben aufgrund einer *wahrgenommenen Norm* („in der Informatik oder auch in der Mathematik ist halt immer klar, man MUSS immer eine Übung haben“, K/155) sowie aufgrund von *Vorgaben und „Naheliegungen“* („dieses alle zwei Wochen so ein Übungsblatt war einfach von den Profs immer so gemacht worden und war auch von denen so erwartet“, H/97) eingesetzt

würden, was bei anderen Strategien nicht in diesem Maße geschildert wird.⁶⁰ Im Zusammenhang mit der Strategie werden die didaktischen Funktionen *Lerngelegenheiten schaffen* und *Aktivieren* genannt. Zudem fällt auf, dass bei der Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben besonders die Funktion *Steuern und Einfluss nehmen* genannt wird. Person K beschreibt: „das auch so ein bisschen zu steuern, anhand von konkreter Aufgaben. [...] wir haben natürlich eine Vorstellung davon, was zu einem bestimmten Zeitpunkt vielleicht gelernt werden sollte“ (K/121). Zudem wird die Funktion *Rückmeldung und Austausch ermöglichen* im Zusammenhang mit dieser Strategie beschrieben („Es wird, glaub ich, schon so als Feedbackmöglichkeit wahrgenommen“, I/98) sowie *auf Prüfungen vorbereiten* („also wer die Übungen gemacht hat und das verstanden hat, der soll natürlich die Klausur auch gut bestehen können. Das ist ja der Sinn der Sache“, K/137). Als hinderlicher Einflussfaktor werden besonders mangelnde *Ressourcen und Unterstützung* genannt. Person K beschreibt dies im Kontext der Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben wie folgt: „ich halte die Vorlesung, das ist noch das Geringste sozusagen [...], das ist überhaupt kein Problem. Aber die (-) Übungsaufgaben betreuen, das Korrigieren ..., das ist einfach sehr, sehr ressourcen- und arbeitsaufwendig“ (K/162). Hierbei ist bemerkenswert, dass von einer verteilten Lehrsituation die Rede ist, bei welcher der Aufgabenprozess beispielsweise an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Lehrperson ausgelagert wird („da haben wir drei Lehrbeauftragte, die die Übung machen“, L/53; „zum Teil gibt es Tutoren, die die Übungen (.) halten, die ... sehr aufgabenintensiv sind“, K/19). Der Einsatz von Aufgaben bei dieser Strategie wird häufig für untere Semester beschrieben („grad für die Erstsemester“, L/49). Hinsichtlich der Aufgabenkonzeption ist auffällig, dass bei der Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben besonders Aufgaben aus der Literatur und dem Internet genannt werden, welche zum Teil an den Lehrkontext adaptiert, zum Teil selektiert werden („zum Teil hab ich auch auf Anregungen aus Büchern zurückgegriffen“, G/136). Zudem wird ausschließlich bei dieser Strategie die Form der *ausgelagerten Aufgabenkonzeption* beschrieben, bei welcher die Lehrperson selbst nicht am Prozess der Aufgabenkonstruktion, -adaption oder -selektion beteiligt ist. Person K beschreibt zum Beispiel: „ich hab sie [die Aufgaben] nicht selber geschrieben ... ich will mir da keine falschen Lorbeeren anheften. Das hat ... <Person 2> ... gemacht“ (K/102).

60 Eine Ausnahme stellt hierbei die Strategie der kooperativ-komplexen Aufgaben dar, bei welcher ähnliche Argumentationsmuster im Datenmaterial zu finden sind.

Auffällig ist, dass die Bewertungen zu dieser Strategie sehr weit auseinandergehen. Während einige Lehrende die Notwendigkeit der Strategie hervorheben („Je jünger die Leute sind, desto kleinschrittiger muss man diese Lernaufgaben machen“, A/224), artikuliert Person D kritisch: „Und wenn ich das zu lange aufrechterhalte, kleinteilig zu bleiben ... Das kann ich nicht machen. Das ist kein wissenschaftliches Studium“ (D/115). Person F formuliert: „ich habe ’nen ziemlichen Horror davor, von sowas was auf dem Niveau ist: Ach ja, Hausaufgaben gibt es noch“ (F/215). In diesem Zusammenhang beschreibt sie eine negative Assoziation mit Hausaufgaben an Schulen: „im Prinzip ist es einfach so, wenn ich sage, bitte den Text bis zum nächsten Mal lesen, dann unterscheidet sich das, denke ich, nicht so wahnsinnig viel ... von dem, was man im schulischen Kontext macht“ (F/121). Hierbei sei angemerkt, dass kritische Einstellungen gegenüber der Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben ausschließlich in den Interviews mit Lehrenden der Erziehungswissenschaft gefunden wurden.

Strategie der losgelöst-optionalen Aufgaben

Als weiterer Indikator für eine Strategie wird die gemeinsame Kodierung der Kriterien *hohe Freiwilligkeit*, *Bearbeitung außerhalb der Präsenzzeit* und *keine Besprechung* herangezogen. Die gezielte Analyse der Interviews dahingehend zeigt, dass ähnliche Textsegmente interviewübergreifend zu finden sind. Person B beschreibt zum Beispiel, „dass ich Übungsaufgaben im Nachhinein ... verteile (-), wobei ... ich die nicht kontrolliere, sondern einfach auf freiwilliger Basis machen lasse“ (B/32). Sie werden zum Beispiel als „freiwillige Auseinandersetzung“ (B/85) beschrieben. Person J beschreibt, „dass man das und jenes eben zu Hause noch selber ausprobieren könnte. Wenn man denn wollte. Wie gesagt, findet da keinerlei Überprüfung statt“ (J/18). Besonders ist hierbei, dass – anders als bei der Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben – kein systematischer Rückbezug der Ergebnisse beschrieben wird („ich setze nicht auf irgendwelche Überprüfungen ... nach der Durchführung, sondern hoffe eben, ... dass das jemand macht“, J/16; „Und dann kommen anschließend nochmal so ein paar Blöcke, wo sie dann wieder freiwillig mitmachen können oder nicht“, I/81). Hierbei sind große Unterschiede hinsichtlich der Struktur und Einbettung von Aufgaben zu konstatieren. Beispielsweise werden sowohl Aufgaben mit geringer sowie mit hoher Komplexität beschrieben. Der Grad der kognitiven Aktivierung oder die Bearbeitungsdauer unterscheidet sich ebenfalls.

Tabelle 22.: Strategie der losgelöst-optionalen Aufgaben

Indikatoren	Verdichtung	Strategie
<i>Häufig zusammen kodierte Kategorien:</i> Hohe Freiwilligkeit, Bearbeitung außerhalb der Präsenzzeit, keine Besprechung.	⇒ Einsatz von Aufgaben zur optionalen Bearbeitung, ohne einen systematischen Rückbezug zu einer gemeinsamen Präsenzphase.	⇒ Strategie der losgelöst-optionalen Aufgaben
<i>Stützende Textsegmente (Beispiel):</i> „dass ich Übungsaufgaben im Nachhinein ähm (-) verteile (-), wobei ... ich die nicht kontrolliere, sondern einfach auf freiwilliger Basis machen lasse“ (B/32).		
<i>Fundstellen:</i> In den Interviews mit Person A, B (EWS), I und J (Inf).	↓	
<i>Motivationale Determinanten:</i> Didaktische Faktoren („Und als Dozierender macht man nur Angebote. Und wer das Angebot wahrnimmt, ist okay. Wer nicht, soll es bleiben lassen. Und man kontrolliert nicht“, A/226).		
<i>Didaktische Funktion:</i> Lerngelegenheiten schaffen, Aktivieren, Auf Prüfungen vorbereiten („wer die Aufgaben macht, hat auf jeden Fall 'nen Vorteil“, B/32).		
<i>Einflussfaktoren:</i> Ressourcen und Unterstützung („da kann ich nicht nach jeder Stunde ... 40 Antworten geben oder so was, und alleine“, B/32), Bild der Studierenden („Alles was keine Note gibt, wird nicht gemacht“, G/197).		
<i>Konzeption:</i> Es sind keine Auffälligkeiten aus dem Datenmaterial erkennbar.		
<i>Kritik:</i> „Verpuffter“ Lernauftrag („von daher ist es (-) ein Lernauftrag, der eigentlich verpufft. Und das mag ich nicht. ... ich glaube, das ist eine Form von Rückmeldeprozess, den es braucht. Wenn ich etwas tue, möchte ich gesehen werden, dass ich es tue, und ich möchte es für etwas tun. Und nicht nur zum Selbstzweck“, D/45).		

Gemeinsam haben die angeführten Segmente, dass Aufgaben als freiwillige Angebote beschrieben werden, welche losgelöst, also ohne einen systematischen Rückbezug zu einer gemeinsamen Präsenzphase, eingesetzt werden. Diese Form des Aufgabeneinsatzes lässt sich in den Daten bei den Personen A, B, I und J finden und wird zu der „Strategie der losgelöst-optionalen Aufgaben“ zusammengeführt.

Axiale Verdichtung: Wie in Tabelle 22 zu sehen, lassen sich zu der Strategie der losgelöst-optionalen Aufgaben verschiedene Zusammenhänge aus dem Datenmaterial erkennen. Auffällig ist, dass als motivationale Determinante für den Einsatz von Aufgaben im Datenmaterial primär *didaktische Faktoren* gefunden werden („um möglichst viel Übungsmöglichkeit auch zu schaffen“, K/121). Als für den Einsatz der Strategie förderliche Einflussfaktoren werden

hierbei mangelnde Ressourcen beschrieben. Person B beschreibt beispielsweise: „da kann ich nicht nach jeder Stunde ... 40 Antworten geben oder so was, und alleine“ (B/32), weswegen sie Aufgaben ohne einen systematischen Rückbezug einsetzt. Als hinderlicher Einflussfaktor ist das *Bild von Studierenden* zu nennen. In Interviews mit Lehrpersonen, welche die Studierenden beispielsweise als „zu wenig intrinsisch motiviert“ (L/119) beschreiben („Alles was keine Note gibt, wird nicht gemacht“, G/197), sind keine Textsegmente zu finden, welche sich der Strategie der losgelöst-optionalen Aufgaben zuordnen lassen. Person J beschreibt andersherum: „ich hoffe immer (-), dass die Studierenden bei uns in einem ausreichend' Erwachsenenstadium angekommen sind, dass sie selber beurteilen können, ob sie des interessiert oder nicht“ (J/14). Zudem wird der didaktischen Funktion *Auf Prüfungen vorbereiten* eine besondere Bedeutung zugeschrieben („dass sie die Möglichkeit haben, sich auf die Prüfung vorzubereiten. Und wer die Aufgaben macht, hat auf jeden Fall 'nen Vorteil“, B/32). Hinsichtlich der Aufgabenkonzeption lassen sich bezogen auf die Strategie aus dem Datenmaterial keine Zusammenhänge erkennen. Als Schwierigkeit wird genannt, dass Studierende aufgrund der fehlenden Überprüfung die Angebote nicht wahrnehmen („Und das hat aufs erste Mal noch nicht geklappt (lacht). Da muss ich mehr Verbindlichkeit wahrscheinlich. So freiwillige Basis und pff“, B/75). Zudem wird an dieser Strategie der fehlende Rückbezug in einen didaktischen Kontext kritisiert. Person D, bei welcher die Verwendung der Strategie der losgelöst-optionalen Aufgaben selbst nicht im Interview thematisiert wird, formuliert: „von daher ist es (-) ein Lernauftrag, der eigentlich verpufft. ... ich glaube, das ist eine Form von Rückmeldeprozess, den es braucht. Wenn ich etwas tue, möchte ich gesehen werden, dass ich es tue, und ich möchte es FÜR etwas tun. Und nicht nur zum Selbstzweck“ (D/45).

Strategie der interaktiv-integrierten Aufgaben

In den Interviews werden jene Aufgaben beschrieben, welche innerhalb der *gemeinsamen Präsenzphase* und in der *Sozialform Paar oder Gruppe*, zum Beispiel im Rahmen eines Seminars, bearbeitet und bei welchen besonders Interaktion und Austausch betont werden. Durch die gezielte Analyse der Interviews werden zusätzliche Textsegmente herangezogen. Person D beschreibt eine Aufgabe wie folgt:

„wo ich grob ihnen [den Studierenden] was erzähle, wie man Forschungsstudien so lesen kann. Und dann einen riesengroßen Haufen von ... wichtigen Survey-Studien für diesen Bereich dabei habe. [...] Dann haben die Material. Dürfen sich selber aussuchen eine Studie. Sind zu zweit, zu dritt zusammen“ (D/71).

In vielen Fällen werden primär reflexionsbezogene Leitgedanken beschrieben und es wird ein starker Fokus auf Wissenschaft und Forschung gelegt. Von Person A wird beschrieben: „sollen sich einfach mal selber überlegen, was ist eigentlich seriöse Forschung gegenüber dem, was man da immer liest“ (A/134). Person C beschreibt eine Aufgabe, in welcher es darum geht, „sich mit anderen zusammen in der Gruppen- oder Partnerarbeit dann mal auseinanderzusetzen [...]. Wie ist das mit Bildung, wer agiert da eigentlich?“ (C/48). Person E beschreibt: „Aber grad' in Seminaren müssen oft Leute, in der Regel in Gruppen, in kleinen Gruppen, irgendwelche Arbeiten machen“ (E/46). Jedoch werden auch primär handlungsbezogene Aufgaben beschrieben. Person L beschreibt zum Beispiel den Einsatz von Aufgaben, welche zusammen in der Übung bearbeitet werden. Das Besondere hierbei ist, dass Aufgaben in die gemeinsame Präsenzphase integriert und häufig in Paar- oder Gruppenarbeit bearbeitet werden. Besonders häufig sind diese in Kleingruppenveranstaltungen zu finden, werden jedoch auch in Großgruppenveranstaltungen beschrieben, wie das Beispiel von Person G zeigt: „Stellen Sie sich folgende Situation vor. ... was könnten da Lösungen sein? Recherchieren Sie mal fünf Minuten, geben Sie eine Antwort dazu“ (G/35). Diese Einsatzbeispiele von Aufgaben unterscheiden sich hinsichtlich Kriterien wie Bearbeitungszeit oder Komplexität. Sie haben jedoch gemeinsam, dass dabei jene Aufgaben beschrieben werden, welche in eine gemeinsame Präsenzphase integriert und meist in Paar- oder Gruppenarbeit interaktiv bearbeitet werden. Beispiele hierfür sind bei Person A, B, C, D, E, G und L zu finden und lassen sich zu der „Strategie der interaktiv-integrierten Aufgaben“ zusammenfassen.

Axiale Verdichtung: Aus der systematischen Verdichtung der Daten lassen sich verschiedene Zusammenhänge erkennen. In Tabelle 23 sind diese dargestellt. Auffällig ist etwa, dass bei der Strategie der interaktiv-integrierten Aufgaben besonders *Faktoren der Person* als motivationale Determinante hervorgehoben werden. („Weil ICH das gerne mag“, L/83; „MIR zuzuhören und (-) zu verstehen und zu notieren ... Ist nicht meine Herangehensweise“, C/64). Im Kontext dieser Strategie werden im Datenmaterial die Funktionen *Lerngelegenheiten schaffen* und *Aktivieren* genannt. Besonders deutlich wird die didaktische Funktion *Soziale Interaktion begünstigen* („sich gegenseitig austauschen“, A/162) sowie *Rückmeldung und Austausch ermöglichen* („da sieht man halt, wo der Student gerade steht“, C/32) hervorgehoben. Darüber hinaus wird *Abwechslung durch Aufgaben* beschrieben („Weil ich find, dass Lehre dadurch abwechslungs-

reicher wird“, B/119). Zudem wird im Zusammenhang mit der Strategie der interaktiv-integrierten Aufgaben artikuliert, dass es darum gehe, Studierende zu *motivieren und zu ermutigen* („in den Aufgaben liegt ja so a Potenzial, wo es spannend wird“, B/183). Person D formuliert: „Das bringt die Studierenden in eine Situation, ... die sie wirklich mit Leben erfüllt, wenn sie mal losarbeiten“ (D/69).

Tabelle 23.: Strategie der interaktiv-integrierten Aufgaben

Indikatoren	Verdichtung	Strategie
<i>Häufig zusammen kodierte Kategorien:</i> Bearbeitung innerhalb Präsenzphase, Sozialform Paar oder Gruppe.	⇒ Einsatz von Aufgaben, welche innerhalb einer gemeinsamen Präsenzphase eingesetzt und meist in Paar- oder Gruppenarbeit interaktiv bearbeitet werden.	⇒ Strategie der interaktiv-integrierten Aufgaben
<i>Stützende Textsegmente (Beispiel):</i> „Aber grad’ in Seminaren müssen oft Leute, in der Regel in Gruppen, in kleinen Gruppen, irgendwelche Arbeiten machen“ (E/46).		
<i>Fundstellen:</i> In den Interviews mit Person A, B, C, D, E (EWS), G und L (Inf.).	↓	
<i>Motivationale Determinanten:</i> Faktoren der Person („Weil ICH das gerne mag“, L/83).		
<i>Didaktische Funktionen:</i> Lerngelegenheiten ermöglichen, Aktivieren, Soziale Interaktion begünstigen, Rückmeldung und Austausch ermöglichen, Abwechslung schaffen, Motivieren und ermutigen.		
<i>Einflussfaktoren:</i> Großgruppenveranstaltungen („weil die [Vorlesung] eben bei 300 bis 400 Teilnehmern ... eben nicht so interaktiv sein kann, weil es halt einfach so viele Leute sind“, K/80).		
<i>Konzeption:</i> Konstruktion oder Adaption, besonders aus Literatur, von anderen Lehrenden und Studierenden.		
<i>Kritik:</i> Es sind keine Auffälligkeiten aus dem Datenmaterial erkennbar.		

Als für die Strategie hinderliche Einflussfaktoren kann hierbei die *Lehr-Lern-Situation* hervorgehoben werden, insbesondere eine Großgruppenveranstaltung. Person K beschreibt, „weil die [Vorlesung] eben bei 300 bis 400 Teilnehmern ... eben nicht so interaktiv sein kann, weil es halt einfach so viele Leute sind“ (K/80). Die meisten Beispiele wurden hierbei in einem Seminar- oder Übungskontext gegeben. In einem Interview wird eine entsprechende Aufgabe im Kontext einer Vorlesung genannt („Aufgaben, die ich in der Vorlesung stelle“, G/35). Bezogen auf die Aufgabenkonzeption wird bei der Strategie der

interaktiv-integrierten Aufgaben beschrieben, Aufgaben zu konstruieren oder in Anlehnung an Quellen wie Literatur oder andere Lehrende zu selektieren oder zu adaptieren („aber immer noch ist es so, dass man auch Zeitschriften liest und überall, es gibt viel Material, und sich da Anregungen einfach holt“, C/88). Auffällig ist hierbei, dass die Studierenden als Quelle angeführt werden („da kriege ich immer wieder auch noch Anregungen von den Studenten, also irgendwelche Aufgaben oder auch wirklich Lernaufgaben, die die dann anbringen und sagen: das will ich so mal probieren“, C/106).

Strategie der kooperativ-komplexen Aufgaben

In der Auswertung wurde eine *hohe Bearbeitungsoffenheit*, *hohe Komplexität* und eine *hohe Ergebnisoffenheit* gemeinsam mit der *Sozialform Gruppe* kodiert, was auf eine weitere Kategorie verweist. Person G beschreibt folgende, für seine Lehre typische Aufgabe, die er „Projektaufgabe“ (G/29) nennt: „Die eben 'ne Aufgabe ist mit speziellen Randbedingungen. Nämlich sie wird von mehreren Leuten im Team bearbeitet, sie hat entsprechende längere Laufzeit, hat 'nen größeren selbständigen Gestaltungsspielraum“ (G/29). Person K spricht ebenfalls von „Projektaufgaben, wo also in Teams auch kleine Projekte entwickelt werden“ (K/28). Später bezeichnet er diese als „GROSSE Aufgabe“ (K/132) und beschreibt „das Team muss sich dann organisieren und ... im Prinzip selber herausfinden, was die Aufgaben sind“ (K/132). Person F formuliert: „ich versuche eher ein bisschen größere Einheiten projektorientiert, [...] dass ich gerne Leuten Freiräume gebe, sich zu entfalten, sich einzubringen“ (F/207). Konkret schildert er folgendes Beispiel: „da haben die Studierenden ... eine Situationsanalyse zu ... erstellen, die sie fachlich andocken und ... dann auch Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Und das in Kleingruppen. Und da ist das Setting relativ offen“ (F/81). Diese Interviewstellen ähneln sich dahingehend, dass Aufgaben mit vergleichsweise hoher Bearbeitungsdauer eingesetzt werden und sie sich durch eine hohe Bearbeitungs- und Ergebnisoffenheit und hohe Komplexität auszeichnen. Als Beispiel für eine Aufgabe in der Informatik wird von Person K genannt, eine eigene Softwarelösung zu entwickeln (K/28). Für das Hochschulfach Erziehungswissenschaft wird zum Beispiel formuliert, eine eigene Lehrinheit zu konzipieren und durchzuführen („Bildungsmaßnahme planen, durchführen und evaluieren“, A/112). Person G beschreibt diese als „Königsklasse der Aufgabe“ (G/28).

Tabelle 24.: Strategie der kooperativ-komplexen Aufgaben

Indikatoren	Verdichtung	Strategie
<p><i>Häufig zusammen kodierte Kategorien:</i> Hohe Bearbeitungsoffenheit, hohe Ergebnisoffenheit, hohe Komplexität, Sozialform Paar oder Gruppe.</p> <p><i>Stützende Textsegmente (Beispiel):</i> „ich hab jetzt eine GROSSE Aufgabe, [...] das Team muss sich dann organisieren und ... im Prinzip selber herausfinden, was die Aufgaben sind“ (K/132).</p> <p><i>Fundstellen:</i> In den Interviews mit Person A, D, F (EWS) G, H und K (Inf.).</p>	<p>⇒ Einsatz von wenigen Aufgaben mit hoher Komplexität und hoher Bearbeitungs- und Ergebnisoffenheit, welche kooperativ, häufig in der Sozialform Paar oder Gruppe, bearbeitet werden.</p>	<p>⇒ Strategie der kooperativ-komplexen Aufgaben</p>



<p><i>Motivationale Determinanten:</i> (Bildungs-)biografische Faktoren, didaktische Faktoren („für jemanden, der eine akademische Ausbildung hat, MUSS das mit rein. Diese Unsicherheit auszuhalten und Heuristiken zu entwickeln, in Situationen, wo ich sage, ich weiß es nicht, ich weiß nicht, wie es weitergeht, zu finden, was der nächste Schritt ist“, D/111).</p> <p><i>Didaktische Funktionen:</i> Lerngelegenheiten schaffen („wie ein richtiger Informatiker einfach“, H/113), Aktivieren, Soziale Interaktion begünstigen („dass sich die Studenten gegenseitig helfen können“, K/36), Motivieren und ermutigen („um ihnen die Freude an diesem Beruf zu vermitteln“, C/58).</p> <p><i>Einflussfaktoren:</i> Bild von Studierenden („da brauchst du auch motivierte Studenten. Wenn du die nicht hast, dann ist es eh egal eigentlich“, H/105).</p> <p><i>Konzeption:</i> Konstruktion oder Adaption aus Literatur sowie Berufs- und Lebenswelt („Das sind dann so Ideen, die ich irgendwo aus der Realität oder so was aufschnappe und dann zu so einer Aufgabe mache“, I/170).</p> <p><i>Kritik:</i> Gefahr der Überforderung („Teil der Studenten hat gesagt, dass, ich weiß gar nicht was, bitte geben Sie mir eine klare Aufgabe, ich weiß überhaupt nicht was ich hier machen soll. [...] also sie waren noch überfordert“, L/121–123).</p>

Als Gemeinsamkeit ist zu konstatieren, dass sich die Aufgaben durch eine besonders große Bearbeitungs- und Ergebnisoffenheit sowie durch eine hohe Komplexität auszeichnen und in der Regel kooperativ in der Sozialform Gruppe bearbeitet werden, weswegen der Zugang als „Strategie der kooperativ-komplexen Aufgaben“ bezeichnet wird. Beispiele sind in den Interviews mit Person A, D, F, G, H und K zu finden.

Axiale Verdichtung: Die Verdichtung der Daten lässt einige Auffälligkeiten im Zusammenhang mit der entwickelten Strategie der kooperativ-komplexen Aufgaben erkennen. In Tabelle 24 sind diese in Form eines Überblicks dargestellt. Als motivationale Determinante für die Strategie werden zum einen (*bildungs-)*biografische Aspekte beschrieben („An was anderes kann ich mich nicht groß erinnern, ehrlich gesagt“, H/150). Zum anderen werden *didaktische Faktoren* angeführt. Person H beschreibt: „Und deswegen, ja, deswegen ist es, glaube ich, auch so wichtig, dass man diese Lehrform hat, wo die Studenten halt SELBER einfach an einem Problem vielleicht mal sich irgendwie so den Kopf anstoßen können“ (H/158), „wie ein richtiger Informatiker einfach“ (H/113). Person D artikuliert:

„für jemanden, der eine akademische Ausbildung hat, MUSS das mit rein. Diese Unsicherheit auszuhalten und Heuristiken zu entwickeln, in Situationen, wo ich sage, ich weiß es nicht, ich weiß nicht, wie es weitergeht, zu finden, was der nächste Schritt ist“ (D/111).

In Zusammenhang mit der Strategie der kooperativ-komplexen Aufgaben werden besonders zwei didaktische Funktionen genannt. Zum einen wird *Soziale Interaktion begünstigen* beschrieben („dass sich die Studenten gegenseitig helfen können“, K/36). Zum anderen ist im Zusammenhang mit der Strategie von *Motivieren und ermutigen* („um ihnen die Freude an diesem Beruf zu vermitteln“, C/58) die Rede. Als Einflussfaktor auf die Strategie ist hierbei besonders prägnant das *Bild von Studierenden* im Datenmaterial zu finden. Person H beschreibt zum Beispiel im Hinblick auf eine groß angelegte Projektaufgabe: „da brauchst du auch motivierte Studenten. Wenn du die nicht hast, dann ist es eh egal eigentlich“, H/105). Hinsichtlich der Aufgabenkonzeption werden im Datenmaterial besonders Konstruktion und Adaption in Anlehnung an die Lebens- und Berufswelt angeführt („Das sind dann so Ideen, die ich irgendwo aus der Realität oder so was aufschnappe und dann zu so einer Aufgabe mache“, I/170). Kritisch beschreibt L zum Beispiel ihre Erfahrungen mit der Strategie mit jüngeren Studierenden und kommt zu dem Schluss: „Ich denk, dass es noch zu früh war vielleicht, also sie waren noch überfordert“ (L/123). In dem Interview mit Person D ist etwas Ähnliches zu finden. Sie beschreibt: „Jemandem, der neu im Feld ist, gleich eine Problemstellung zu servieren, ist eine Überforderung“ (D/127).

Zusammenfassung der abgeleiteten Strategien

Aus den Daten lassen sich im verschränkten Prozess des axialen und selektiven Kodierens Muster aus den Interviews erkennen, welche darauf schließen lassen, dass unterschiedliche Strategien aufgabenorientierter Lehre auf makrodidaktischer Ebene unterschieden werden können. Auf Grundlage der Interviews wurden vier Strategien entwickelt: Bei der *Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben* werden kleinere Aufgaben mit einer geringen Bearbeitungszeit begleitend zu einer Lehrveranstaltung mit engem Rückbezug zu dieser eingesetzt. Bei der *Strategie der losgelöst-optionalen Aufgaben* werden Aufgaben zur optionalen Bearbeitung ohne einen systematischen Rückbezug zu einer gemeinsamen Präsenzphase verwendet. Die *Strategie der interaktiv-integrierten Aufgaben* zeichnet sich dadurch aus, dass Aufgaben innerhalb einer gemeinsamen Präsenzphase eingesetzt werden, welche interaktiv, meist in Paar oder Gruppenarbeit, bearbeitet werden. In der *Strategie der kooperativ-komplexen Aufgaben* stehen Aufgaben mit hoher Komplexität und Bearbeitungs- und Ergebnisoffenheit im Vordergrund, welche kooperativ in der Sozialform Paar oder Gruppe bearbeitet werden. Die abgeleiteten Strategien sind dabei exemplarisch zu verstehen und repräsentieren kein vollständiges Bild aller aufgabenorientierten Ansätze in der Hochschullehre. Die Strategien ermöglichen es jedoch, die Daten in einen Zusammenhang zu setzen und Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen abzuleiten. Beispielsweise fällt auf, dass einerseits fachübergreifend sehr ähnliche Ansätze von den Hochschullehrenden beschrieben werden und andererseits lässt sich erkennen, dass diese unterschiedlich priorisiert und bewertet werden. Etwa wird deutlich, dass Aufgaben mit „schulischem Charakter“ nicht per se von Hochschullehrenden verurteilt werden, sondern insbesondere in der Informatik entsprechende Aufgaben unter bestimmten Bedingungen als nützlich für die Hochschullehre eingeschätzt werden. Damit wird in Anlehnung an das zentrale Phänomen der Studie – der Einsatz von Aufgaben zwischen hoher Bedeutungszuschreibung und Kritik (siehe Kap. 3.1.3/III) – aufgezeigt, dass sich die hohe Bedeutungszuschreibung sowie die Kritik am Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre auf unterschiedliche Strategien bezieht und je nach Person und Kontext variieren kann. In der Diskussion der Ergebnisse (siehe Kap. 4/III) wird darauf noch einmal Bezug genommen.

4 | Diskussion der Ergebnisse

Die qualitative Interviewstudie verfolgte das Ziel, das didaktische Mittel der Aufgabe im Hochschulkontext aus der Perspektive der Lehrenden explorativ zu untersuchen und dem zweiten Erkenntnisinteresse der Arbeit, der Entwicklung einer datenbegründeten theoretischen Fundierung zur Beschreibung aufgabenorientierter Hochschullehre aus fachdidaktischer Sicht, nachzugehen. Im vorangegangenen Kapitel wurde die Entwicklung zentraler Kategorien aus den Daten mit dem iterativen Forschungsprozess der Grounded-Theory-Methodologie systematisch vorgestellt. Dabei wurden verschiedene Aspekte thematisiert, teilweise konnten Querverbindungen in den Daten aufgezeigt werden. In folgendem Abschnitt geht es nun darum, die Ergebnisse der Studie in komprimierter Form und in kritischer Reflexion zusammenzufassen. In Kap. 4.1/III erfolgt eine Darstellung der zentralen Ergebnisse mit Rückbezug zu den forschungsleitenden Fragen der Studie. In Kap. 4.2/III werden die Daten unter dem Blickwinkel der ausgewählten Domänen Erziehungswissenschaft und Informatik betrachtet und exemplarische Thesen abgeleitet. Kap. 4.3/III schließt die Ergebnisdarstellung mit einer kritischen Betrachtung, in welcher insbesondere das methodische Vorgehen einer kriteriengeleiteten Prüfung unterzogen wird.

4.1. Zusammenfassung und Rückbezug zu den Forschungsfragen

Das entsprechend der GTM offen formulierte Erkenntnisinteresse wurde im Zuge des iterativen Forschungsprozesses näher präzisiert (vgl. Truschkat, Kaiser-Belz & Reinartz 2007, S. 236), daraus wurden fünf Teilfragen abgeleitet (siehe Kap. 1.1/III). Im Folgenden werden die Ergebnisse anhand dieser aufgespannten forschungsleitenden Fragen komprimiert zusammengefasst. Da bereits im Kontext der Ergebnisvorstellung kurze Zusammenfassungen nach den einzelnen Abschnitten erfolgten, um dem Vorgehen und der Entwicklung aus den Daten maximale Transparenz zu verleihen, wird die Zusammenfassung der Ergebnisse sehr kompakt gehalten und auf die Kernaussagen reduziert.

1) Welche motivationalen Determinanten führen dazu, dass Hochschullehrende Aufgaben in ihren Lehrveranstaltungen einsetzen?

Die erste Forschungsfrage bezieht sich auf die motivationalen Determinanten zum Aufgabeneinsatz an Hochschulen. Die diesbezügliche Auswertung der Daten wurde in Kap. 3.2.1/III der Arbeit dargestellt. Die Daten deuten darauf hin, dass neben *didaktischen Faktoren* insbesondere *Faktoren der Person* sowie *Faktoren des Umfelds* als motivationale Determinanten für den Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre angesehen werden. Persönliche Determinanten sind in der Fachliteratur bezogen auf Lehre im Allgemeinen in unterschiedlicher Form zu finden (z.B. Berding & Lamping 2014; Schabram 2007; Seidel & Hoppert 2011; Winkler 2011). Hinsichtlich der didaktischen Faktoren sind besonders jene empirische Studien interessant, welche aufzeigen, dass Annahmen und epistemologische Überzeugungen die Auswahl der Lernaufgaben oder die Gestaltung des didaktischen Kontextes mit beeinflussen (vgl. Berding & Lamping 2014; Winkler 2011).⁶¹ Auch zu didaktischen Überlegungen sowie zum Einfluss externer Faktoren auf lehrbezogene Handlungen liegen in der hochschuldidaktischen Forschung Erkenntnisse vor (z.B. Berding & Lamping 2014; Seidel & Hoppert 2011; Winkler 2011). Dass sich menschliches Verhalten stets durch einen wechselseitigen Einfluss zwischen Umwelt (*ecological environment*) und Person (*inside parts*) ausgestaltet, ist in vielen allgemeindidaktischen und psychologischen Modellen, wie dem *Behavior Setting*-Ansatz nach Barker (1968) oder der Feldtheorie von Lewin, zu finden (vgl. Graumann 1982, S. 27ff.; Wosnitza 2007, S. 72). Gleichzeitig schließen die Erkenntnisse an jene hochschuldidaktischen Forschungsarbeiten an, welche zeigen konnten, dass sich lehrbezogene Tätigkeiten im Allgemeinen an persönlichen Erfahrungen, dem kulturellen Kontext der Fakultät oder der eigenen Bildungserfahrung orientieren (z.B. Linde & Szczybra 2011, S. 129; Seidel & Hoppert 2011, S. 169f.; Szczybra & Wiemer 2011, S. 102; Schaeper 1997, S. 216). Bemerkenswert ist jedoch, dass die Interviews darauf hinweisen, dass Aufgaben von vielen Lehrenden als selbstverständlicher und teilweise unreflektierter Teil der eigenen Lehrkultur angesehen werden („Weil es macht ja sonst keinen Sinn“, G/180). Damit schließen die Erkenntnisse an jene Studien an, welche zeigen konnten, dass Lehre im

⁶¹ Hierzu kann zudem angemerkt werden, dass die besonders hohe Zahl der Codings zu den didaktischen Faktoren im Spiegel des in den Interviews sichtbar werdenden Selbstverständnisses der Lehrenden der Erziehungswissenschaft als didaktisch stark reflektiertes Hochschulfach (siehe hierzu Kap. 3.1.1/III) gesehen werden muss. Andererseits sei darauf verwiesen, dass das Phänomen der *sozialen Erwünschtheit* (mehr dazu in Kap. 4.3/III) eine Rolle spielen könnte. Auf die Studie übertragen lässt sich daher nicht ausschließen, dass aus diesem Grund beispielsweise besonders viele didaktische Faktoren genannt wurden.

Spannungsfeld einer *sozialen Identität* der Fakultät oder Bildungseinrichtung geplant und ausgestaltet wird (vgl. Seidel & Hoppert 2011, S. 169ff.). Seidel & Hoppert (ebd.) beschreiben im Zuge von Lehrinnovation an Hochschulen, dass vertraute Lehrformen zum Teil „nicht mehr in Frage gestellt, also institutionalisiert übernommen“ (Szczybra & Wiemer 2011, S. 102) werden. Dies verweist gleichzeitig auf die in der theoretischen Betrachtung der Arbeit beschriebenen Spezifika der Hochschullehre. Beispielsweise scheint für die Erklärung, warum aufgabenorientierte Lehrstrategien von vielen Hochschullehrenden übernommen werden, die typischerweise geringe didaktische Qualifikation von Hochschullehrenden (siehe Kap. 2.3.4/II) relevant zu sein, aufgrund derer Lehrende vermehrt auf tradierte Ansätze zurückgreifen. Aus psychologischer Sicht wird dies von Schaeper (1997) als „passive[s] Lernen am Modell“ bezeichnet (ebd., S. 216). Im Kontext allgemeiner Hochschullehre nennen Szczybra & Wiemer (2011) dies in Anlehnung an die Soziologen Peter Berger und Thomas Luckmann *objektive Faktizität* (ebd., S. 102), welche sich, den Ergebnissen der Interviewstudie zufolge, beim Einsatz von Aufgaben besonders zeigt.

2) *Welche didaktischen Funktionen schreiben Hochschullehrende Aufgaben in der Hochschullehre zu?*

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf die zugeschriebenen didaktischen Funktionen von Aufgaben, welche in Kap. 3.2.2/III beschrieben wurden. Aus den Interviewdaten wurden acht zentrale Kategorien abgeleitet. Diese deuten darauf hin, dass Hochschullehrende die Bedeutung der Aufgaben insbesondere darin sehen, für Studierende *Lerngelegenheiten zu schaffen* und sie zu *aktivieren*. Diese beiden Funktionen werden in allen abgeleiteten Strategien sichtbar und beziehen sich nicht auf einzelne Aufgaben, sondern werden teilweise auf einer Metaebene, d.h. alle eingesetzten Aufgaben betreffend, artikuliert. Die Aufgabe als didaktisches Mittel, um Lernprozesse anzustoßen und Studierenden Aktivitäten zu ermöglichen, zieht sich auch durch die Forschungsliteratur und wurde in Kap. 1/II und Kap. 1.3/II beschrieben. Zudem lässt sich aus den Interviews schließen, dass Aufgaben als didaktische Mittel angesehen werden, um *Rückmeldung zu ermöglichen* und *Abwechslung zu schaffen*. Darüber hinaus schreiben Hochschullehrende ihnen eine *motivierende*, *prüfungsvorbereitende* und *interaktive* Funktion zu, insbesondere in der Strategie der interaktiv-integrierten Aufgaben. Speziell im Kontext der Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben wird die Funktion beschrieben, den Lehr-Lern-Prozess steuern zu können (Funktion *steuern und Einfluss nehmen*).

Vergleicht man die Ergebnisse mit Ansätzen aus der Schulforschung, lassen sich einige Ähnlichkeiten feststellen. Beispielsweise werden der Aufgabe im schulpädagogischen Diskurs motivationsförderliche Eigenschaften (z.B. Caspari, Grotjahn & Kleppin 2010; Petschenka, Ojstersek & Kerres 2004), steuernde (z.B. Köster & Lütgert 2004, S. 9) sowie prüfungsvorbereitende Funktionen (z.B. Caspari, Grotjahn & Kleppin 2010) zugesprochen. Jedoch zeigen sich auch Unterschiede. Zum Beispiel hat die Aufgabe zwar auch im schulischen Bereich eine sozial-interaktive Funktion (z.B. Caspari, Grotjahn & Kleppin 2010; Petschenka, Ojstersek & Kerres 2004), jedoch bezieht sich diese dort in erster Linie auf den Austausch zwischen der Bildungsinstitution und den Eltern (vgl. Köster & Lütgert 2004, S. 9). Im Hochschulbereich bezieht sie sich hingegen auf die Interaktion zwischen den Studierenden sowie auf die Interaktion zwischen Studierenden und Lehrpersonen. Dabei liefern die Daten keine Erkenntnisse darüber, inwiefern die eingesetzten Aufgaben die zugeschriebenen didaktischen Funktionen auch erfüllen. Beispielsweise bleibt unklar, inwiefern sich die Motivation der Lernenden tatsächlich durch den Einsatz der Aufgaben erhöht oder zu einer höheren Interaktion zwischen den Studierenden führt. Allerdings können die Ergebnisse zeigen, dass Hochschullehrende im Einsatz von Aufgaben bemerkenswerte Potenziale sehen. Interessant ist dabei besonders, dass die entwickelten Kategorien darauf hindeuten, dass Lehrende an Hochschulen ihren Aufgaben trotz unterschiedlicher Leitgedanken und Ausrichtungen (siehe hierzu Kap. 3.3/III) fachübergreifend ähnliche didaktische Funktionen zuschreiben.

3) Welche (fördernden und hemmenden) Einflüsse spielen beim Einsatz von Aufgaben in der Lehre eine Rolle?

Die dritte Forschungsfrage widmet sich dem seitens der Hochschullehrenden wahrgenommenen Einflussfaktoren auf den Einsatz von Aufgaben. Ergebnisse hierzu wurden in Kap. 3.2.3/III vorgestellt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den Interviews verschiedene Einflussfaktoren genannt werden, welche von den Hochschullehrenden als verstärkend oder hemmend auf den Einsatz von Aufgaben beschrieben werden. Als verstärkend für den Einsatz von Aufgaben wird unter anderem eine geeignete *Lehr-Lern-Situation* (beispielsweise ein Seminar mit wenigen Teilnehmenden) oder eine positive Einschätzung von *bestehenden Aufgaben* beschrieben. Zudem legen die Daten nahe, dass seitens der Lehrpersonen gute *Erfahrungen mit Aufgaben* sowie ein *Bild von Studierenden*, welches auf eine hohe Aufgabennutzung schließen lässt, als förderlich für einen weiteren Einsatz von Aufgaben eingeschätzt wird. Letztlich werden

auch bestehende *Ressourcen und Unterstützung* durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als positiv für den Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre beschrieben. Andersherum kann der Einsatz von Aufgaben trotz motivationaler Ausrichtungen aufgrund einer als ungeeignet eingeschätzten Lehr-Lern-Situation (beispielsweise einer Vorlesung mit vielen Studierenden) gehemmt werden. Auch negative Erfahrungen mit Aufgaben oder ein Bild von Studierenden, welches auf eine geringe Aufgabennutzung schließen lässt, sowie mangelnde Ressourcen können als hemmende Faktoren angenommen werden. Teilweise unterstützen die Ergebnisse Erkenntnisse aus Studien zu lehrbezogenen Vorbereitungs-handlungen (z.B. Lübeck 2009), Unterrichtsplanung (z.B. Hunger 2013) und Lehransätzen (z.B. Seidel & Hoppert 2011). Damit schließen die Kategorien an jene Erkenntnisse zu Einflussfaktoren auf Lehre im Allgemeinen an. Im Zuge mikrodidaktischer Planungen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung identifiziert Stanik (2016) vier potenzielle Einflussfaktoren: die Lehrenden, das Fach, die Bildungsorganisation sowie die Teilnehmenden (vgl. ebd., S. 324). Lompscher & Giest (2010) nennen für den schulischen Kontext didaktische Kenntnisse, praktische Erfahrungen und Routinen sowie die konkrete Unterrichtssituation, den fachlichen Inhalt und die Persönlichkeit der Lehrperson als Determinanten für die Wahl der Lehrstrategie (vgl. ebd., S. 439). Hierbei lassen sich die Daten im Zusammenhang mit den skizzierten motivationalen Determinanten betrachten, da beispielsweise Faktoren der Person oder Faktoren des Umfeldes als motivationale Determinanten für den Einsatz von Aufgaben beschrieben und im Zuge der Studie verdichtet wurden, jedoch auch als Einflussfaktoren auf den Einsatz von Aufgaben angesehen werden können. Das in der theoretischen Betrachtung der Arbeit (siehe Kap. 1.3.1/II) beschriebene lerntheoretische *Strukturmodell* nach Schulz nimmt an, dass sich Unterricht im Spannungsfeld der vier Faktoren Intention, Inhalt, Medium und Methode manifestiert, und geht von sozial-kulturellen und anthropogenen Voraussetzungen aus, welche die Lehrperson bei ihrer Lehrplanung beeinflussen (vgl. Huppertz & Schinzler 1988, S. 286; Jank & Meyer 2014, S. 262; Kron 2008, S. 99). Relevant ist dabei die Annahme, dass Lehrende Lehr-Lern-Einheiten unter anderem nach subjektiv wahrgenommenen lernpsychologischen (z.B. bezogen auf die Lernkapazität der Studierenden) und entwicklungspsychologischen (z.B. Mentalität des Alters) Fragen sowie nach der Individuallage der Studierenden planen (vgl. Jank & Meyer 2014, S. 268). Dies zeigt sich in der Studie in der Kategorie *Bild der Studierenden*. Für den Hochschulkontext hebt Rindermann (1999) in seinem *Multifaktoriellen Modell* zur Beschreibung von Lehrerfolg Lehrende und

Lernende hervor, ergänzt jedoch diese Wechselwirkung um verschiedene Rahmenbedingungen, welche das Lehren und Lernen mit beeinflussen. Dabei werden nicht nur inhaltliche Aspekte, sondern beispielsweise Lehrveranstaltungsformen oder Prüfungsformen als relevante Determinanten auf den Lehr-Lern-Prozess beschrieben (vgl. Rindermann 1999, S. 363ff.). Didaktische Modelle wie diese zeigen auf der einen Seite, dass für die entwickelten Einflussfaktoren zum Teil allgemeindidaktische Konzepte herangezogen werden können. Auf der anderen Seite werden Aspekte deutlich, welche sich konkret auf die Aufgaben beziehen, wie eine eigene Aufgabensammlung sowie die Nutzung bestehender Aufgaben.

4) Welche Eigenschaften können für eine Charakterisierung von Aufgaben in der Hochschullehre unterschieden werden?

Die vierte Forschungsfrage nach den Eigenschaften von Aufgaben in der Hochschullehre erweist sich als besonders vielschichtig. Die Entwicklung der Kategorien aus den Daten hierzu wurde in Kap. 3.3/III dargestellt. Wie bereits in der theoretischen Betrachtung der Arbeit betont wurde, können verschiedene Kriterien zur Differenzierung von Aufgabenformen herangezogen werden (siehe hierzu Kap. 1.1.3/II). Die aus den Daten gewonnenen Ansätze der Differenzierung für den Hochschulkontext spiegeln insofern lediglich einen Ausschnitt eines komplexen Bildes wider. Hinsichtlich der Leitgedanken wurden aus den Interviews drei zentrale Kategorien entwickelt: *primär handlungsbezogene*, *primär reflexionsbezogene* und *explizit verbindende* Leitgedanken. Bemerkenswert ist hierbei, dass einige Hochschullehrende ihre Aufgaben entweder als primär handlungsbezogen oder primär reflexionsbezogen beschreiben und eine explizite Verbindung der Ausrichtungen vergleichsweise wenig im Datenmaterial zu finden ist. In didaktischen Ansätzen, welche sich nicht auf Aufgaben, sondern auf Lehrkonzepte im Allgemeinen beziehen, sind diese Gedanken zum Teil in ähnlicher Form zu finden. Der Begriff der „praktisch-handelnden Aneignung“ ist im Ansatz des *Experiential Learning* (Kolb 2014) zu finden und erinnert an das Prinzip der *Handlungsorientierung* (Bönsch 2006, S. 94ff.). Theoretisch-reflexive Elemente spielen ebenso in vielen Ansätzen, zum Beispiel bei David A. Kolb oder John Dewey, eine wesentliche Rolle (vgl. hierzu die Überblicksarbeit von Hilzensauer 2008) und können verschiedene Aspekte beinhalten, beispielsweise die Reflexion auf den Lerngegenstand, den eigenen Lernprozess oder auf die Reflexion mittels Perspektivübernahme (vgl. Szczyrba 2006, S. 57). Potzmann (2017) beschreibt in ihrem Beitrag über Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ebenfalls ein Spannungsfeld zwischen „praktisch handelnde[m]

Tun“ und „wissenschaftlicher Reflexion“ (Potzmann 2017, S. 81). Im Modell des Kompetenzerwerbs in der Hochschule wird zwischen der Wissensbasis und Wissenstransformation sowie der Wissenserweiterung unterschieden, bei welcher es um Reflexion und Urteilsfähigkeit geht (vgl. Reis & Ruschin 2007). Demnach können primär handlungsbezogene Aufgaben auf einer bestehenden Wissensbasis aufsetzen. Andersherum ist es möglich, mit primär reflexionsbezogenen Aufgaben eine Grundlage für praktische Erfahrungen zu bilden. Dabei zeigen sich an den Daten verschiedene Überschneidungen. Primär reflexionsbezogene Aufgaben können sowohl vor, nach oder während einer praktischen Erfahrung Anwendung finden, sie können im Lernprozess als Vor- oder Nachbereitung sowie als Begleitung zu anderen Lernaktivitäten angesiedelt sein. Das Gleiche gilt auch für handlungsbezogene Aufgaben, welche reflexive Lernprozesse an unterschiedlichen Stellen ergänzen können. Neben den skizzierten Leitgedanken wurden aus dem Datenmaterial vier unterschiedliche Ausrichtungen – eine wissenschaftliche, berufliche, selbstbezogene und soziale Ausrichtung – entwickelt. Ähnliche Dimensionen sind in der hochschuldidaktischen Fachliteratur zu finden. Buchholz et al. (2017) heben zum Beispiel die Bedeutung von Persönlichkeitsbildung und Berufsvorbereitung in der Hochschullehre hervor und betonen gleichzeitig die Verbindung zwischen Praxis und Wissenschaft (vgl. ebd., S. 112). Teichler (2003) bezeichnet die Bildungsfunktion der Hochschulen als „allgemein, beruflich und wissenschaftlich“ (vgl. ebd., S. 39). Zudem sei im Spiegel der besonders stark im Datenmaterial verankerten Konzepte der wissenschaftlichen und beruflichen Ausrichtung an die im Kontext der theoretischen Betrachtung aufgestellten Überlegungen erinnert, dass einerseits die Berufsorientierung und andererseits die Forschungsorientierung in der Hochschullehre eine besondere Bedeutung einnimmt (siehe hierzu Kap. 2.3.1/II).

Darüber hinaus wurden aus den Daten Eigenschaften der *Struktur* identifiziert, von denen seitens der Lehrenden besonders die Ergebnisoffenheit, Bearbeitungsoffenheit, Schwierigkeit, Komplexität, das Material und die kognitive Anforderung herangezogen wurden und mit dem Verfahren der Dimensionalisierung mit Eigenschaften versehen wurden. Als Eigenschaften der *methodischen Einbettung* wurden aus den Daten Bearbeitungsort, Sozialform, Bearbeitungsdauer, Feedback und Freiwilligkeit als Unterscheidungsmerkmale entwickelt. Wie in Kap. 1.1.3/II näher ausgeführt, werden Aufgaben in der Forschungsliteratur ebenfalls verschieden kategorisiert (z.B. Arnold & Thilloßen 2002; Leuders 2014; Petschenka, Ojstersek & Kerres 2004). Der Abgleich der Daten mit bestehenden Kategoriensystemen zur Differenzierung von Aufgaben

zeigt, dass einige aus den Interviews hervorgehende Merkmale an bestehende Schemata anknüpfen. Komplexität als Kriterium wird zum Beispiel in den Klassifikationsschemata von Maier et al. (2012) genannt. Ebenso ist das Merkmal der Schwierigkeit in verschiedenen Ansätzen zu finden (z.B. Maier et al. 2012; Schlüter 2008; Wilhelm, Luthiger & Schweizer 2016). Das Merkmal der Offenheit wird in Kühn (2010), Maier et al. (2012) und Reintjes et al. (2016) beschrieben, wobei hier kein Unterschied zwischen Ergebnis- und Bearbeitungs Offenheit gemacht wird. In dem Ansatz nach Kühn (2010) wird dabei das Antwortformat der Aufgabe separat betrachtet. In der COACTIV-Klassifikation nach Jordan et al. (2008) ist von unterschiedlichen „Lösungsräumen“ die Rede. In dem instruktionspsychologischen Ansatz von Astleitner (2006) wird die Bearbeitungszeit mit aufgenommen. Kognitive Anforderungen sind in den meisten Klassifikationsansätzen zu finden (siehe hierzu auch Kap. 1.1.3/II) und basieren zum Beispiel auf den Lernzieltaxonomien von Bloom (1956) oder Anderson, Krathwohl & Bloom (2001). Nach Material oder Vorgaben und Hilfestellungen wird in den genannten Klassifizierungsansätzen nicht unterschieden. Ebenso tauchen die beschriebenen Eigenschaften der Einbettung, wie Sozialform, Feedback und Freiwilligkeit, nicht auf. Gleichzeitig machen die bestehenden Schemata deutlich, dass noch weitere Unterscheidungsmöglichkeiten herangezogen werden können. Etwa wird der Lebensweltbezug, welchen Maier, Kleinknecht & Metz (2010) zum Beispiel in *real*, *konstruiert authentisch*, *konstruiert* und *kein* unterteilen, in den Interviews nicht als Unterscheidungsmerkmal genannt. Der Abgleich der aus den Interviews entwickelten Eigenschaften mit bestehenden Klassifikationsansätzen verweist insofern darauf, dass weitere Merkmale in den Blick genommen werden können, welche sich jedoch nicht in den Daten zeigen. Dies ist auf der einen Seite methodenkritisch zu betrachten, da aufgrund der Interviews lediglich Aussagen über die artikulierten Merkmale getroffen werden können. Auf der anderen Seite lässt sich damit erkennen, wie Aufgaben seitens der Hochschullehrenden differenziert werden.

5) *Wie lässt sich die Aufgabenkonzeption in der Hochschullehre beschreiben?*

Bezogen auf die fünfte Forschungsfrage konnten aus den empirischen Daten verschiedene Erkenntnisse gewonnen werden. In Kap. 3.4/III wurde die Auswertung der Daten dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass Hochschullehrende Aufgaben der *Literatur*, dem *Internet*, von *anderen Lehrenden* und der *Lebens- und Berufswelt* entnehmen und für ihre Lehre nutzen. Zudem wurden die *Studierenden* selbst, besuchte *Weiterbildungen* sowie eine *eigene Aufgabensammlung*

als Ausgangspunkt der Aufgabenkonzeption beschrieben. Damit zeigen die Ergebnisse, dass Hochschullehrende fachübergreifend verschiedene Quellen für Aufgaben als relevant einschätzen und diese für ihre Lehre nutzen. Zudem wird deutlich, dass seitens der Hochschullehrenden – entgegen der in Kap. 2.3/II diskutierten Thesen – Lehrbücher als geeignet eingeschätzt und als Grundlage der Aufgabenkonzeption verwendet werden. In der Fachliteratur werden Aufgaben aus Lehrbüchern bislang besonders im Zuge schulischen Unterrichts untersucht (vgl. Matthes & Schütze 2011b; Hopf 1980; Tebrügge 2001; Astleitner 2008; Neumann 2014). Die im Fachdiskurs beschriebene Bedeutung von *Open Educational Resources* (z.B. Bremer et al. 2015) zeigt sich insofern ebenfalls in den Ergebnissen, als zahlreiche Personen in den Interviews beschreiben, von anderen Lehrpersonen veröffentlichte Aufgabenbeispiele zu verwenden. Zudem schließen die Ergebnisse an Erkenntnisse aus der hochschuldidaktischen Forschung zu allgemeinen *lehrebezogenen Vorbereitungshandlungen* an (z.B. Lübeck 2009). Auch hier werden beispielsweise Literatur, das Internet oder Materialien von Kolleginnen und Kollegen genannt, was darauf verweist, dass einige Quellen nicht nur für Aufgaben, sondern auch für andere didaktische Mittel eine Rolle spielen (vgl. ebd.).

Die Daten verweisen darauf, dass Hochschullehrende in vielen Fällen Aufgaben ohne einen aktiven Bezug zu externen Quellen konzipieren (*Konstruktion*). Gleichzeitig wird sichtbar, dass bestehende Aufgaben aus den genannten Quellen nicht nur mit einer Anpassung an den eigenen Lehrkontext ausgewählt (*Adaption*), sondern mitunter ohne eine Anpassung an den spezifischen Kontext, insbesondere von anderen Lehrenden oder aus Büchern, übernommen werden (*Selektion*). Damit schließen die Ergebnisse an die schulische Unterrichtsforschung an, in welcher teilweise ähnliche Unterscheidungen der Aufgabenkonzeption zu finden sind (vgl. Winkler 2011, S. 158; Bruder 2003, S. 12). Bruder (2003) nennt es „erfinden, abwandeln und ergänzen, verallgemeinern oder spezifizieren“ von Aufgaben (ebd., S. 12). Kiper & Mischke (2009) beschreiben ebenfalls Auswahl, Anpassung und Konstruktion als Zugänge zur Aufgabenkonzeption, vertiefen diese jedoch nicht weiter (vgl. ebd., S. 91). Dabei weisen die entwickelten Kategorien Überschneidungen auf, da für ein zusammenhängendes Lehrkonzept beispielsweise Aufgaben sowohl konstruiert als auch selektiert werden. Besonders bemerkenswert ist die beschriebene *ausgelagerte Aufgabenkonzeption*, bei welcher die Lehrperson selbst nicht an dem Prozess der Aufgabenkonstruktion, -adaption oder -selektion beteiligt ist und dies beispielsweise Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter übernehmen. Ein

Erklärungsansatz hierfür führt zu der in Kap. 2.3.1/II aufgespannten Charakteristik von Hochschulbildung, dass sich an Universitäten und HAWs mit hoher Forschungsorientierung „Lehre im Wettstreit mit nicht-pädagogischen Aufgaben“ befindet (Viebahn 2009, S. 39), und Lehrtätigkeiten aus diesem Grund bei einigen Lehrpersonen mehr oder minder freiwillig in den Hintergrund treten (siehe hierzu auch Enders & Teichler 1995a, S. 176ff.; Spiel, Wolf & Popper 2002; Enders 1998).

Besonders bemerkenswert ist ferner, dass die Aufgabenkonzeption von den befragten Hochschullehrenden als wenig systematisch und nicht kriteriengeleitet beschrieben wird. Dies steht im Widerspruch dazu, dass sowohl im schulischen Kontext (z.B. Büchter & Leuders 2005) als auch in hochschuldidaktischer Literatur (z.B. Hilger et al. 2015, S. 42) das Identifizieren geeigneter Lernaufgaben als anspruchsvoll beschrieben wird. Gleichzeitig stützen die Ergebnisse damit die Annahmen von Körndle, Narciss & Proske (2004), dass Lernaufgaben in der universitären Lehre häufig „intuitiv konstruiert oder aus vorhandenen Lehrmaterialien übernommen“ werden (ebd., S. 58). In diesem Zusammenhang sei zum einen auf die theoretische Betrachtung der Arbeit verwiesen, in welcher die meist geringe didaktische Qualifikationen im Kontrast zu hoher fachlicher Qualifikation von Hochschullehrenden diskutiert wurde (siehe hierzu Kap. 2.3.4/II), was einen möglichen Ansatzpunkt der Erklärung darstellt. Zum anderen scheint erwähnenswert, dass sich Aussagen zu der wahrgenommenen unsystematischen Vorgehensweise bei der Aufgabenkonzeption auch bei jenen Lehrenden finden lassen, welche sich selbst eine vergleichsweise hohe didaktische Kompetenz zusprechen (siehe hierzu Kap. 3.1.1/III).

6) Welche makrodidaktischen Strategien zum Einsatz von Aufgaben lassen sich aus den entwickelten Daten ableiten?

Die sechste Forschungsfrage bewegt sich auf einer Metaebene und bezieht sich auf die zuvor entwickelten Kategorien, welche unterschiedliche Beziehungen und Zusammenhänge aufweisen. Das exemplarische Aufzeigen von aufgabenorientierten Lehrstrategien (siehe Kap. 3.5/III) verdeutlicht den teilweise komplexen Zusammenhang innerhalb der Daten und stellt gleichzeitig einen Ansatz dar, die verschiedenen Variablen auf makrodidaktischer Ebene zu abstrahieren. Die Daten weisen darauf hin, dass Aufgaben in der Hochschullehre mit einer geringen Bearbeitungszeit begleitend zu einer Lehrveranstaltung in engem Rückbezug zu dieser eingesetzt werden (*Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben*). Zudem werden Aufgaben zur optionalen Bearbeitung ohne einen

systematischen Rückbezug in eine gemeinsame Präsenzphase beschrieben (*Strategie der losgelöst-optionalen Aufgaben*). Es sind Aufgaben in den Interviews zu finden, welche innerhalb einer gemeinsamen Präsenzphase eingesetzt und meist in Paar- oder Gruppenarbeit bearbeitet werden (*Strategie der interaktiv-integrierten Aufgaben*). Letztlich indizieren die Daten, dass Aufgaben mit hoher Komplexität sowie hoher Bearbeitungs- und Ergebnisoffenheit eingesetzt werden, welche häufig in der Sozialform Paar oder Gruppe bearbeitet werden (*Strategie der kooperativ-komplexen Aufgaben*). Diese vier Strategien lassen sich an zahlreichen Stellen in den Interviews finden. Interessant ist hierbei, dass sich je nach Strategie die motivationalen Determinanten, Einflussfaktoren, didaktischen Funktionen und Eigenschaften unterscheiden. Beispielsweise sind bei der Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben häufig eine sehr geringe Bearbeitungsdauer und geringe Ergebnis- und Bearbeitungsoffenheit zu finden, die primäre Funktion wird häufig darin gesehen, den Lernprozess zu steuern. Im Vergleich dazu wird bei der Strategie der interaktiv-integrierten Aufgaben häufig intendiert, die Studierenden zu einer Interaktion anzuregen und Rückmeldung zu ermöglichen. Hierbei sehen auch die Eigenschaften der Aufgaben hinsichtlich Struktur und Einbettung anders aus, indem beispielsweise Aufgaben mit hoher Ergebnisoffenheit oder die Sozialform Gruppe ausgewählt werden. Hierbei sei darauf verwiesen, dass die aus dem Datenmaterial entwickelten Schlüsse nicht als alleinige Strategien angenommen werden können. Sie geben in erster Linie über die in den Interviews sichtbar werdenden Kategorien Auskunft. Wenngleich eine Verbindung aller Strategien innerhalb einer Lehrveranstaltung in den Daten nicht zu finden ist, kann diese nicht ausgeschlossen werden. Beispielsweise ist es denkbar, dass in der gleichen Lehrveranstaltung sowohl wöchentliche Aufgabenblätter zur Bearbeitung außerhalb der Lehrveranstaltung eingesetzt werden (Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben) als auch jene Aufgaben, die in einem gemeinsamen Prozess bearbeitet werden (Strategie der interaktiv-integrierten Aufgaben). Zudem können Aufgaben zur weiteren Vertiefung angeboten werden (Strategie der losgelöst-optionalen Aufgaben) und einzelne komplexe Aufgaben die Lehrveranstaltung begleiten (Strategie der kooperativ-komplexen Aufgaben). In diesem Fall würde eine Lehrveranstaltung alle dargestellten Strategien vereinen, was darauf hinweist, dass diese nicht als gegensätzliche Ansätze verstanden werden können, sondern Überschneidungen bestehen. Ein Abgleich mit jenen, in der hochschuldidaktischen Fach- und Ratgeberliteratur beschriebenen, Aufgaben zeigt (Dochy et al. 2003; Jordan & Rummler 2014; Kapp & Proske 2013; Weidlich & Spannagel 2014; Zumbach

2003), dass sich diese zum Teil in den entwickelten Strategien wiederfinden lassen. Beispielsweise werden „Seminarbegleitende Lernaufgaben“ (Kapp & Proske 2013, S. 18), oder „Aufgaben in der Vorbereitungsphase im Flipped Classroom“ (Weidlich & Spannagel 2014) beschrieben. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie begleitend zu einer Lehrveranstaltung eingesetzt werden und in Seminaren oder Übungen besprochen werden, was der Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben zugeordnet werden kann. In der Literatur beschriebene Aufgabenformen, wie die „Aufgabe in Vorlesungen“ (Jordan & Rummler 2014, S. 64), können der Strategie der interaktiv-integrierten Aufgaben zugerechnet werden. Die freiwilligen „Lösungsbeispiele“ (Kölbach, Maier-Richter & Sumfleth 2015) weisen Ähnlichkeiten zu der Strategie der losgelöst-optionalen Aufgaben auf. Aufgaben wie die „Problemaufgaben“ (Lange 2013) oder „Projektaufgaben“ (Zinn & Fasshauer 2012, S. 87) entsprechen der aus den Interviewdaten identifizierten Strategie der kooperativ-komplexen Aufgaben. Gleichzeitig zeigt sich, dass einige Formen nicht zugeordnet werden können. Zum Beispiel lassen sich die von Kapp & Körndle (2011) beschriebenen „interaktiven Lernaufgaben“ nicht eindeutig einer Strategie zuzuordnen, da diese rein computergestützt eingesetzt werden. Dies verweist gleichzeitig darauf, dass jene Lernsituationen nicht in den entwickelten Strategien beschrieben werden, welche beispielsweise im Kontext von E-Learning-Konzepten rein computerbasiert eingesetzt werden.

Im Spiegel dieser Erkenntnisse scheint ein Bezug zu jenen Aufgaben interessant, welche im schulpädagogischen Diskurs als Hausaufgaben (engl. *homeworks* oder *take-home tasks*) beschrieben werden (siehe hierzu auch Kap. 2/I). Zwei Aspekte erscheinen hierbei besonders bemerkenswert: Zum einen ist interessant, dass mit der Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben in der Hochschullehre jene Aufgaben beschrieben werden, welche gemäß ihrer Definition große Überschneidungen mit Hausaufgaben aufweisen. Person F beschreibt zum Beispiel: „im Prinzip ist es einfach so, wenn ich sage, bitte den Text bis zum nächsten Mal lesen, dann unterscheidet sich das, denke ich, nicht so wahnsinnig viel ... von dem, was man im schulischen Kontext macht“ (F/121). Zum anderen zeigt die Auswertung der Daten, dass hierbei in vielen Fällen eine negative Assoziation artikuliert wird (z.B. A/130; D/117; F/215). Person F beschreibt beispielsweise, „dass vieles an der Hausaufgabenpraxis in Schulen eine ziemliche Katastrophe ist“ (F/123). Hochschullehrende distanzieren sich dabei bewusst von schulischen Aufgaben („Da sind die Bachelor immer ein bisschen empfindlich, wenn das zu sehr nach Schule klingt“, A/130; „wir grenzen uns immer wieder zum schulischen Lernen ab“, D/117; „ich habe ’nen ziemlichen

Horror davor, von sowas was auf dem Niveau ist: Ach ja, Hausaufgaben gibt es noch“, F/215). Besonders interessant ist, dass in diesem Zusammenhang in vielen Gesprächen, ohne dass dies seitens der Interviewführung thematisiert wird, ein Bezug zu Aufgaben an Schulen zu finden ist und der Terminus der *Hausaufgabe* von den Befragten verwendet wird (siehe hierzu Kap. 3.1.2/III). Dabei wird der Begriff auf der einen Seite in einem neutralen oder positiven Kontext verwendet (z.B. G/41; B/49). Auf der anderen Seite wird der Begriff deutlich abgegrenzt („in der Schule würd man ‘Hausaufgaben’ sagen oder so“, F/113; „Ich sage auch nie ‘Hausaufgaben’, sondern ‘Arbeitsaufgaben’“, A/132). Hierzu sei auf die in Kap. 1/I aufgespannten Thesen aus der Fachliteratur und hochschuldidaktischen Ratgeberliteratur verwiesen (siehe Teil I), in welchen Aufgaben mitunter eine geringe Funktion attestiert oder ein negativer Ruf zugesprochen wird und sie mit schulischem Lernen und „kleinschrittigen Aufgaben“ in Zusammenhang gebracht werden (vgl. Möllers 1995, S. 68; Cromme 1989, S. 6; Kleß 2010, S. 127; Böss-Ostendorf & Senft 2010, S. 219). Bei den aus den Daten entwickelten Strategien lassen sich hierzu nur entsprechende Assoziationen bei der Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben erkennen.

4.2. Ableitung fachdidaktischer Thesen

Die zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse in dem vorangegangenen Abschnitt orientierte sich an den aufgespannten forschungsleitenden Fragen. Im Folgenden werden darauf aufbauend fachdidaktische Thesen abgeleitet. Wenngleich die Studie nicht auf eine vergleichende Betrachtung der Domänen abzielt, sondern diese exemplarisch ausgewählt wurden (siehe hierzu Kap. 1.1.2/III), scheint ein vergleichender Blick auf die Daten aus mehreren Gründen vielversprechend. In der theoretischen Betrachtung der Arbeit (siehe Kap. 2.3.2/II) wurden Erkenntnisse der schulischen Unterrichtsforschung vorgestellt, welche nahelegen, dass sich das Lehren und Lernen mit Aufgaben in verschiedenen Fächern sehr unterschiedlich ausgestaltet (z.B. Keller & Reintjes 2016; Kleinknecht 2010). Dies wird von jenen Forschungsarbeiten untermauert, welche sich mit fachübergreifender und fachbezogener Hochschuldidaktik befassen und aufzeigen, dass didaktische Fragestellungen in unterschiedlichen Domänen verschieden diskutiert werden (vgl. z.B. Jahnke & Wildt 2011b; Wildt 2011, 2016). Die fachspezifische Betrachtung der Ergebnisse bringt einige Herausforderungen mit sich. Zum einen liegt das Hauptaugenmerk der Studie nicht auf den wahrgenommenen Besonderheiten der Domänen, weswegen das Datenmaterial nur in wenigen Segmenten für die Betrachtung herangezogen werden kann. Zum

anderen ergeben sich Überschneidungen zu dem in Kap. 3.1.1/III beschriebenen Selbstverständnis der Lehrenden. In diesem Zusammenhang lässt sich beispielsweise fragen, inwiefern sich die aus dem Datenmaterial hervorgehenden Differenzen auf Aufgaben beziehen oder übergreifend für Lehre angesehen werden. Eine systematische und kriteriengeleitete Identifikation von Gemeinsamkeiten und Unterschieden wird daher an dieser Stelle nicht intendiert. Jedoch scheint es interessant, konzeptuell verdichtete Auffälligkeiten zu beleuchten. Aus den Interviews wurden verschiedene Spezifika für den Einsatz von Aufgaben artikuliert, zum Teil wurden diese durch eine auffällige Verteilung der Codings untermauert. Im Folgenden werden darauf aufbauend einige fachdidaktische Auffälligkeiten im Datenmaterial in Form von Thesen vorgestellt.

These 1: Lehrende der Erziehungswissenschaft schreiben der Strategie der interaktiv-integrierten Aufgaben eine höhere Bedeutung zu als Lehrende der Informatik.

Textsegmente, welche sich der Strategie der interaktiv-integrierten Aufgaben zuordnen lassen, wurden in fast allen Interviews mit Lehrenden der Erziehungswissenschaft gefunden, während sie nur bei zwei Lehrenden der Informatik zu finden sind. Zudem wird seitens Lehrender der Erziehungswissenschaft in den Interviews konstatiert, „dass da relativ viel in der Präsenz passiert“ (F/113). Im Vergleich dazu werden in den Interviews mit Lehrpersonen der Informatik besonders jene Aufgaben beschrieben, welche von den Studierenden außerhalb der Lehrveranstaltung bearbeitet werden. Dies kann einerseits vor dem Hintergrund der Lehrveranstaltung betrachtet werden, da in den Interviews mit Lehrenden der Informatik mehr von Großgruppenveranstaltungen und in der Erziehungswissenschaft mehr von Kleingruppenveranstaltungen die Rede ist (siehe hierzu Kap. 2.3.3/II). Andererseits führt es zu der These, dass Lehrende der Erziehungswissenschaft der Strategie der interaktiv-integrierten Aufgaben eine höhere Bedeutung zuschreiben als Lehrende der Informatik.

These 2: Wenn Lehrende der Erziehungswissenschaft die Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben verfolgen, setzen sie besonders häufig textbasierte Aufgaben ein.

In den Interviews mit Lehrenden der Erziehungswissenschaft werden Aufgabenformen beschrieben, welche einen starken Textbezug aufweisen. Dies spiegelt sich auch in der Anzahl der Codings wider. Insgesamt richten sich 46 Codings auf textbasierte Aufgabenformen, also auf jene Aufgaben, die mit dem Lesen

von Text zu tun haben. Auffällig ist hierbei, dass davon lediglich 5 Codings aus dem Fach Informatik stammen und der Großteil (41 Codings) der Domäne Erziehungswissenschaft zuzuordnen ist. Person B sagt dazu: „wir sind halt eine Buchwissenschaft und da müssen s' halt ein' Text (-) einfach lesen“ (B/45). Zu den wenigen Ausnahmen in der Informatik zählt beispielsweise eine von Person G angesprochene Form von Flipped Teaching, in welcher Studierende vorbereitend zur nächsten Lehreinheit „Leseaufgaben“ (G/41) erhalten. Dabei lassen sich viele der textbezogenen Aufgaben, welche seitens der Lehrenden der Erziehungswissenschaft beschrieben werden, der Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben zuordnen. Bemerkenswert erscheint dies besonders, da im Datenmaterial seitens der Lehrenden der Erziehungswissenschaft eine vergleichsweise große Skepsis gegenüber dieser Strategie zu finden ist, während im Vergleich dazu Lehrende der Informatik die Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben tendenziell positiv konnotieren und beschreiben, hierbei sehr unterschiedliche Aufgaben einzusetzen. Hieraus kann die These abgeleitet werden, dass wenn Lehrende der Erziehungswissenschaft die Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben verfolgen, sie besonders häufig textbasierte Aufgaben einsetzen.

These 3: Lehrende der Erziehungswissenschaft schreiben primär reflexionsbezogenen Aufgaben mit einer hohen wissenschaftlichen Ausrichtung eine höhere Bedeutung zu als Lehrende der Informatik.

Die Aufgaben, welche seitens der Lehrenden in der Erziehungswissenschaft beschrieben werden, weisen in vielen Fällen einen starken reflexionsbezogenen Charakter auf. Im Kontext des Selbstverständnisses wurde in den Blick genommen, dass in Gesprächen mit Lehrenden dieses Hochschulfaches eine hohe Bedeutung kritischer Auseinandersetzung artikuliert wurde (siehe Kap. 3.1.1/III). Einige Textsegmente von Lehrenden der Informatik untermauern die geringere Bedeutung der reflexionsbezogenen Aufgaben („weil ich der Meinung bin, dass es keinen Sinn macht, das NOCHMAL theoretisch zu erklären bevor man das nicht praktisch mal gemacht hat“, J/275). Dies schließt an das skizzierte Selbstverständnis der Lehrenden an, in welchem sichtbar wird, dass die befragten Hochschullehrenden der Erziehungswissenschaft Reflexion und kritische Auseinandersetzung in der Lehre allgemein als besonders bedeutsam einschätzen (siehe Kap. 3.1.1/III). Zudem lässt sich in den Interviews mit Lehrenden der Erziehungswissenschaft eine Vielzahl an Codings finden, in welchen Aufgaben mit einer stark wissenschaftlichen Ausrichtung beschrieben werden. Hierbei sei darauf verwiesen, dass dies nicht nur an Universitäten, sondern ebenso bei

Lehrpersonen aus der HAW zu finden ist. Auf Grundlage der Daten lässt sich daraus folgende These aufstellen: Lehrende der Erziehungswissenschaft schreiben primär reflexionsbezogenen Aufgaben mit einer hohen wissenschaftlichen Ausrichtung eine höhere Bedeutung zu als Lehrende der Informatik.

These 4: Lehrende der Informatik schreiben primär handlungsbezogenen Aufgaben mit einer hohen beruflichen Ausrichtung eine höhere Bedeutung zu als Lehrende der Erziehungswissenschaft.

In den Interviews mit Lehrenden der Informatik wird an vielen Stellen artikuliert, dass Aufgaben primär dazu eingesetzt würden, Studierende zu einem „praktischen Tun“ (L/23) zu verhelfen. Jene Aufgaben, welche zu den primär reflexionsbezogenen Leitgedanken gezählt werden können, sind im Datenmaterial von Lehrenden der Informatik deutlich geringer zu finden. Aus der Beschreibung der Charakteristika zu Aufgaben wird dies untermauert. Person K artikuliert: „es gibt keine Wissensaufgaben und ... keine Aufgaben, wo Texte zu verfassen wären oder wo irgendwas analysiert werden muss, sondern es ist ein konstruktives Problem“ (K/51). Textsegmente mit gegensätzlichen Aussagen sind in den Daten nicht zu finden. Dies führt zu der These, dass Lehrende der Informatik primär handlungsbezogenen Aufgaben mit einer hohen beruflichen Ausrichtung eine höhere Bedeutung zuschreiben als Lehrende der Erziehungswissenschaft.

These 5: Lehrende der Erziehungswissenschaft schreiben einer Aufgabenpluralität eine höhere Bedeutung zu als Lehrende der Informatik.

Bemerkenswert ist die bereits thematisierte Aufgabenpluralität, welche besonders in den Interviews von Lehrenden der Erziehungswissenschaft zu finden ist. Von den insgesamt 116 identifizierten Aufgabenformen der Interviews wurden 85 in der Erziehungswissenschaft und 31 in der Informatik genannt. Dies zeigt sich auch in den Selbsteinschätzungen der intervieweten Personen. Person F beschreibt zum Beispiel: „Und ich versuche nach Möglichkeit, auch wenn es ein relativ kleiner Laden ist, halt auch verschiedene Angebote zu machen, die Studierende unterschiedlich machen können“ (F/175). Dies spiegelt sich auch in dem fachdidaktischen Selbstverständnis der Lehrenden wider. Während der Erziehungswissenschaft zugeschrieben wird, methodisch vielfältig zu lehren, wird dies bei den befragten Lehrenden der Informatik nicht explizit hervorgehoben (siehe Kap. 3.1.1/III). Anhand der Daten lässt sich daraus die These formulieren, dass Lehrende der Erziehungswissenschaft einer Aufgabenpluralität eine höhere Bedeutung zuschreiben als Lehrende der Informatik.

These 6: Lehrende der Informatik schreiben der Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben und der Strategie der kooperativ-komplexen Aufgaben eine höhere Bedeutung zu als Lehrende der Erziehungswissenschaft.

Aufgaben werden von den befragten Hochschullehrenden im Fach Informatik besonders häufig begleitend zu einer Vorlesung in Übungen oder Tutorien beschrieben und können der Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben zugeordnet werden („des gibt dann jede Woche kleinere Aufgaben, ... die dann in der Übung besprochen werden“, K/44). Dies passt einerseits zu jenen Vergleichsstudien, welche zeigen konnten, dass Veranstaltungsformate wie Tutorien und Übungen in den sozialwissenschaftlichen Hochschulfächern seltener in der Studienordnung verankert sind (vgl. Kerres & Schmidt 2011, S. 180f.) und andererseits zu jenen Publikationen, welche darauf hinweisen, dass Aufgaben in diesen Veranstaltungsformen eine besondere Bedeutung geschenkt wird (vgl. Püschl 2013). Neben jenen Aufgaben, welche der Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben zugeordnet werden können, betonen Lehrende der Informatik besonders Aufgaben, welche der Strategie der kooperativ-komplexen Aufgaben entsprechen. Person G beschreibt seine „Projektaufgabe“ zum Beispiel als „Königsklasse der Aufgabe“ (G/29). Hieraus wird die These aufgestellt, dass Lehrende der Informatik der Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben und der Strategie der kooperativ-komplexen Aufgaben eine höhere Bedeutung zuschreiben als Lehrende der Erziehungswissenschaft.

These 7: Die Konzeption von Aufgaben in der Hochschullehre wird fachübergreifend als weitestgehend unstrukturiert und unsystematisch wahrgenommen.

Als letzte These sei ein Aspekt herausgegriffen, welcher bereits in der Ergebnisdarstellung zu der fünften Forschungsfrage diskutiert wurde. Aus den Interviews wird ersichtlich, dass die konkreten Entscheidungen hinsichtlich der Aufgabenkonzeption häufig intuitiv und wenig systematisch erfolgen („hoffen, dass man sich das Richtige daraus zusammenreimt“, F/179; „manchmal ist es auch der Zufall. [...] Ja, also keine besonders große Systematik“, B/105). In beiden Hochschulfächern sind Aussagen wie diese zu finden, was zu der These führt, dass die Konzeption von Aufgaben seitens der Hochschullehrenden fachübergreifend als weitestgehend unstrukturiert und unsystematisch wahrgenommen wird.

Zusammenfassung und fachdidaktische Reichweite der Thesen

Diese exemplarisch abgeleiteten Thesen betrachten die Ergebnisse der Studie auf fachdidaktischer Ebene. Die Daten legen nahe, dass die Art und Weise, wie Aufgaben in der Hochschullehre eingesetzt werden, sich in den Domänen Erziehungswissenschaft und Informatik in einigen zentralen Punkten unterscheidet, was auf fachspezifische Aufgabekulturen hindeutet (vgl. Aufschnaiter & Aufschnaiter 2001; Krüger 2015; Kühn 2010). Dabei zeigt sich, dass die Spezifika zum Teil stark mit dem Selbstverständnis der Lehrenden bezüglich ihres Faches zusammenhängen. Beispielsweise spiegelt sich die Vorstellung von Lehrenden der Informatik, dass im eigenen Fach eine relative Konsistenz bestehe (siehe Kap. 3.1.1/III), in den Aufgaben wider. Ebenfalls ist zum Beispiel die skizzierte Aufgabenpluralität in der Erziehungswissenschaft hinsichtlich einer wahrgenommenen methodischen Vielfalt des Studienfachs nicht verwunderlich. Im Fokus der Studie stand die Betrachtung aufgabenorientierter Hochschullehre in den Hochschulfächern Erziehungswissenschaft und Informatik. Die Ergebnisse müssen daher vor diesem fachtheoretischen Hintergrund betrachtet werden. Hierbei stellt sich gleichzeitig die Frage, wie die Reichweite der Ergebnisse aus fachdidaktischer Sicht zu bewerten ist. Wie bereits vorgestellt, bewegen sich die beiden Hochschulfächer in der Vier-Felder-Matrix nach Becher (1994) zwischen einer angewandten (*applied*) und reinen (*pure*) Ausrichtung, wobei die Erziehungswissenschaft den weichen Fächergruppen (*soft*) und Informatik den harten Fächergruppen (*hard*) zugeordnet wird (siehe dazu auch Kap. 2.3.2/II und Kap. 1.1.2/III). Interessant ist daher die Frage, inwiefern die Erkenntnisse auf diese Fächergruppen abstrahiert werden können, also die Ergebnisse der Informatik für harte Fächergruppen im Allgemeinen und die Erkenntnisse zur Erziehungswissenschaft für weiche Fächergruppen verallgemeinert werden können. In den Interviews werden die Spezifika der Aufgaben zum Teil auf einer allgemeineren Ebene beschrieben. Person G beschreibt zum Beispiel: „Ich kann das schwer ermessen, wie ein Geisteswissenschaftler tickt, das entzieht sich meiner Kenntnis. Ich sag mal für Informatik, denk ich und für Naturwissenschaften und für Ingenieurwissenschaften ist es, glaub ich, immer so“ (G/178). Damit bezieht er sich auf die Anwendung der Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben. Für die Erziehungswissenschaft bemerkt Person D zum Beispiel:

„die Erziehungswissenschaften sind halt eine Form von Geisteswissenschaften. Und die haben schon ein Eigenleben. Also da habe ich so das Gefühl, so gerade, wenn ich mit Fachkollegen spreche, dieses, (-) wie man argumentiert, wie man Wissen generiert, wie man Quellen einsetzt. Das sind schon Sachen, die typisch, typisch für die Geisteswissenschaften sind“ (D/151).

Person B antwortet auf die Frage, inwiefern sie fachspezifische Charakteristika in der Art ihres Aufgabeneinsatzes sieht: „Also ich glaub eher, wenn man sagt ... nicht mathematisch ... oder Physik oder Informatik oder so was. Sondern einfach geisteswissenschaftlicher oder sozialwissenschaftlicher“ (B/143). Person E beschreibt einerseits Zusammenhänge zu historischen Fächern: „Da würd ich dann wahrscheinlich ganz viel Ähnlichkeit oder Analogien ziehen zu dem, wie in Geschichtswissenschaften gearbeitet wird, weil methodisches Vorgehen dann ähnlich ist“ (E/123). Andererseits verortet er seine Art des Einsatzes von Aufgaben „in 'ne andere Richtung, 'ne empirische. Des geht wahrscheinlich mehr in Sozialwissenschaften, Soziologie oder Psychologie, halt je nachdem“ (E/123). Dies evoziert die Frage, inwiefern die Art und Weise, wie Aufgaben in der Hochschullehre eingeschätzt und eingesetzt werden, für andere Hochschulfächer dieser Denktraditionen übertragbar sind und für einen übergeordneten Kontext an Fächergruppen angenommen werden kann. Zum einen deuten einzelne Textsegmente darauf hin, dass Hochschullehrende den Einsatz ihrer Aufgaben als charakteristisch für eine übergeordnete Fächergruppe beschreiben – zum Beispiel Ingenieurwissenschaften (G/178), Geisteswissenschaften (B/143) oder Sozialwissenschaften (E/123). Zum anderen verweisen die Interviews darauf, dass die Analogien und Unterschiede zu anderen Hochschulfächern sehr unterschiedlich gezogen werden und stark mit der fachlichen Ausrichtung zusammenhängen. Aus den Ergebnissen zu den Einflussfaktoren und motivationalen Determinanten lässt sich zudem ableiten, dass nicht nur das Fach, sondern vielmehr die konkrete Umgebung als Einfluss wahrgenommen wird, was auch für allgemeindidaktische Fragestellungen in der Fachliteratur konstatiert wird. Dies wurde auch in der allgemeindidaktischen Betrachtung von Aufgaben in der Hochschullehre aufgezeigt (siehe hierzu Kap. 2.1.3/II). Für weiterführende Untersuchungen erscheint es an dieser Stelle vielversprechend, die Ergebnisse systematisch auf weitere Hochschulfächer auszuweiten und die aufgestellten Thesen fachübergreifend zu prüfen.

4.3. Methodische Grenzen und kritische Betrachtung

Die Interviewstudie zeigt verschiedene Perspektiven für den Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre aus Sicht der Lehrenden auf. Es wird deutlich, dass das zentrale Phänomen – der Einsatz der Aufgabe in der Hochschullehre zwischen hoher Bedeutungszuschreibung und Kritik – ausgesprochen komplex und vielschichtig ist. Verschiedene Determinanten wurden im Auswertungsprozess in den Blick genommen und in Beziehung zueinander gesetzt. Das

Forschungsdesign für die Studie wurde sorgfältig ausgewählt und stellte sich in Abwägung mit verschiedenen forschungsmethodischen Verfahren als besonders zielführend für die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses heraus (siehe hierzu Kap. 1/III). Gleichzeitig weist das methodische Design einige limitierende Aspekte auf, auf welche bereits im Zuge der Skizzierung des Forschungsdesigns und der Ergebnisse Bezug genommen wurde. Beispielsweise fokussieren die Gespräche mit Lehrpersonen nach der Methode des Problemzentrierten Interviews nicht die tatsächliche Lehrrealität oder den konkreten Ablauf lehrbezogener Handlungen. Die Ergebnisse liefern jedoch fundierte Erkenntnisse über die mentalen Repräsentationen der Lehrenden. Bedeutsam sind hierbei einige Effekte, welche bei qualitativen Interviews eintreten können (vgl. Bortz & Döring 2006; Glantz & Michael 2014). Besonders relevant für die Studie scheint das in der Qualitativen Sozialforschung vielfach diskutierte Phänomen der *sozialen Erwünschtheit* zu sein (vgl. Reinecke 1991, S. 26), auf welche bereits im Zuge der Ergebnisdarstellung verwiesen wurde. Dabei wird angenommen, dass Befragte sich in ihrem Antwortverhalten unter anderem danach richten, wovon sie glauben, es werde in dem normativen System ihrer Bezugswelt erwartet oder positiv konnotiert (vgl. Reinecke 1991, S. 26; siehe auch Bortz & Döring 2006; Glantz & Michael 2014). Auf diesem Umstand wurde bereits bei der Konzeption des Fragebogens geachtet und es wurden beispielsweise offene Erzählstimuli ohne wertende Komponenten gegeben. Dennoch muss davon ausgegangen werden, dass die befragten Personen jene Aussagen in den Interviews vermeiden, welche etwa auf eine mangelnde Kompetenz schließen lassen würden. Zudem ist der *Hawthorne-Effekt* zu nennen (Bortz & Döring 2006, S. 250), welcher die Tatsache, dass die befragten Personen wissentlich an einer wissenschaftlichen Studie teilnehmen, ebenfalls als Einflussfaktor auf das Antwortverhalten der Probandinnen und Probanden beschreibt. Auch das Phänomen der *Self-Disclosure*, der geringen Bereitschaft zur Selbstenthüllung (ebd., S. 250), sei an dieser Stelle erwähnt. Im Zusammenhang mit der Studie kann dabei davon ausgegangen werden, dass von den Lehrenden nur ein Teil ihrer mentalen Repräsentation in den Interviews zum Ausdruck gebracht wird.

In der Qualitativen Sozialforschung existieren verschiedene allgemeine und kontextspezifische Werkzeuge zur Prüfung empirischer Studien (vgl. Hülst 2013, S. 294f.; Döring & Bortz 2016, S. 106; Breuer 2010). Für GTM-Studien werden besonders die Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke (2000) als vielversprechend eingeschätzt (vgl. Breuer 2010, S. 109). Demzufolge lässt sich die Qualität von GTM-Studien durch folgende sieben Kriterien beurteilen:

- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit,
- Indikation des Forschungsprozesses,
- empirische Verankerung,
- Limitation,
- Kohärenz,
- Relevanz und
- reflektierte Subjektivität.

Im Folgenden wird die Studie einer kritischen Prüfung hinsichtlich dieser Merkmale unterzogen. Zum Kriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* gehören die Dokumentation des Forschungsprozesses, die Interpretation in Forschungsgruppen sowie die Anwendung kodifizierter Verfahren. Die Prozessschritte der Auswertung wurden in vorliegender Arbeit detailliert dokumentiert (siehe Kap. 1.1/III und Kap. 2/III). Zudem wurden zur Visualisierung der Datenverdichtung und zur Entwicklung der GT⁶² passgenau Tabellen, Skizzen sowie Theorie- und Auswertungsmemos verfasst. Eine gemeinsame Kodierung und Auswertung in einem Forschungsteam war für vorliegende Arbeit aus forschungspragmatischen Gründen nicht möglich. Jedoch wurde, wie bereits in Kap. 2.2.1/III beschrieben, das methodische Vorgehen inkl. der Kodierung in Forschungswerkstätten besprochen sowie die Zwischenergebnisse mit anderen Forscherinnen und Forschern in regelmäßigen Abständen diskutiert. In der Auswertung wurden bewährte Verfahren wie das Paradigmatische Modell nach Strauss & Corbin (1996) verwendet (siehe Kap. 2.2.1/III), welches einen strukturierenden heuristischen Rahmen für die empirisch begründete Theorieentwicklung darstellt und zur Intersubjektivität der Auswertung beiträgt (vgl. Mey & Mruck 2009, S. 139; Flick 2014, S. 394). Das Qualitätskriterium der *Indikation des Forschungsprozesses* bezieht sich auf die Darstellung des forschungsmethodologischen Ansatzes. Das Forschungsdesign wurde hinsichtlich des leitenden Erkenntnisinteresses sorgfältig abgewogen und in Kap. 1.1/III detailliert beschrieben. Mit der Darlegung der zentralen Entscheidungen sowie der Abwägung gegenüber alternativen Forschungsansätzen wurde intendiert, dem Verfahren hohe Transparenz zu verleihen. Ein relevantes Merkmal stellt zudem die *empirische Verankerung* dar, welche sich darauf bezieht, die aus den Daten entwickelten interpretativen Schlüsse durch die Einbindung von

62 An dieser Stelle sei noch einmal der Vermerk aus Kap. 1.2/III aufgegriffen, dass das Substantiv *Grounded Theory (GT)* die entwickelte Theorie als Ergebnis einer Studie darstellt, während der Begriff der *Grounded-Theory-Methodologie (GTM)* den gesamten Forschungsansatz beschreibt (vgl. Mey & Mruck 2009, S. 104; Hülst 2013, S. 281).

Interviewzitate in der Ergebnisdarstellung sichtbar zu machen. Dies wurde in vorliegender Arbeit bei der Darstellung der Ergebnisse besonders berücksichtigt und darauf geachtet, dass die Interpretationen jeweils mit einer Vielzahl an Textsegmenten der Interviewtranskripte belegt werden, um die Datenverankerung transparent aufzeigen zu können. Bei dem Kriterium der *Limitation* geht es um das Austesten sowie um die Angabe der Grenzen des beanspruchten Geltungsbereichs durch Fallkontrastierung und Suche nach abweichenden Fällen. Wie bereits in Kap. 2/III geschildert, wurde das Sample mittels des Verfahrens des *theoretical samplings* zusammengestellt, nach welchem nach den Prinzipien der minimalen und maximalen Kontrastierung vorgegangen wird, um bezüglich der entwickelten Kategorien eine maximale Breite der Ergebnisse erzielen zu können. Zudem erfolgte eine systematische Rückkopplung der Ergebnisse in das Untersuchungsfeld, indem die ausgewerteten Daten der Studie sowohl mit ausgewählten Personen aus dem Sample als auch mit weiteren insgesamt vierzehn Personen aus dem Untersuchungsfeld, das heißt mit Hochschullehrenden der Informatik und Erziehungswissenschaft, diskutiert wurden. Dabei wurden gezielt abweichende Fälle in den Blick genommen, um die Daten daraufhin zu prüfen. Aufgrund dieser Rückkopplung konnten die Daten erneut verdichtet werden. Steinke (2000) nennt diese Form der kommunikativen Validierung auch „member check“ (ebd., S. 320). Das Merkmal *Kohärenz* bezieht sich auf die Konsistenz des Aussagensystems und Widerspruchsfreiheit. Aufgrund der Komplexität des untersuchten Phänomens zeigen sich in den Daten an verschiedenen Stellen Überschneidungen. Etwa sind Teile nicht klar zu trennen, wie die im Paradigmatischen Modell als intervenierende Bedingungen, ursächliche Bedingungen und Konsequenzen beschriebenen Rubriken. Dies stellt einerseits eine Herausforderung dar und verweist andererseits auf die Verschränkung der Daten, wie es für die kodeorientierte GTM als charakteristisch beschrieben wird (vgl. Flick 2014, S. 394). Insofern weist die Studie hinsichtlich des Merkmals der Kohärenz einerseits eine Schwäche auf, da nicht alle Beziehungen widerspruchsfrei in einen Zusammenhang gebracht wurden, andererseits wird es durch die breite Betrachtung der Ergebnisse erst möglich, ein *big picture* zu zeichnen. Das Kriterium der *Relevanz* wurde in der Arbeit mehrfach ausführlich beschrieben (z.B. in Teil I). Es wurde aufgezeigt, welche hohe Bedeutung eine Theoriebildung zu aufgabenorientierten Lehransätzen in der Hochschullehre aus erziehungswissenschaftlicher Sicht hat, da bislang keine fundierten Erkenntnisse in diesem Forschungsfeld vorliegen und die Antworten auf die gestellten Forschungsfragen für die theoretische und praktische Hochschuldidaktik von zentraler Bedeutung

erscheinen. Der Aspekt der *reflektierten Subjektivität* bezieht sich auf die Rolle der forschenden Personen sowie auf das theoretische und bildungstheoretische Kontextwissen, welches den Forschungsprozess beeinflussen kann. Dieses wurde im Kap. 1.1.2/III aufgegriffen und der Einfluss der *theoretischen Sensitivität* und der Rolle der Forscherin wurden herausgestellt.

Die kritische Prüfung der Studie anhand dieser Kriterien verweist auf einige Grenzen des methodischen Vorgehens. Die Auswertung konnte nicht vollständig in einem Forschungsteam vorgenommen werden, wie für GTM-Arbeiten empfohlen. Zudem weisen die Ergebnisse einige Überschneidungen auf, welche nicht gänzlich widerspruchsfrei aufgedeckt werden konnten. Jedoch zeigt sich, dass die Studie im Hinblick auf die dargestellten Kriterien über eine hohe empirische, methodische und theoretische Verankerung der Interpretation der Daten verfügt. Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass die Arbeit nur einen Ausschnitt eines komplexen Phänomens in den Blick nehmen konnte. Dies verweist auf den bereits von Plöger (1994) festgehaltenen Umstand, dass Modelle zur Darstellung didaktischer Zusammenhänge stets eine komplexe Wirklichkeit reduzieren und lediglich einen Teilausschnitt repräsentieren (vgl. ebd., S. 85). Auch Strübing (2014a) charakterisiert datengestützte Theorien als prozessual, das heißt als grundsätzlich unabgeschlossen (vgl. ebd., S. 469). Breuer (2010) konstatiert, dass sich beim Verfahren der GTM „stets nur von einem vorläufigen und relativen Abschluss der Theorieausarbeitung sprechen“ lasse (ebd., S. 110). Er schreibt dabei nicht nur dem Beginn, sondern auch dem Ende des Forschungsprozesses eine charakteristische epistemologische Offenheit der Grounded-Theory-Methodologie zu (vgl. ebd., S. 111). Das Sample der Studie wurde nach dem Verfahren des *theoretical samplings* mit minimaler und maximaler Kontrastierung zusammengestellt (siehe Kap. 2.1/III). Zwar entspricht die Samplegröße mit zwölf Interviews gängigen Empfehlungen in der qualitativen Methodenliteratur zu GTM-Studien (z.B. Zaltman & Hegie 1993; Helfferich 2011, S. 175), jedoch können die Ergebnisse mit einer gegenüber quantitativen Studien vergleichsweise kleinen Stichprobe und einem qualitativen Auswertungsverfahren keine statistische Repräsentativität erlangen, sondern verfolgen das Ziel einer konzeptuellen Repräsentativität (vgl. Strübing 2014b, S. 34; Boehm 1994, S. 125). Dies bedeutet gleichzeitig, dass die Reichweite der Ergebnisse im Sinne sogenannter *middle range theories* (Merton 1968, S. 39) begrenzt ist und sich weitere Forschungsfelder im Anschluss an die Studie ergeben (mehr dazu in Kap. 3/IV).

Teil IV.

Fazit

“ *Nicht jedes Ende ist das Ziel. Das Ende der Melodie ist nicht deren Ziel; aber trotzdem: hat die Melodie ihr Ende nicht erreicht, so hat sie auch ihr Ziel nicht erreicht. Ein Gleichnis.*

— **Friedrich W. Nietzsche**^e

1 | Zusammenfassung und erziehungswissenschaftliche Relevanz

In seinem Werk *Menschliches, Allzumenschliches* beschreibt Friedrich W. Nietzsche, dass die Erreichung eines Ziels nicht das Ende darstellen müsse (siehe S. 255). Dies lässt sich insofern auf diese Arbeit übertragen, als über die Ergebnisse hinaus zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten bestehen, den thematischen Komplex der Aufgaben in der Hochschullehre wissenschaftlich weiter zu untersuchen. In diesem abschließenden Teil IV geht es darum, die Ergebnisse der Arbeit zusammenzufassen und gleichzeitig einen Ausblick auf weitere Arbeiten zu geben. Zudem ist es das Ziel, die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Relevanz für die praktische Hochschuldidaktik zu reflektieren. Hierfür werden neben dem aktuellen Kap. 1/IV, in welchem eine komprimierte Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse der Arbeit erfolgt, in Kap. 2/IV Implikationen für die praktische Hochschuldidaktik gegeben. Kap. 3/IV stellt den Abschluss der Arbeit dar. Hier wird auf weiterführende Forschungsdesiderate verwiesen und es wird ein Ausblick gegeben.

Zur Zusammenfassung der Arbeit: Die Arbeit widmete sich erziehungswissenschaftlich relevanten Problemstellungen zu aufgabenorientierter Hochschullehre. Es wurde erstmalig das didaktische Mittel der Lernaufgabe systematisch und multiperspektivisch für den Hochschulkontext in den Blick genommen und dessen Rolle in der Hochschullehre aus Sicht der Lehrpersonen untersucht. Dabei stand zum einen die Analyse der Spezifik von Hochschullehre hinsichtlich aufgabendidaktischer Fragestellungen aus allgemeindidaktischer Sicht und zum anderen die Entwicklung einer datenbegründeten theoretischen Fundierung zur Beschreibung aufgabenorientierter Hochschullehre aus fachdidaktischer Sicht im Mittelpunkt der systematischen Betrachtung. In Teil I der Arbeit wurde die Problemstellung zu Aufgaben in der Hochschullehre entfaltet und es wurde der aktuelle Forschungsstand hierzu skizziert. Dabei wurde die erziehungswissenschaftliche Relevanz der Betrachtung von Aufgaben in der Hochschule von verschiedenen Seiten aufgezeigt. Zudem wurde dargestellt, dass die aktuelle fachwissenschaftliche Diskussion um Aufgaben in erster Linie in der fachdidaktischen schulischen Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung geführt wird und

wissenschaftliche Ansätze und empirische Ergebnisse bislang kaum für die Hochschullehre vorliegen. In Teil II der Arbeit erfolgte darauf aufbauend eine theoretische Betrachtung des aufgezeigten Forschungsdesiderats, um dem ersten Erkenntnisinteresse nachzugehen, bei welcher die Analyse der Spezifik von Hochschullehre hinsichtlich aufgabendidaktischer Fragestellungen aus allgemeindidaktischer Sicht im Fokus stand. Wenngleich hierbei nur ein Ausschnitt des Untersuchungsgegenstandes beleuchtet werden konnte, verweist die theoretische Untersuchung darauf, dass sich Hochschullehre durch verschiedene Besonderheiten auszeichnet, welche für die Betrachtung von Aufgaben in der Hochschullehre bedeutsam erscheinen. Dabei wurden mittels des vorgestellten Rahmenmodells individuelle, veranstaltungsbezogene, fachliche und institutionelle Faktoren hinsichtlich aufgabenorientierter Hochschullehre betrachtet. Daraus wurden einerseits Ableitungen für den Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre gewonnen, andererseits wurden offene Forschungsdesiderate spezifiziert. In Teil III wurde die auf die theoretische Betrachtung aufbauende qualitative Grounded-Theory-Studie mit ihrer Zielausrichtung und theoretischen Verortung sowie dem methodischen Vorgehen und den zentralen Ergebnissen vorgestellt. Bei der Untersuchung wurde das zweite Erkenntnisinteresse der Arbeit in den Blick genommen, die Entwicklung einer datenbegründeten theoretischen Fundierung zur Beschreibung aufgabenorientierter Hochschullehre aus fachdidaktischer Sicht. Hierbei wurden verdichtete Erkenntnisse über den Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre aus Sicht der Lehrenden gewonnen, wobei die Hochschulfächer Erziehungswissenschaft und Informatik näher betrachtet wurden. Durch die empirische Studie konnten nicht nur Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fächern identifiziert, sondern auch allgemeindidaktische Phänomene betrachtet werden.

Als methodisch ertragreich erwies sich einerseits, dass das Phänomen der Aufgaben in der Hochschullehre aus theoretischer und empirischer Sicht betrachtet wurde und andererseits, dass in der Arbeit eine allgemeindidaktische Perspektive mit einer fachdidaktischen Perspektive verbunden werden konnte. Dabei sei das in Kap. 3/I angerissene Verhältnis zwischen fachbezogener und fachübergreifender Hochschuldidaktik noch einmal aufgegriffen, welches in der Fachdiskussion ambivalent diskutiert wird. Einerseits legen die Ergebnisse der empirischen Studie nahe, dass große Unterschiede zwischen den Fachbereichen zu konstatieren sind. Beispielsweise überwiegen in der Erziehungswissenschaft primär reflexionsbezogene und in der Informatik primär handlungsbezogene Leitgedanken zu Aufgaben. Dies untermauert die Bedeutung einer fachbezoge-

nen Hochschuldidaktik. Andererseits zeigt sich in vielen Bereichen eine Nähe zwischen den beiden Domänen. Es wird etwa deutlich, dass ähnliche didaktische Funktionen in den Aufgaben gesehen werden, was die Relevanz einer fachübergreifenden Hochschuldidaktik stützt. Damit vermittelt die Arbeit zwischen Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik und verweist auf die Bedeutung beider Perspektiven. In dieser Hinsicht knüpft die Arbeit an das Plädoyer von Klafki an, welcher sich für „ein Verhältnis kritischer und konstruktiver Kooperation“ (Klafki 1994, S. 53) zwischen Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik ausspricht. Auf einer Metaebene betrachtet können aus den unterschiedlichen Teilen der Arbeit vier zentrale Kernerkenntnisse abgeleitet werden:

- Die Arbeit zeigt, dass sich Hochschullehre durch besondere Spezifika auszeichnet und stützt die These, dass bestehende theoretische und empirische Befunde nicht alleinig zur Beschreibung aufgabenorientierter Hochschullehre ausreichen (siehe Kap. 2/II).
- Die Arbeit belegt, dass aufgabenorientierte Lehre zum elementaren Bestandteil des didaktischen Repertoires von Hochschullehrenden gehört und Aufgaben als relevante, wenngleich nicht unumstrittene, didaktische Mittel wahrgenommen werden, welche sich in der Hochschullehre ausgesprochen vielseitig darstellen (siehe Kap. 3.1/III).
- Aus der Arbeit geht hervor, dass es bezüglich aufgabenorientierter Lehre zum Teil große Differenzen zwischen den Lehrfächern gibt – etwa hinsichtlich der artikulierten Leitgedanken (siehe Kap. 3.3.1/III) –, was auf die Notwendigkeit einer fachdidaktischen Betrachtung von Aufgaben in der Hochschullehre verweist.
- Die Arbeit zeigt, dass es bezüglich aufgabenorientierter Lehre Ähnlichkeiten zwischen den Lehrfächern gibt – zum Beispiel bezogen auf die Aufgabenkonzeption (siehe Kap. 3.4/III) –, was darauf schließen lässt, dass eine allgemeindidaktische Basis der Betrachtung von Aufgaben in der Hochschullehre besteht.

Diese abgeleiteten Kernergebnisse fassen die Arbeit exemplarisch auf einer hohen Abstraktionsebene zusammen. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht bringen die Erkenntnisse der Arbeit den systematischen Erkenntnisstand damit in verschiedenen Formen voran. Es wurde ein empirisch untermauertes Fundament zur Theoriebildung zu aufgabenorientierter Hochschullehre bereit gestellt, welches als Basis für weitere Untersuchungen herangezogen werden kann. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Aufgabe als relevantes hochschuldidaktisches

Mittel betrachtet werden kann, welches in vielen Lehrveranstaltungen einen festen Platz einnimmt. Dies verweist auf die Bedeutung einer systematischen erziehungswissenschaftlichen Reflexion über die Besonderheiten der Aufgaben im Hochschulkontext sowie darauf, die Aufgabe in die Diskussion um Hochschullehre systematisch einzubetten, was auch die Integration in hochschuldidaktische Theoriebildung beinhaltet. Es wurden Erkenntnisse zu der Frage gewonnen, wie aufgabenorientierte Lehre in der Hochschule von Lehrenden wahrgenommen wird, womit die Arbeit gleichzeitig als wissenschaftliche Basis für hochschuldidaktische Implikationen dienlich ist (mehr dazu siehe Kap. 2/IV). Für die Zukunft der Hochschullehre scheint es basierend auf den Erkenntnissen der Arbeit relevant zu sein, Aufgaben dezidiert im Kontext hochschuldidaktischer Problemstellungen mit zu betrachten, zum Beispiel im Zuge von Fragestellungen hinsichtlich der Digitalisierung von Hochschullehre. Die Arbeit leistet insgesamt einen Beitrag dazu, dass Aufgaben aus erziehungswissenschaftlicher Sicht empirisch in den Blick genommen werden und somit nicht länger „didaktische Stiefkinder“ (Standop 2014, S. 104) in der hochschuldidaktischen Forschung darstellen.

2 | Hochschuldidaktische Implikationen

Die vorgestellten Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zielen in erster Linie auf einen verstehend-deskriptiven Erkenntnisgewinn ab und können somit im Bereich der theoretischen Hochschuldidaktik (siehe hierzu auch Kap. 3/I) verortet werden. Darauf aufbauend stellt sich die Frage, welche Implikationen für die praktische Hochschuldidaktik als anwendungsorientierten Teilbereich der Erziehungswissenschaft (vgl. Tiberius 2011, S. 128; Paetz et al. 2011, S. 37ff.; Tremp 2009b, S. 210) aus den Ergebnissen abgeleitet werden können. Durch die gesamte Studie zieht sich wie ein roter Faden, dass Hochschullehrende Aufgaben eine bedeutende Rolle in ihrer Lehre zusprechen. Auf der anderen Seite wird ersichtlich, dass die konkreten Entscheidungen häufig intuitiv und wenig systematisch erfolgen (siehe Kap. 4.1/III). Ziel der praktischen Hochschuldidaktik ist es, theoretisch und empirisch gewonnene Erkenntnisse für die Professionalisierung von Lehrpersonen zur Verfügung zu stellen (vgl. Tiberius 2011, S. 128; Paetz et al. 2011, S. 37ff.; Tremp 2009b, S. 210) und „reflektiertes hochschuldidaktisches Entscheiden“ (Egger 2014, S. 225) Hochschullehrender zu ermöglichen. Im Folgenden werden einige exemplarische Implikationen für die praktische Hochschuldidaktik abgeleitet.

Hochschuldidaktische Aufgabenmodelle als Orientierungsangebote

Die Ergebnisse legen nahe, dass der Einsatz von Aufgaben teilweise nicht reflektiert erfolgt oder gar an Tutorinnen und Tutoren ausgelagert wird, welche zum Teil über keine didaktische Erfahrung oder Qualifikation verfügen. Problematisch erscheint dabei, dass in der hochschuldidaktischen Literatur bislang kaum Hilfestellungen zur Konzeption von Aufgaben für die Hochschullehre zu finden sind und sich insbesondere unerfahrenere Hochschullehrende bei der Entwicklung von Aufgaben häufig ins „kalte Wasser geschmissen“ (H/108) fühlen, wie es die befragte Person H ausdrückt. Ebenso wurde durch die Ergebnisse der Studie gezeigt, dass Lehrstrategien teilweise unreflektiert eingesetzt werden. In aktuellen hochschuldidaktischen Ratgebern ist viel über die Planung von verschiedenen Veranstaltungsformen, wie Vorlesungen (z.B. Gerhard et al. 2015) oder Seminaren (z.B. Hilger et al. 2015; Rummler 2011), zu finden. Es wer-

den Hinweise zur Formulierung geeigneter Lehrziele oder Lernergebnisse (z.B. Bachmann 2014; Pfäffli 2015), zur Konzeption von PowerPoint-Präsentationen (z.B. Krist et al. 2015) oder zur Gestaltung von Videos in der Hochschullehre (z.B. Antretter et al. 2014) gegeben. Besonders üppig ist die Literaturlage zur Konzeption von Lernnachweisen und Prüfungen (z.B. Bücken et al. 2015; Pfäffli 2015; Zimmermann 2014). Doch die Gestaltung von Aufgaben wird allenfalls am Rande thematisiert. Die Ergebnisse der Studie untermauern hierbei zum einen die Relevanz für die praktische Hochschuldidaktik, adäquate Orientierungsmodelle für die Verortung verschiedener Aufgabenformen und aufgabenorientierter Lehrstrategien zu schaffen und Hochschullehrenden zur Verfügung zu stellen, um ein systematisch „reflektiertes hochschuldidaktisches Entscheiden“ (Egger 2014, S. 225) hinsichtlich aufgabenorientierter Hochschullehre zu ermöglichen. Zum anderen stellen die Ergebnisse der Arbeit einen Ausgangspunkt zur Entwicklung von derartigen Orientierungsmodellen dar. Beispielsweise können die Erkenntnisse zu den Eigenschaften von Aufgaben in der Hochschullehre als Grundlage für die Entwicklung einer praktischen Beschreibungsheuristik verwendet werden. Etwa könnte auf Basis der Erkenntnisse ein Kriterienkatalog entstehen mit unterschiedlichen Merkmalen von Aufgaben, didaktischen Funktionen oder Strategien, welcher Hochschullehrenden einerseits verschiedene Möglichkeiten für den Einsatz von Aufgaben aufzeigt und es andererseits ermöglicht, die eigenen Lehrpraktiken zu reflektieren. Auf der Grundlage der Erkenntnisse hinsichtlich unterschiedlicher Quellen und Strategien der Aufgabenkonzeption können zudem Orientierungen für die Aufgabenkonzeption gestaltet und Hochschullehrenden zur Verfügung gestellt werden. Hierbei könnte es für die praktische Hochschuldidaktik zielführend sein, Hochschullehrenden verschiedene Wege aufzuzeigen, welche bei der Suche nach neuen Aufgaben hilfreich sein könnten. Auch für die Reflexion unterschiedlicher motivationaler Determinanten oder möglicher Einflussfaktoren können die Ergebnisse als Ausgangsbasis herangezogen werden, um für Hochschullehrende im Rahmen hochschuldidaktischer Angebotsstrukturen Reflexionsanregungen zu schaffen. Diese Beispiele verweisen darauf, dass auf Grundlage der Ergebnisse konkrete Anregungen entwickelt werden können, um Hochschullehrenden aus Sicht der praktischen Hochschuldidaktik Hilfestellungen bereitzustellen und bestehende Aufgaben oder Strategien einordnen und vergleichen zu können.

Systematischer Dialog über Aufgaben

Aus den Interviews zeigt sich, dass der Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre zu großen Teilen davon abhängt, inwiefern bestehende Aufgaben bekannt sind und für die Lehre als vielversprechend eingeschätzt werden. Eine besondere Rolle spielen hierbei Kolleginnen und Kollegen. Dabei bezieht sich der Austausch – abgesehen von Weiterbildungen – meist auf den eigenen Fachbereich. Dies unterstützt das in den Daten sichtbar werdende Phänomen von wahrgenommenen fachbereichsspezifischen Kulturen, indem sich Lehrende in erster Linie danach richten, was sie als *normal* im eigenen Umfeld annehmen (siehe hierzu auch Huber 2011; Multrus 2004). Auf der Grundlage der Ergebnisse aus vorliegender Arbeit erscheint es zielführend, im Rahmen praktisch hochschuldidaktischer Angebotsstrukturen einen systematischen Dialog über die Grenzen eines Hochschulfaches und einer Institution hinweg zu etablieren. Damit könnte das Ziel verfolgt werden, das Kennenlernen unterschiedlicher Ansätze aufgabenorientierter Hochschullehre sowie einen systematischen Reflexionsprozess über den Einsatz von Aufgaben institutionell zu unterstützen. Diese praktische Implikation wird durch jene Erkenntnisse der Arbeit gestützt, welche den Einfluss der antizipierten Norm des Faches aufzeigen (siehe Kap. 2.3.2/II und Kap. 3.2.1/III). Gleichzeitig zeigt sich in den Daten, dass hinsichtlich der Lehre mit Aufgaben erstaunliche Parallelen zwischen den Fächern festzustellen sind und ähnliche Strategien angewendet werden. Hierbei kann die praktische Hochschuldidaktik eine vermittelnde Funktion einnehmen und ein „Voneinander-Lernen“ unterstützen. Möglich erscheinen hierbei neben der Etablierung von Veranstaltungen mit gezieltem fachübergreifendem Austausch auch beispielsweise toolgestützte Austauschplattformen.

Berücksichtigung bei der Bewertung der Lehrqualität

Die Arbeit zeigte auf, dass Aufgaben in vielen Lehrveranstaltungen einen relevanten Teil ausmachen und als Bestandteil von Lehrqualität verstanden werden können, was auch in der schulischen Unterrichtsforschung angenommen wird (vgl. Heins 2017, S. 16; Kiper & Mischke 2009, S. 91). Umso bemerkenswerter erscheint, dass Aufgaben im Zuge der Diskussion um die Qualität von Hochschullehre häufig ausgeklammert werden (vgl. Harvey 2013; Kirchgeßner 2011; Metz-Göckel et al. 2010; Murphy, MacLaren & Flynn 2009). In besonderem Maße zeigt sich dies bei gängigen Evaluierungswerkzeugen, welche meist keine entsprechenden Items zur Beurteilung der Aufgaben bzw. des Aufgabenprozes-

ses enthalten.¹ Dies bedeutet, dass Aufgaben, zum Beispiel bei einer Vorlesung, in welcher Aufgaben ein zentrales Element der Lehre darstellen und etwa wöchentlich begleitend eingesetzt werden (Strategie der kleinteilig-begleitenden Aufgaben), bei einer Evaluation mit den genannten Werkzeugen keinerlei Einfluss auf die Bewertung der Lehre haben. Dies steht im extremen Gegensatz zu der aus der empirischen Studie sichtbar werdenden Bedeutungszuschreibung von Aufgaben in dieser Strategie (siehe Kap. 3.5/III). Dies verweist zum einen auf das weitgehend unbearbeitete Forschungsfeld von Qualitätskriterien von Aufgaben in der Hochschullehre, welchem dezidiert nachzugehen für das erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteresse von hoher Bedeutung erscheint. Zum anderen lässt sich für die praktische Hochschuldidaktik die Implikation ableiten, in Evaluationsbögen Items zur Beurteilung von eingesetzten Aufgaben mit aufzunehmen. Dies erscheint umso mehr relevant, als die Ergebnisse der Arbeit eindeutig darauf verweisen, dass bestimmte Aufgabenformen von Hochschullehrenden explizit abgewertet und mit schulischem Lernen in Verbindung gebracht werden. Diese Erkenntnisse können gemeinsam mit Forschungsarbeiten zur Aufgabenqualität als Ausgangspunkt zur Entwicklung von hochschuldidaktischen Merkmalen von guten Aufgaben dienen. Für die praktische Hochschuldidaktik kann daraus die Empfehlung abgeleitet werden, hinsichtlich der Bewertung von Aufgaben sowie der Lehrveranstaltungsevaluation Hochschullehrenden adäquate Instrumente zur Verfügung zu stellen.

1 Beispielsweise sind in HILVE-I (Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation) von Rindermann (2001) zwar allgemeine Items zur Diskussion (z.B. „Es finden ausreichend Diskussionen statt“) oder Auseinandersetzung (z.B. „Der Stoff wird anhand von Beispielen veranschaulicht“) enthalten. Die Bearbeitung von Aufgaben wird jedoch völlig ausgeklammert (vgl. ebd.). Auch in der revidierten Form HILVE-II hat sich dies nicht geändert (vgl. ebd.). Im TRIL (Trierer Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation) ist von „lebensnahen Beispielen“ oder von „kritischen Auseinandersetzung[en] mit den behandelten Themen“ die Rede (vgl. Gollwitzer & Schlotz 2003). Aspekte, welche auf die Bearbeitung von Aufgaben schließen lassen, sind jedoch auch hier nicht zu finden. Hier könnte noch eine Reihe weiterer Evaluationsinstrumente angeführt werden. Zum Beispiel zeigt sich dies ähnlich bei FEVOR (Fragebogen zur Lehrveranstaltungsevaluation von Vorlesungen durch Studierende und Lehrende) nach Staufenbiel (2001), KIEL (Kommunikationsinstrument für die Evaluation von Lehrveranstaltungen) von Gediga et al. (2000), SET (Student Evaluation of Teaching) nach Shevlin et al. (2000) oder SEEQ (Student Evaluation of Educational Quality) von Coffey & Gibbs (2001) und Marsh (1982). Im MFE-S (Münsteraner Fragebogen zur Evaluation von Seminaren) von Hirschfeld & Thielsch (2014a) sind immerhin Items enthalten, welche sich auf das Selbststudium beziehen und das Nutzungsverhalten der Studierenden von Aufgaben außerhalb der Präsenzzeit beschreiben. Zum Beispiel: „Ich habe die Seminarsitzungen regelmäßig vorbereitet“ (ebd.) und in Klammern ist vermerkt, „z.B. durch das Lesen von Literatur oder die Bearbeitung von Hausaufgaben“ (ebd.). In den genannten Evaluationswerkzeugen bleiben Aufgaben meist völlig unerwähnt oder werden am Rande hinsichtlich der Vor- oder Nachbereitung von Lehrveranstaltungen erwähnt (z.B. ebd.).

Zusammenfassung

Die drei beispielhaften Implikationen zeigen mögliche Anschlussarbeiten und untermauern gleichzeitig die praktische Relevanz des Forschungsgegenstandes. Zudem wird die Verschränkung zwischen theoretischer und praktischer Hochschuldidaktik hervorgehoben. Aus mikro-, meso- und makrodidaktischer Sicht verweisen die Implikationen auf die Bedeutung der Entwicklung und Etablierung von Reflexionsinstrumenten und Orientierungsschablonen sowie von systematischen Weiterbildungsangeboten, welche explizit das Lehren und Lernen mit Aufgaben in den Mittelpunkt rücken. Aufgrund der hohen Bedeutung, welche Hochschullehrende der Aufgabe zusprechen, erscheint es auf Grundlage der Ergebnisse relevant, das didaktische Mittel der Aufgabe verstärkt zum Inhalt hochschuldidaktischer Angebotsstrukturen zu machen und Lehrende in der Ausgestaltung aufgabenorientierter Lehre zu unterstützen.

3 | Ausblick

Auf der Grundlage der theoretischen Betrachtung wurden bereits einige Forschungsdesiderate identifiziert (siehe Kap. 2.4/II), welche in der empirischen Studie beantwortet werden konnten. Insgesamt zeigt sich, dass bezogen auf den Untersuchungsgegenstand der Aufgaben in der hochschuldidaktischen Forschung zahlreiche weitere wissenschaftlich relevante Forschungsdesiderate bestehen. Der explorative Charakter der Studie führt zu einer Vielzahl an offenen Folgefragen, welchen nachzugehen für die Erziehungswissenschaft wertvolle Erkenntnisse verspricht. Einige Beispiele hierfür werden im Folgenden aufgegriffen. Der Fokus der Studie lag darauf, das Phänomen der Aufgaben verstehend-deskriptiv zu untersuchen. Daher können beispielsweise Fragen nach der Effektivität von Lernaufgaben nicht auf Grundlage der Daten beantwortet werden. Dementsprechend interessant wäre eine strukturierte Betrachtung von verschiedenen Aufgabenformen und ihrer Wirkung auf Motivation oder Lernerfolg der Studierenden. Zudem wurde in der Studie lediglich die Perspektive der Hochschullehrenden betrachtet und die Sicht der Studierenden ausgeklammert. Dies erweist sich vor dem Hintergrund der Planungsebene (*task as plan*) als ertragreich, jedoch erscheint in einem weiteren Schritt vielversprechend, die Sicht der Studierenden (siehe hierzu auch Figas & Hagel 2016a) systematisch mit dem Bild der Lehrenden abzugleichen. Auch hinsichtlich der Prozessebene von Aufgaben (*task in process*) ergeben sich eine Reihe an Folgefragen. Um zu untersuchen, wie sich die Lehre mit Aufgaben an der Hochschule ausgestaltet, erscheint etwa eine systematische Beobachtung zielführend, welche die Erkenntnisse der Studie mit dem tatsächlich realisierten Unterrichtsgeschehen abgleicht. Darüber hinaus können auf Grundlage der Studie keine Aussagen zur Qualität von Aufgaben in der Hochschullehre getroffen werden. Die Frage nach der Qualität der Lehre ist ausgesprochen vielschichtig und kann aus unterschiedlichen Perspektiven beantwortet werden (z.B. Berendt 2000; Ditton 2002; Schmidt 2008). Während in der Schule bereits verschiedene Ansätze zur Aufgabenqualität bestehen, erscheint es notwendig, neben vereinzelt bestehenden Erkenntnissen systematisch Kriterien für *gute* Aufgaben im Hochschulkontext zu entwickeln. Besonderes Potenzial liegt zudem in der quantitativen Fortsetzung der Arbeit, indem das gewonnene

Datenmaterial etwa einer latenten Klassenanalyse unterzogen wird, um auf mehreren Ebenen Muster zu betrachten. Vielversprechend erscheint hierbei auch eine Erweiterung der Studie um eine systematisch angelegte quantitative Befragung, um die gewonnenen Thesen und Hypothesen mit einer erweiterten Stichprobe prüfen zu können.

Diese exemplarisch angerissenen Felder zu Anknüpfungsmöglichkeiten an die Studie zeigen, dass die Arbeit einen Einstieg in ein komplexes Forschungsfeld darstellt und weitere Forschungsdesiderate in der hochschuldidaktischen Hochschulforschung bestehen. Gleichzeitig verweisen die Ergebnisse der Arbeit auf die hohe Relevanz einer fundierten wissenschaftlichen Diskussion zu Aufgaben in der Hochschullehre sowie auf die Stärkung dieser in der praktischen Hochschuldidaktik. Es erscheint notwendig, Aufgaben als Teil hochschuldidaktischer Professionalisierung anzusehen und in hochschuldidaktische Modelle zu integrieren. Auf Basis der vorgestellten theoretischen und empirischen Erkenntnisse kann eine stark komprimierte Kernbotschaft der Arbeit darin gesehen werden, das didaktische Mittel der Aufgabe in der Hochschullehre nicht länger aus einer *methodenorientierten Perspektive* (Winkler 2011, S. 29) zu betrachten, welche sporadisch und meist im Schatten von Lehrmethoden betrachtet wird, sondern ihm einen zentralen Platz in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um qualitative Hochschullehre zu verleihen. Im Spiegel der Erkenntnisse der Arbeit erscheint eine kritische Auseinandersetzung mit dem Bild der Aufgabe an Hochschulen mehr als notwendig. Zudem kann die Arbeit als ein Plädoyer zur Stärkung erziehungswissenschaftlicher Forschung in der Hochschuldidaktik im Allgemeinen verstanden werden. Im Zuge der Arbeit zeigten sich zahlreiche, bislang unzulänglich bearbeitete Forschungsfelder, welche für die theoretische und praktische Hochschuldidaktik von Relevanz erscheinen. Dies erscheint besonders hinsichtlich des in Teil I angerissenen Zwiespalts der Erziehungswissenschaft relevant. Auf der einen Seite wird die Hochschullehre zu den genuinen erziehungswissenschaftlichen Untersuchungsgegenständen gezählt (vgl. Schmidt-Hertha & Tippelt 2011, S. 26). Auf der anderen Seite zeigen aktuelle Studien, dass die Erziehungswissenschaft „für Themen mit Bezug auf Hochschule im Allgemeinen und Hochschuldidaktik im Besonderen bisher wenig Interesse gezeigt hat“ (Huber & Reiber 2017, S. 88; siehe auch Reiber & Huber 2018; Seel & Hanke 2014; Ulrich 2016b). Die Forderung, dass „nun (endlich!) ... die Erziehungswissenschaft dieses Forschungsprogramm übernehme“ (Huber & Reiber 2017, S. 88), kann in diesem Sinne, auch mit Verweis auf die aufgezeigten Forschungsdesiderate, bekräftigt werden.

Literatur

- Ableitinger, Christoph (2012): Typische Teilprozesse beim Lösen hochschulmathematischer Aufgaben: Kategorienbildung und Ankerbeispiele. *Journal für Mathematik-Didaktik* 33 (1), S. 87–111.
- Abraham, Ulf; Müller, Astrid (2009): Aus Leistungsaufgaben lernen. *Praxis Deutsch* 36 (214), S. 4–12.
- Ackermann, Friedhelm; Ley, Thomas; Machold, Claudia; Schrödter, Mark (Hrsg.) (2012): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Adam, Salmone (2013): Studienbeginn, Studienbedingungen und Studienprobleme: Die Hochschule als ein Ort des programmierten Chaos der Massenabfertigung. In: Asdonk, Jupp; Kuhnen, Sebastian U.; Bornkessel, Philipp (Hrsg.): *Von der Schule zur Hochschule*. Münster u. a.: Waxmann, S. 231–243.
- Aghamanoukjan, Anahid; Buber, Renate; Meyer, Michael (2009): Qualitative Interviews. In: Buber, Renate; Holzmüller, Hartmut H. (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung: Konzepte – Methoden – Analysen*. Wiesbaden: Gabler, S. 415–436.
- Aichner, Rudolf; Fleischmann, Andreas; Gluth, Christine; Popp, Daniela; Strasser, Alexandra (2018): Grundprinzipien und Erfolgsfaktoren guter Lehre: Eine Handreichung von ProLehre. München. URL: https://www.prolehre.tum.de/fileadmin/w00btq/www/Angebote_Broschueren_Handreichungen/prolehre_erfolgsfaktoren.pdf [zuletzt abgerufen am: 07.05.2018].
- Akremit, Leila (2014): Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 265–282.
- Alheit, Peter (2014): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus: Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In: Ricken, Norbert; Koller, Hans-Christoph; Keiner, Edwin (Hrsg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–208.
- Anderson, John R. (2013): *Kognitive Psychologie: Eine Einführung*. 7. Aufl. Weinheim: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Anderson, Linda M.; Stevens, Danelle D.; Prawat, Richard S.; Nickerson, Jacquelyn N. (1988): Classroom Task Environments and Students' Task-Related Beliefs. *The Elementary School Journal* 88 (3), S. 281–295.
- Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David R.; Bloom, Benjamin S. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Andre, Thomas (1979): Does Answering Higher-Level Questions While Reading Facilitate Productive Learning? *Review of Educational Research* 49 (2), S. 280–318.
- Antretter, Thomas; Dorfinger, Johannes; Ebner, Martin; Kopp, Michael; Nagler, Walther (Hrsg.) (2014): *Videos in der (Hochschul-)Lehre*. Norderstedt: BoD.
- Arnold, Karl-Heinz; Koch-Priewe, Barbara (2010): Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. *Bildung und Erziehung* 63 (4), S. 401–416.
- Arnold, Karl-Heinz; Lindner-Müller, Carola (2006): Übung. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 870–877.
- Arnold, Karl-Heinz; Roßa, Anne-Elisabeth (2012): Grundlagen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken. In: Kampshoff, Marita; Wiepcke, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–23.
- Arnold, Patricia; Thillosen, Anne (2002): Aufgabenorientiertes Lernen in telematischen Studienmodulen: Aufgabenformen, Aufgabentypen und Aufgabengestaltung. In: Zimmer, Gerhard (Hrsg.): *High-Tech or High-Teach*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 35–45.
- Arnold, Patricia; Kilian, Lars; Thillosen, Anne; Zimmer, Gerhard (2013): *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. 3. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Aschebrock, Heinz; Edler-Köller, Marion; Maaß, Peter (2010): Lernaufgaben im Fach Sport: Wege einer kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung. *Lehrhilfen für den Sportunterricht* 59 (3), S. 13–16.
- Asdonk, Jupp; Bornkessel, Philipp (2011): Einleitung: Der Übergang Schule – Hochschule. In: Bornkessel, Philipp; Asdonk, Jupp (Hrsg.): *Der Übergang Schule – Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–18.
- Astleitner, Hermann (2006): *Aufgaben-Sets und Lernen: Instruktionspsychologische Grundlagen und Anwendungen*. Frankfurt: Peter Lang.

- Astleitner, Hermann (2007): Theory: Designing Task-based Learning Sequences: A Categorical Model of Task Attributes. In: Astleitner, Hermann; Herber, Hans-Jörg (Hrsg.): Task- and Standard-based Learning. Frankfurt: Peter Lang, S. 9–34.
- Astleitner, Hermann (2008): Die lernrelevante Ordnung von Aufgaben nach der Schwierigkeit. In: Thonhauser, Josef (Hrsg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster: Waxmann, S. 65–82.
- Aufschnaiter, Claudia von; Aufschnaiter, Stefan von (2001): Eine neue Aufgabekultur für den Physikunterricht: Was fachdidaktische Lernprozess-Forschung zur Entwicklung von Aufgaben beitragen kann. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 54 (7), S. 409–416.
- Bachmann, Heinz (Hrsg.) (2013): Hochschullehre variantenreich gestalten: Kompetenzorientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele. Bd. 4. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung. Bern: hep Verlag.
- Bachmann, Heinz (2014): Formulierung von Lernergebnissen – learning outcomes. In: Bachmann, Heinz (Hrsg.): Kompetenzorientierte Hochschullehre. Bern: hep Verlag, S. 35–49.
- Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.) (2014): Gleichartig – aber anderswertig? Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen im deutschen Hochschulsystem. Bd. 72. Schriftenreihe der Baden-Württemberg-Stiftung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bali, Naila (2013): Teachers' Thought Processes: The Case of Tunisian Gymnastic University Teachers. *Creative Education* 4 (7A2), S. 158–164.
- Banister, Peter; Burman, Erica; Parker, Ian; Taylor, Maye; Tindall, Carol (1994): *Qualitative Methods in Psychology: A Research Guide*. Buckingham und Philadelphia: Open University Press.
- Barker, Roger G. (1968): *Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior*. Stanford und California: Stanford University Press.
- Baros, Wassilos; Rost, Detlef H.; Werbik, Hans (2012): Zur Integration quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden. In: Baros, Wassilos; Rost, Jürgen (Hrsg.): *Natur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven in der Psychologie*. Berlin: Irena Regener, S. 9–16.
- Bartel, Alexander; Figas, Paula; Weckerle, Birgit; Winkler, Katrin; Hagel, Georg (2016): Spielifizierte Lernaufgaben im Blended Learning Kontext.

- Medienproduktion (10), S. 6–8. URL: http://www2.tu-ilmenau.de/zsmp/wordpress/wp-content/A10/2_Bartel.pdf [zuletzt abgerufen am: 10.11.2017].
- Battaglia, Santina (2004): Hochschuldidaktische Weiterbildungs- und Beratungsangebote in Deutschland: Eine Übersicht. Erfurt. URL: <https://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/hochschuldidaktik/battaglia.pdf> [zuletzt abgerufen am: 09.05.2018].
- Battaglia, Santina (2008): Auf dem Vormarsch: Die Hochschuldidaktik bahnt sich ihren Weg. *Forschung & Lehre* 15 (9), S. 602–603.
- Battaglia, Santina (2010): Quo vadis, hochschuldidaktische (Hochschul)Forschung? *Journal Hochschuldidaktik* 21 (1), S. 28–32.
- Baumeister, Nathalie; Höpfer, Eva; Klink, Katrin; Diez, Anke (2011): Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme in verschiedenen Fachdisziplinen am Beispiel eines Tutorinnen- und Tutorenprogramms. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 6 (3), S. 208–217.
- Baumert, Jürgen; Rainer, Lehmann (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Klieme, Eckhard; Stanat, Petra (2014): PISA – Programme for International Student Assessment: Zielsetzungen, theoretische Konzeption und Entwicklung von Messverfahren. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 285–310.
- Baumgart, Franzjörg (2006): Soziale Selektion in der Hochschule: Stufung, Modularisierung, Kreditierung auf dem Prüfstand. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 309–322.
- Baumgartner, Peter (2011): *Taxonomie von Unterrichtsmethoden: Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Könings, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bayazit, Ibrahim (2013): Quality of the Tasks in the New Turkish Elementary Mathematics Textbooks: The Case of Proportional Reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education* 11 (3), S. 651–682.

- Bayrhuber, Horst (2012): Fachdidaktik. In: Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 230–233.
- Becher, Andrea; Gläser, Eva (2014a): Kompetenzorientierte Analyse und Entwicklung von Lernaufgaben. In: Fischer, Hans-Joachim; Giest, Hartmut; Peschel, Markus (Hrsg.): Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39–46.
- Becher, Andrea; Gläser, Eva (2014b): Lehrkompetenz und kompetenzorientierte Lernaufgaben im Sachunterricht. In: Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine; Munser-Kiefer, Meike; Haider, Michael; Kirschhock, Eva-Maria; Ranger, Gwendo; Renner, Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 114–117.
- Becher, Tony (1994): The Significance of Disciplinary Differences. *Studies in Higher Education* 19 (2), S. 151–161.
- Becker, Fred G. (2012): Gute Lehre in der Hochschule: Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Gütersloh: W. Bertelsmann.
- Behmel, Albrecht (2012): Das kleine Lexikon der Hochschulbegriffe: Akademische Fachbegriffe aus Tradition und Gegenwart. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Behrens, Claudia (2014): Tanzaufgaben als Aufgaben: Eine experimentelle Studie zum Erleben von Aufgabenstellungen im Bewegungsfeld „Gestalten, Tanzen und Darstellen“. In: Pfitzner, Michael (Hrsg.): Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249–269.
- Berding, Florian (2015): Entwicklung eines Modells zur Beschreibung des Einflusses der epistemischen Überzeugungen von Lehrkräften auf den Aufgabeneinsatz im kaufmännischen Unterricht. In: Büchter, Karin; Fischer, Martin; Gramlinger, Franz; Kremer, H.-Hugo; Tramm, Tade (Hrsg.): Berufliche Lehr-Lernforschung, S. 1–30. URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe/28/berding> [zuletzt abgerufen am: 02.05.2018].
- Berding, Florian; Lamping, Claudia (2014): Epistemologische Überzeugungen als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften und ihre Bedeutung für die Auswahl und Bewertung von Lernaufgaben aus Schulbüchern des Wirtschaftslehreunterrichts: Eine explorative Studie. Bd. 12. Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.

- Berendt, Brigitte (2000): Was ist gute Hochschullehre? In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Weinheim und Basel: Beltz, S. 247–260.
- Berg, Charles; Milmeister, Marianne (2007): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded Theory. *Historical Social Research* (19), S. 182–210.
- Berg, Charles; Milmeister, Marianne (2011): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303–332.
- Berthold, Christian; Ziegele, Frank (2014): „Zukunftsszenarien“: Zur zukünftigen Rolle der Fachhochschulen im deutschen Hochschulsystem. In: Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.): *Gleichartig – aber anderswertig? Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 117–134.
- Billerbeck, Katrin; Tscheulin, Alexander; Salden, Peter (2014): Auf dem Prüfstand: Lernen bewerten in technischen Fächern. Bd. 2. Schriften zur Didaktik in den Ingenieurwissenschaften. Hamburg: Zentrum für Lehre und Lernen.
- Bischof, Lukas; Stuckrad, Thimo von (2013): Die digitale (R)evolution? Chancen und Risiken der Digitalisierung akademischer Lehre. Arbeitspapier Nr. 174. Gütersloh. URL: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_174_Digitalisierung_der_Lehre.pdf [zuletzt abgerufen am: 03.10.2017].
- Blatchford, Peter (2003): A Systematic Observational Study of Teachers' and Pupils' Behaviour in Large and Small Classes. *Learning and Instruction* 13 (6), S. 569–595.
- Bleisch, Petra; Johannsen, Dirk (2011): Deskriptorengeleitete Seminargestaltung. In: Wehr, Silke; Tribelhorn, Thomas (Hrsg.): *Bolognagerechte Hochschullehre*. Zürich: Haupt, S. 15–36.
- Bligh, Donald A. (2000): *Whats the Use of Lectures?* San Francisco: Jossey Bass.
- Bloemen, André (2011): Lernaufgaben in Schulbüchern der Wirtschaftslehre: Analyse, Konstruktion und Evaluation von Lernaufgaben für die Lernfelder industrieller Geschäftsprozesse. Bd. 7. Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Bloemen, André; Schlömer, Tobias (2012): Berufliche Handlungskompetenz. In: Paechter, Manuela; Stock, Michaela; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Slepcevic-

- Zach, Peter; Weirer, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz, S. 119–139.
- Blömeke, Sigrid (2009): Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung. In: Arnold, Karl-Heinz; Blömeke, Sigrid; Messner, Rudolf; Schlömerkemper, Jörg (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Lehr- Lernforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–26.
- Blömeke, Sigrid; Müller, Christiane (2008): Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung im Unterrichtsgeschehen. In: Meyer, Meinert A.; Prenzel, Manfred; Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–258.
- Blömeke, Sigrid; Risse, Jana; Müller, Christine; Eichler, Dana; Schulz, Wolfgang (2006): Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht: Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft* 34 (4), S. 330–387.
- Bloom, Benjamin (1956): *Taxonomy of Educational Objectives*. Bd. 1. Cognitive Domain. New York: Longman.
- Blumer, Herbert (1954): What Is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review* 18 (1), S. 3–10.
- Blumschein, Patrick (Hrsg.) (2014): *Lernaufgaben: Didaktische Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boehm, Andreas (1994): Grounded Theory: Wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In: Boehm, Andreas; Mengel, Andreas; Muhr, Thomas (Hrsg.): *Texte verstehen*. Konstanz: UVK, S. 121–140.
- Boerner, Sabine; Seeber, Günther; Keller, Helmut; Beinborn, Peter (2005): Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 37 (1), S. 17–26.
- Bogner, Christian; Menzer, Christine; Pätzold, Henning (2008): Standards umsetzen – Hochschulübergreifende Kooperationen im Zeichen curricularer Standards. In: Zauchner, Sabine; Baumgartner, Peter; Blaschitz, Edith; Weissenbäck, Andreas (Hrsg.): *Offener Bildungsraum Hochschule*. Münster u. a.: Waxmann, S. 264–274.
- Bohl, Thorsten; Kleinknecht, Marc (2009): Weiterentwicklung der Allgemeinen Didaktik: Theoretische und empirische Impulse aus einer Aufgabenkulturanalyse. In: Arnold, Karl-Heinz; Blömeke, Sigrid; Messner, Rudolf;

- Schlömerkemper, Jörg (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Lehr- Lernforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 145–157.
- Bohl, Thorsten; Kleinknecht, Marc; Batzel, Andrea; Richey, Petra (2013): Aufgabenkultur in der Schule: Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht. Bd. 15. Schul- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Böhm, Andreas (2010): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, S. 475–485.
- Bohnsack, Ralf (2007): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–91.
- Bolland, Angela (2011): Forschendes und biografisches Lernen: Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bönsch, Manfred (2006): Allgemeine Didaktik: Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Börner, Otfried (2005): Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen – auch und gerade für Lerner mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker von Ditzfurth, Marita; Legutke, Michael K. (Hrsg.): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Task-Based Language Learning and Teaching. Tübingen: Narr, S. 369–379.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Aufl. Heidelberg: Springer.
- Böss-Ostendorf, Andreas; Senft, Holger (2010): Einführung in die Hochschul-Lehre: Ein Didaktik-Coach. Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bowen, Glenn A. (2006): Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods* 5 (3), S. 1–9.
- Brahm, Grit im (2006): Klassengröße: Eine wichtige Variable von Schule und Unterricht? *Bildungsforschung* 3 (1), S. 1–23.
- Brauer, Markus (2014): An der Hochschule lehren: Praktische Ratschläge, Tricks und Lehrmethoden. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Braun, Edith; Weiß, Thomas; Seidel, Tina (2014): Lernumwelten in der Hochschule. In: Seidel, Tina; Krapp, Andreas (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 433–454.

- Breit, Gotthard; Weißeno, Georg (2008): Von der traditionellen Aufgabenkultur im Politikunterricht zu kompetenzorientierten Lernaufgaben. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikkompetenz. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 410–427.
- Breitschaft, Johannes; Tuggener, Rita (2013): Großgruppenveranstaltungen erfolgreich gestalten. In: Bachmann, Heinz (Hrsg.): Hochschullehre variantenreich gestalten: Kompetenzorientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele. Bern: hep Verlag, S. 207–251.
- Bremer, Claudia; Ebner, Martin; Hofhues, Sandra; Köhler, Thomas; Lißner, Andrea; Lorenz, Anja; Schmidt, Markus (2015): Open Educational Resources und ihre Rolle an Hochschulen: Rahmenbedingungen für die Erzeugung, Bereitstellung und Nutzung. In: Nistor, Nicolae; Schirlitz, Sabine (Hrsg.): Digitale Medien und Interdisziplinarität. Münster und New York: Waxmann, S. 291–294.
- Brendel, Sabine; Metz-Göckel, Sigrid (2001): Das Studium ist schon die Hauptsache, aber... Maschinenbau, Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften aus Sicht von Studierenden einer Universität und einer Fachhochschule im Revier. Bd. 139. Wissenschaftliche Reihe. Bielefeld: Kleine.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brinkmann, Svend; Kvale, Steinar (2015): InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing. 3. Aufl. London: SAGE.
- Bronfenbrenner, Urie (Hrsg.) (1979): The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, Massachusetts und London: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie (1990): Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse, Lenelis; Graumann, Carl-Friedrich; Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): Ökologische Psychologie. München und Weinheim: Beltz, S. 76–79.
- Bronfenbrenner, Urie (1993): Ecological Models of Human Development. In: Gauvain, Mary; Cole, Michael (Hrsg.): Readings on the Development of Children. New York: Freeman, S. 37–43.
- Bruder, Regina (2003): Konstruieren – auswählen – begleiten: Über den Umgang mit Aufgaben. In: Ball, Helga; Becker, Gerold; Bruder, Regina; Girmes, Renate; Säudel Lutz; Winter, Felix (Hrsg.): Aufgaben. Seelze: Friedrich Verlag, S. 12–15.
- Bruder, Regina; Sonnberger, Julia (2008): Die Qualität steckt im Detail: Kreative Aufgabengestaltung und ihre Umsetzung mit E-Learning-Lösungen. In:

- Zauchner, Sabine; Baumgartner, Peter; Blaschitz, Edith; Weissenböck, Andreas (Hrsg.): Offener Bildungsraum Hochschule. Münster u. a.: Waxmann, S. 228–238.
- Bruehlhart, Stephan (2012): Aufgabenkulturen im Fachunterricht Bildnerische Gestaltung/Kunst. In: Keller, Stefan; Bender, Ute (Hrsg.): Aufgabenkulturen: Fachliche Prozesse herausfordern, begleiten, reflektieren. Seelze: Kallmeyer und Klett, S. 180–190.
- Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung: Ein Überblick. 2., überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchholz, Anja; Kuhlenkötter, Bernd; Kreimeier, Dieter; Krukenbaum, Theodor; Müller, Kristina; Peters, Tim; Ricken, Judith; Risini, Isabella; Tillmann, Anja; Wienbruch, Thom; Wuschka, Sebastian (2017): Praxisbezug? Ja bitte! Hochschullehre auf Exkurs in die Arbeitswelt. In: Kordts-Freudinger, Robert; Al-Kabbani, Daniel; Schaper, Niclas (Hrsg.): Hochschuldidaktik im Dialog. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 109–125.
- Buchmann, Ulrike (2000): Das Hochschulstudium aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht: Ökologische Forschungsperspektiven für den Tertiärbereich. In: Buchmann, Ulrike; Schmidt-Peters, Ulrike (Hrsg.): Berufsbildung aus ökologischer Perspektive. Hamburg: Dr. Kovac, S. 53–70.
- Büchter, Andreas; Leuders, Timo (2005): Mathematikaufgaben selbst entwickeln: Lernen fördern – Leistung überprüfen. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bücker, Diana; Dander, Valentin; Gumpert, Andrea; Hofhues, Sandra; Lucke, Ulrike; Rau, Franco; Rohland, Holger; van Treeck, Timo (Hrsg.) (2017): „Trendy, hip und cool.“ Auf dem Weg zu einer innovativen Hochschule? Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bücker, Susanne; Deimling, Meike; Durduman, Janina; Holzhäuser, Julia; Schnieders, Sopia; Tietze, Maria; Sayeed, Sharmina; Schneider, Michael (2015): Prüfung. In: Schneider, Michael; Mustafic, Maida (Hrsg.): Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe: Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 119–151.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Hochschulrahmengesetz (HRG). Berlin und Bonn. URL: http://www.polsoz.fu-berlin.de/studium/downloads/downloads_rechtliche_grundlagen/hochschulrahmengesetz.pdf [zuletzt abgerufen am: 02.05.2018].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Hochschulrahmengesetz (HRG): In der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl.

- I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506). URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/A4/Hochschulrahmengesetz_HRK_.pdf [zuletzt abgerufen am: 02.05.2018].
- Burchard, Amory (2014): Promotion an Fachhochschulen: Dr. FH nur unter Vorbehalt. Der Tagesspiegel. URL: <http://www.tagesspiegel.de/wissen/promotion-an-fachhochschulen-dr-fh-nur-unter-vorbehalt/10633980.html> [zuletzt abgerufen am: 16.04.2018].
- Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. 4. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Bygate, Martin; Skehan, Peter; Swain, Merrill (Hrsg.) (2001): Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing. New York: Taylor & Francis.
- Carroll, John M. (1993): Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies. New York: Cambridge University Press.
- Caspari, Daniela; Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin (2010): Testaufgaben und Lernaufgaben. In: Porsch, Raphaela; Tesch, Bernd; Köller, Olaf (Hrsg.): Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Münster: Waxmann, S. 46–68.
- Ceylan, Firat; Fiehn, Janina; Paetz, Nadja-Verena; Schworm, Silke; Harteis, Christian (2011): Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses: Eine Expertise der Hochschuldidaktik. In: Nickel, Sigrun (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung: Analysen und Impulse für die Praxis: Arbeitspapier Nr. 148. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung, S. 106–122.
- Charmaz, Kathy (2006): Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis. London, California und New Delhi: SAGE.
- Charmaz, Kathy (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181–205.
- Charmaz, Kathy (2014): Constructing Grounded Theory. 2. Aufl. Los Angeles u. a.: SAGE.
- Chi, Michelene T. (2009): Active-Constructive-Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities. Topics in Cognitive Science 1 (1), S. 73–105.

- Chi, Michelene T.; Wylie, Ruth (2014): The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist* 49 (4), S. 219–243.
- Chomsky, Noam (1981): *Regeln und Repräsentationen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Christ, Herbert (2006): Lernaufgaben als Steuerungsinstrumente? In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Könings, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 43–51.
- Clark, Martyn (2003): Computer Science: A Hard-Applied Discipline? *Teaching in Higher Education* 8 (1), S. 71–87.
- Clarke, Adele E. (2003): Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *Symbolic Interaction* 26 (4), S. 553–576.
- Clarke, Adele E. (2011): Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207–229.
- Claxton, Charles S.; Murrell, Patricia H. (1987): *Learning Styles: Implications for Improving Educational Practices*. Washington: Clearinghouse on Higher Education.
- Coffey, Martin; Gibbs, Graham (2001): The Evaluation of the Student Evaluation of Educational Quality Questionnaire (SEEQ) in UK Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 26 (1), S. 89–93.
- Collins, Allan (2006): Cognitive Apprenticeship. In: Sawyer, Keith R. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press, S. 47–60.
- Corbalan, Gemma; Kester, Liesbeth; van Merriënboer, Jeroen J. (2006): Towards a Personalized Task Selection Model with Shared Instructional Control. *Instructional Science* 34 (5), S. 399–422.
- Coriand, Rotraud (2017): *Allgemeine Didaktik: Ein erziehungstheoretischer Umriss*. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Cortina, Kai S.; Müller, Katharina (2014): Gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Lehren und Lernen. In: Seidel, Tina; Krapp, Andreas (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 325–357.
- Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl U.; Trommer, Luitgard (2008): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.

- Criblez, Lucien (2016): Aufgabenkultur: Zur bildungspolitischen und historischen Verortung einer (fach-)didaktischen Diskussion. In: Keller, Stefan; Reintjes, Christian (Hrsg.): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz: Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde. Münster: Waxmann, S. 27–39.
- Cromme, Dirk (1989): Lernaufgaben in den Bildungsgängen der Kollegschule. Curriculumentwicklung in Nordrhein-Westfalen. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Daumiller, Martin; Figas, Paula; Dresel, Markus (2015): Selbstbezogene Ziele von Dozierenden: Ergebnisse einer Interviewstudie. Beiträge zur Hochschulforschung 37 (4), S. 52–63.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren: Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2014): Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder: Allgemeine Informationen. Bonn. URL: http://www.dfg.de/foerderung/programme/exzellenzinitiative/allgemeine_informationen/index.html [zuletzt abgerufen am: 11.06.2018].
- Deutscher Bundestag (2007): Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes. URL: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/061/1606122.pdf> [zuletzt abgerufen am: 02.05.2018].
- Deutscher Bundestag (2008): Kleine Anfrage der Abgeordneten Kai Gehring, Krista Sager, Priska Hinz (Herborn), Ekin Deligöz, Katrin Göring-Eckardt, Britta Haßelmann, Grietje Staffelt und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN: 11.12.2008. URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/113/1611355.pdf> [zuletzt abgerufen am: 02.05.2018].
- Devlin, Marcia (2006): Challenging Accepted Wisdom About the Place of Conceptions of Teaching in University Teaching Improvement. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education 18 (2), S. 112–119.
- Dietrich, Ingrid (1994): „Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle“: Zur Bedeutung des Streits der Disziplinen. In: Meyer, Meinert A.; Plöger, Wilfried (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim: Beltz, S. 235–242.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (1981): Hochschule als Umwelt: Konzeptualisierung und empirische Befunde. In: Schulte, Werner (Hrsg.): Soziologie in der Gesellschaft. Bremen: Deutsche Gesellschaft für Soziologie, S. 412–416.

- Dippelhofer-Stiem, Barbara (1982): *Universität als Umwelt: Probleme und Konzeptualisierung, Komponenten des methodischen Zugangs und ausgewählte empirische Befunde*. Bd. 45. Forschungsberichte. Konstanz: Universität Konstanz.
- Dittmar, Norbert (2009): *Transkription: Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. 3. Aufl. Bd. 10. *Qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, Hartmut (2002): *Unterrichtsqualität: Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven*. *Unterrichtswissenschaft* 30 (3), S. 197–212.
- Ditton, Hartmut (2015): *Entwicklungslinien der Bildungsforschung*. In: Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut; Gräsel, Cornelia; Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 31–48.
- Dochy, Filip; Segers, Mien; Bossche, Piet Can den; Gijbels, David (2003): *Effects of Problem-Based Learning: A Meta-Analysis*. *Learning and Instruction* 13 (5), S. 533–568.
- Dolzanski, Anette; Dolzanski, Christoph (2013): *Kompetenzorientierte Ausbildung an Studienseminaren: Die systematische Verzahnung von berufspraktischen und fachdidaktischen Seminarveranstaltungen durch gemeinsame Lernsituationen*. In: Arnold, Rolf; Tutor, Claudia Gómez; Menzer, Christine (Hrsg.): *Didaktik im Fokus*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 161–172.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial und Humanwissenschaften*. 5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl. Heidelberg: Springer.
- Dörner, Dietrich (1987): *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. 3. Aufl. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Dörnyei, Zoltán (2002): *The Motivational Basis of Language Learning Tasks*. In: Robinson, Peter (Hrsg.): *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 137–158.
- Dresel, Markus; Lämmle, Lena (2011): *Motivation*. In: Götz, Thomas (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. StandardWissen Lehramt. Stuttgart: UTB, S. 80–142.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2010): *Transkription*. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 723–733.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 5. Aufl.

- Marburg: Eigenverlag. URL: www.audiotranskription.de/praxisbuch [zuletzt abgerufen am: 14.02.2018].
- Drieschner, Elmar (2010): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenzorientierung. *Die Grundschulzeitschrift* 24 (237), S. 34–37.
- Drüke-Noe, Christina (2014): Aufgabenkultur in Klassenarbeiten im Fach Mathematik: Empirische Untersuchungen in neunten und zehnten Klassen. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Duden (2018): Duden online: Deutsche Rechtschreibung. Mannheim. URL: <http://www.duden.de> [zuletzt abgerufen am: 21.06.2018].
- Edelmann, Walter; Wittmann, Simone (2012): Lernpsychologie. 7., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Egger, Rudolf (2012a): Lebenslanges Lernen in der Universität: Erwerb und Transformation biographischer Lehrdispositionen bei Hochschullehrenden. Bd. 8. *Lernweltforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Egger, Rudolf (2012b): Qualitative Sozialforschung in den Erziehungswissenschaften. In: Stigler, Hubert; Reicher, Hannelore (Hrsg.): *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Innsbruck, Wien und Bozen: StudienVerlag, S. 111–128.
- Egger, Rudolf (2014): Lehrkompetenz und reflektiertes hochschuldidaktisches Entscheiden: Über den Ertrag und die Grenzen hochschuldidaktischer Weiterbildung. In: Egger, Rudolf; Kiendl-Wender, Doris; Pöllinger, Martin (Hrsg.): *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen*. Wiesbaden: Springer, S. 225–233.
- Egger, Rudolf (2015): Die heterogenen Lernwelten der Universität und ihre Konsequenzen für die Lehre: Verantwortlichkeiten und Spielräume von Lehrenden aus wissenschaftssoziologischer Sicht. In: Egger, Rudolf; Wustmann, Cornelia; Karber, Anke (Hrsg.): *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium: Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–36.
- Egger, Rudolf (2016): (Wissenschaftliche) Weiterbildung an Universitäten: Impulse der Erwachsenenbildung für die Hochschulpraxis. *Magazin Erwachsenenbildung* 27 (5), S. 2–8.
- Egger, Rudolf; Merkt, Marianne (2012a): Einleitung. In: Egger, Rudolf; Merkt, Marianne (Hrsg.): *Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–14.

- Egger, Rudolf; Merkt, Marianne (Hrsg.) (2012b): Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Bd. 9. Lernweltforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Egger, Rudolf; Wustmann, Cornelia; Karber, Anke (Hrsg.) (2015): Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium: Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Bd. 13. Lernweltforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ellis, Rod (2003): Task-based Language Learning and Teaching. New York: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2006): The Methodology of Task-Based Teaching. In: Robertson, Paul; Jung, Joseph (Hrsg.): Task-Based Learning in the Asian Context: Special Conference Proceedings Volume. Tortola: Asian EFL Journal Press, S. 19–45.
- Enders, Jürgen (1998): Berufsbilder der Hochschullehrer. In: Teichler, Ulrich; Daniel, Hans-Dieter (Hrsg.): Brennpunkt Hochschule: Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft. Frankfurt: Campus, S. 55–78.
- Enders, Jürgen (2010): Hochschulen und Fachhochschulen. In: Simon, Dagmar; Knie, Andreas; Hornbostel, Stefan (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 443–456.
- Enders, Jürgen; Teichler, Ulrich (1995a): Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen: Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an westdeutschen Hochschulen. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Enders, Jürgen; Teichler, Ulrich (1995b): Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich: Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Equit, Claudia; Hohage, Christoph (Hrsg.) (2016): Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim und Basel: Beltz und Juventa.
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen: Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel. URL: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf [zuletzt abgerufen am: 16.05.2018].
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin und München: Langenscheidt KG.

- Fatke, Reinhard; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. 60. Weinheim und Basel: Juventa.
- Favella, Gianpiero; Herrmann, Anna-Christian; Schiefner-Rohs, Mandy (2017): Zur Gestaltung forschender Schulpraktika im Spannungsfeld zwischen Wissenschafts- und Berufsorientierung: Empirische Erkundungen bilungspolitischer Direktiven. In: Fraefel, Urban; Seel, Andrea (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Münster: Waxmann, S. 119–134.
- Feiks, Dietger (1981): Anmerkungen zum Aufgabenphänomen. In: Feiks, Dietger; Rothermel, Gerhard (Hrsg.): Hausaufgaben. Stuttgart: Klett, S. 7–13.
- Fernuniversität Hagen (2017): Weiterbildender Studiengang. Master of Mediation: Modulhandbuch. Hagen. URL: https://www.fernuni-hagen.de/ls_schlieffen/images/mediation/modulhandbuch.pdf [zuletzt abgerufen am: 05.05.2018].
- Figas, Paula; Bartel, Alexander; Hagel, Georg (2015a): Task-Based Programming Learning. In: IEEE Education Society (Hrsg.): Engineering Education Conference. 18-20 März 2015. Tallinn, S. 634–639.
- Figas, Paula; Bartel, Alexander; Hagel, Georg (2015b): Übung macht den Meister? Lernaufgabentypen im Hochschulfach Software Engineering. In: Schmolitzky, Axel; Hauptmann, Anna S. (Hrsg.): 14. Workshop: Software Engineering im Unterricht der Hochschulen. 26.-27. Februar. Dresden, S. 21–27.
- Figas, Paula; Hagel, Georg (2014): Fostering Creativity of Software Engineers through Instructional Tasks? In: Hagel, Georg; Mottok, Jürgen (Hrsg.): 1. European Conference of Software Engineering Education. 27.-28. November 2014. Aachen: Shaker, S. 31–44.
- Figas, Paula; Hagel, Georg (2016a): Merkmale hochschuldidaktischer Lernaufgaben aus Studierendensicht. In: Keller, Stefan; Reintjes, Christian (Hrsg.): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz: Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde. Münster: Waxmann, S. 417–428.
- Figas, Paula; Hagel, Georg (2016b): What Makes a Good Task? Empirical Insights into Students' Point of View. In: Hagel, Georg; Mottok, Jürgen (Hrsg.): 2. European Conference of Software Engineering Education. 30.6-1.7.2016. Aachen: Shaker, S. 55–60.
- Figas, Paula; Knörl, Susanne; Mörtlbauer, Stefanie; Sedelmaier, Yvonne; Schroll-Decker, Irmgard (2014): Developing Software Engineering Education as a

- Didactical Discipline in its Own Right. In: Hagel, Georg; Mottok, Jürgen (Hrsg.): 1. European Conference of Software Engineering Education. 27.-28. November 2014. Aachen: Shaker, S. 1–15.
- Fisch, Stefan (2015): Geschichte der europäischen Universität: Von Bologna nach Bologna. München: C. H. Beck.
- Fischer, Andreas; Gerdsmeyer, Gerhard (2007): Lernaufgaben nachhaltig gedacht: Wie sind Lernaufgaben für eine zukünftige wirtschaftsberufliche Bildung zu konzipieren? In: Fischer, Andreas; Hahne, Klaus (Hrsg.): Strategien und Umsetzungspotenziale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 184–191.
- Fischer, Hans E.; Draxler, Dennis (2007): Konstruktion und Bewertung von Physikaufgaben. In: Kircher, Ernst; Girwitz, Raimund; Häußler, Peter (Hrsg.): Physikdidaktik. Berlin, Heidelberg und New York: Springer, S. 639–655.
- Flehsig, Karl-Heinz (1975): Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. ZIFF Papiere (3), S. 1–14.
- Flehsig, Karl-Heinz (1983): Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle: Theoretische und methodologische Grundlagen. Göttingen: Zentrum für didaktische Studien E. V.
- Flehsig, Karl-Heinz (2008): Komplexe Lernaufgaben in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Thonhauser, Josef (Hrsg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster: Waxmann, S. 241–258.
- Flick, Uwe (2011): Triangulation: Eine Einführung. 3. Aufl. Bd. 12. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2014): Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Reinbeck: Rowohlt.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) (2010a): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. 8. Aufl. Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2010b): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, S. 13–29.
- Förtsch, Christian; Sczudlek, Melanie; Neuhaus, Birgit J. (2013): Kompetenzorientierung und Aufgabenkultur im Natur-und-Technik-Unterricht: Eine Videostudie. In: Krüger, Dirk; Schmiemann, Philipp; Möller, Andrea;

- Dittmer, Arne; Zabel, Jörg (Hrsg.): Beiträge zur 15. Frühjahrsschule der Sektion Biologiedidaktik. Leipzig, S. 75–88. URL: <http://www.bcp.fu-berlin.de/biologie/arbeitsgruppen/didaktik/Erkenntnisweg/2013/Foertsch.pdf> [zuletzt abgerufen am: 17.06.2018].
- Foscht, Thomas; Angerer, Thomas; Swoboda, Bernhard (2009): Mixed Methods. In: Buber, Renate; Holzmüller, Hartmut H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung: Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: Gabler, S. 247–259.
- Franke-Braun, Gudrun (2008): Aufgaben mit gestuften Lernhilfen: Ein Aufgabenformat zur Förderung der sachbezogenen Kommunikation und Lernleistung für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Bd. 88. Studien zum Physik- und Chemielernen. Berlin: Logos.
- Freeman, Scott; Eddy, Sarah L.; McDonough, Miles; Smith, Michelle K.; Okoroafor, Nnadozie; Jordt, Hannah; Wenderoth, Mary P. (2014): Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States* 111 (23), S. 8410–8415.
- Frey, Karl; Frey-Eiling, Angela (1992): Allgemeine Didaktik: Arbeitsunterlagen zur Vorlesung. 5., völlig überarbeitete Aufl. Zürich: Verlag der Fachvereine an den schweizerischen Hochschulen und Techniken.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, S. 437–456.
- Frommberger, Dietmar (2007): Berufsausbildung in Deutschland vor dem Hintergrund europäischer Entwicklungen. In: Dietrich, Hans; Severing, Eckart (Hrsg.): *Zukunft der dualen Berufsausbildung. Wettbewerb der Bildungsgänge*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 143–160.
- Fuhs, Burkhard (2007): *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Furck, Carl-Ludwig (1975): *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Garvin, Andrew (2006): Just-in-Time Teaching. *Metropolitan Universities* 4 (17), S. 9–18.
- Gasser, Peter (2009): *Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis*. 3. Aufl. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG.

- Gassmann, Claudia (2013): *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung: Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gebhardt, Anja (2012): *Lernkulturen an Hochschulen: Entwicklung eines Lernkultureninventares und Analyse lernkultureller Phänomene*. Dissertation. St. Gallen: Universität St. Gallen.
- Gediga, Günther; Kannen, von Karl; Schnieder, Frank; Köhne, Sonja; Luck, Holger; Schneider, Bastian (2000): *KIEL – Ein Kommunikations-Instrument für die Evaluation von Lehrveranstaltungen: Bericht über die Entwicklung und Anwendungsmöglichkeiten einer formativen Evaluationsprozedur im universitären Alltag*. Bissendorf: Methodos.
- Gerdenitsch, Claudia (2015): *Unterricht an Universitäten? Systematische Überlegungen zum intradisziplinären Transfer*. In: Egger, Rudolf; Wustmann, Cornelia; Karber, Anke (Hrsg.): *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium: Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77–92.
- Gerhard, David; Heidkamp, Paula; Spinner, Alexandra; Sommer, Bianca; Sprick, Anika; Simonsmeier, Bianca; Schneider, Michael (2015): *Vorlesung*. In: Schneider, Michael; Mustafic, Maida (Hrsg.): *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe: Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 13–38.
- Giest, Hartmut (2016): *Zur Didaktik des Sachunterrichts: Aktuelle Probleme, Fragen und Antworten*. 2. Aufl. Berlin: Lehmanns Media.
- Glantz, Alexander; Michael, Tobias (2014): *Interviewereffekte*. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 313–322.
- Glaser, Barney G. (1978): *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, Barney G. (2002): *Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory*. *International Journal of Qualitative Methods* 1 (2), S. 1–31.
- Glaser, Barney G. (2012): *No Preconception: The Dictum*. *Grounded Theory Review* 11 (2), S. 3–62. URL: http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2014/03/1102_01.pdf [zuletzt abgerufen am: 02.05.2018].

- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Pub.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1979): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. 10. Aufl. Chicago: Aldine Pub.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2009): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Observations*. Chicago: Aldine Pub.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.; Paul, Axel T. (2010): *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. 3. Aufl. Bern: Huber.
- Glaser, Edith (2013): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, S. 365–375.
- Gnutzmann, Claus (2006): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Adoption von Task-Based Language Teaching and Learning? In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Könings, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 62–71.
- Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (2007): *Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gollwitzer, Mario; Schlotz, Wolff (2003): Fragebogen zur Evaluation der Vorlesung. In: Krampen, Günter (Hrsg.): *Psychologiedidaktik und Evaluation*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 114–128.
- Gräsel, Cornelia; Trempler, Kati (2017): Einleitung. In: Gräsel, Cornelia; Trempler, Kati (Hrsg.): *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–13.
- Graumann, Carl-Friedrich (1982): *Kurt-Lewin-Werkausgabe*. Bd. 4. *Feldtheorie*. Bern und Stuttgart: Hans Huber und Klett.
- Grell, Jochen; Grell, Monika (1979): *Unterrichtsrezepte*. München, Wien und Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Greven, Gunther (2011): *Hochschulen als Marken: Ein Beitrag zur Hochschulwahl auf verhaltenstheoretischer Grundlage*. Bd. 30. *Innovatives Markenmanagement*. Wiesbaden: Springer.

- Griesbacher, Martin (2016): Kodierparadigma und Temporal Sensitivity in der Grounded Theory: Bemerkungen zu den „Methodological Assumptions“ von A. Strauss und J. Corbin. In: Equit, Claudia; Hohage, Christoph (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim und Basel: Beltz und Juventa.
- Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (1854): Deutsches Wörterbuch. Bd. 1. Leipzig: Hirzel. URL: <http://woerterbuchnetz.de/DWB/> [zuletzt abgerufen am: 02.05.2018].
- Gross, Melissa M.; Wright, Mary C.; Anderson, Olivia S. (2017): Effects of Image-Based and Text-Based Active Learning Exercises on Student Examination Performance in a Musculoskeletal Anatomy Course. *Anatomical Sciences Education* 10 (5), S. 444–455.
- Gruschka, Andreas (2007): „Was ist guter Unterricht?“: Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung. *Pädagogische Korrespondenz* (36), S. 10–43.
- Gudjons, Herbert; Traub, Silke (2016): Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch. 12. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gynmild, Astrid (2012): Atmospherer for Conceptual Discovery. In: Martin, Vivian; Gynmild, Astrid (Hrsg.): *Grounded Theory*. Boca Raton und Florida: Brown Walker, S. 31–50.
- Haag, Ludwig (2010): Hausaufgabenforschung: Neue Akzente – alte Desiderate. *Empirische Pädagogik* 24 (1), S. 1–5.
- Haag, Ludwig; Brosig, Klemens M. (2010): Hausaufgaben: Ihre Stellung in der heutigen Schule. *Schulverwaltung* 11, S. 306–308.
- Handke, Jürgen (2017): *Handbuch Hochschullehre digital: Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*. 2. Aufl. Marburg: Tectum.
- Hanft, Anke (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: Hanft, Anke; Zawacki-Richter, Olaf; Gierke, Willi B. (Hrsg.): *Herausforderungen Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster und New York: Waxmann, S. 13–28.
- Hanft, Anke; Zawacki-Richter, Olaf; Gierke, Willi B. (Hrsg.) (2015): *Herausforderungen Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster und New York: Waxmann.
- Harman, Grant (1977): Academic Staff and Academic Drift in Australian Colleges of Advanced Education. *Higher Education* 6 (3), S. 313–335.

- Harvey, Marina (2013): Setting the Standards for Sessional Staff: Quality Learning and Teaching. *Journal of University Teaching and Learning Practice* 10 (3), S. 1–33.
- Hascher, Tina; Hofmann, Franz (2008): Aufgaben – noch unentdeckte Potenziale im Unterricht. In: Thonhauser, Josef (Hrsg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster: Waxmann, S. 47–64.
- Hativa, Nira; Birenbaum, Menucha (2000): Who Prefers What? Disciplinary Differences in Students' Preferred Approaches to Teaching and Learning Styles. *Research in Higher Education* 41 (2), S. 209–236.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Häußler, Peter; Lind, Gunter (1998): BLK-Programmförderung „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“: Erläuterungen zu Modul 1 mit Beispielen für den Physikunterricht: Weiterentwicklung der Aufgabenkultur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Kiel. URL: <https://nline.nibis.de/sinus/menue/nibis.phtml?menid=159> [zuletzt abgerufen am: 02.05.2018].
- Häußler, Peter; Lind, Gunter (2000): Aufgabenkultur: Was ist das? *Praxis der Naturwissenschaften – Physik in der Schule* 49 (4), S. 2–10.
- Havighurst, Robert J. (1974): *Developmental Tasks and Education*. New York: McKay.
- Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang (Hrsg.) (1979): *Unterricht. Analyse und Planung*. 10. Aufl. Hannover: Schroedel.
- Heiner, Matthias; Radtke, Monika (2015): Qualitative Analysen von Mathematikhaltigen Aufgabenbearbeitungen in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen: Aspekte der Kompetenzentwicklung und Hinweise für didaktische Innovationen. In: DGHD (Hrsg.): 44. DGHD Jahrestagung: Hochschuldidaktik im Dialog: Tag(ung) des Lernens und Lehrens. 4.-6. März 2015. Paderborn, S. 228.
- Heins, Jochen (2017): *Lenkungsgrade im Literaturunterricht: Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Helfferrich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 559–574.
- Helmke, Andreas (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 6. Aufl. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas; Krapp, Andreas (1999): Lehren und Lernen in der Hochschule: Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1), S. 19–24.
- Helmke, Andreas; Rindermann, Heiner; Schrader, Friedrich-Wilhelm (2008): Wirkfaktoren akademischer Leistungen in Schule und Hochschule. In: Schneider, Wolfgang; Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): *Handbuch der pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 145–155.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm (2010): Hochschuldidaktik. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 273–279.
- Helmke, Andreas; Wildt, Johannes (2000): Hochschulpsychologie. In: Wenninger, Gerd (Hrsg.): *Lexikon der Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. URL: <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/hochschulpsychologie/6613> [zuletzt abgerufen am: 16.05.2018].
- Helsper, Werner; Keuffer, Josef (2010): Unterricht. In: Krüger, Hans-Hermann; Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen und Farmington Hills: Budrich UniPress, S. 91–102.
- Henning, Teresa; Müller, Rainer; Strahl, Alexander (2012): Authentische Aufgaben an der Hochschule: Motivation, selbsteingeschätztes studentisches Kompetenzerlebnis, Leistungsfähigkeit. In: Deutsche Physikalische Gesellschaft e.V. (Hrsg.): *Didaktik der Physik: Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*. Mainz, S. 1–5. URL: <http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/view/386> [zuletzt abgerufen am: 02.05.2018].
- Henning, Teresa; Müller, Rainer; Strahl, Alexander (2014): Kontextorientierte Aufgaben in der Hochschuldidaktik: Evaluation von Aufgaben und Untersuchungen semesterbeleitender Veranstaltungen aus Sicht der Physikdidaktik. In: Ralle, Bernd; Prediger, Susanne; Hamman, Marcus; Rothnagel, Martin (Hrsg.): *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen: Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung*. Münster: Waxmann, S. 217–226.

- Herzog, Roman (1996): Bildung als Dauerauftrag: Ansprache des Bundespräsidenten vor der Hochschulrektorenkonferenz. *Forschung und Lehre* (8), S. 402–405.
- Hiebert, James; Gallimore, Ronald; Garnier, Helen; Givvin, Karen B.; Hollingsworth, Hilary; Jacobs, Jennifer; Chui, Angel M.-Y.; Wearne, Diana; Smith, Margaret; Kersting, Nicole; Manaster, Alfred; Tseng, Ellen; Etterbeek, Wallace; Manaster, Carl; Gonzales, Patrick; Stigler, James (2003): *Teaching Mathematics in Seven Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study*. Washington: National Center for Education Statistics. URL: <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003013.pdf> [zuletzt abgerufen am: 16.05.2018].
- Hilger, Annett; Lübbert, Thorben; Pretzer, Igor; Reinartz, Jessica; Theißen, Julia; Schneider, Miachel (2015): Seminar. In: Schneider, Michael; Mustafic, Maida (Hrsg.): *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe: Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 40–62.
- Hilzensauer, Wolf (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens: Ein Diskussionsbeitrag 5 (2), S. 1–18. URL: <https://openjournals4.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/77/80> [zuletzt abgerufen am: 02.01.2018].
- Hinney, Gabriele; Huneke, Hans-Werner; Müller, Astrid; Weinhold, Swantje (2008): Definition und Messung von Rechtschreibkompetenz. *Didaktik Deutsch* 2, S. 107–126.
- Hirschfeld, Gerrit; Thielsch, Meinold T. (2014a): Münsteraner Fragebogen zur Evaluation von Seminaren (MFE-S). In: Danner, Daniel; Glöckner-Rist, Angelika (Hrsg.): *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. Mannheim: Gesis. URL: http://www.thielsch.org/download/MFE-S_Seminarevaluation.pdf [zuletzt abgerufen am: 29.05.2018].
- Hirschfeld, Gerrit; Thielsch, Meinold T. (2014b): Münsteraner Fragebogen zur Evaluation von Vorlesungen (MFE-V). In: Danner, Daniel; Glöckner-Rist, Angelika (Hrsg.): *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. Mannheim: Gesis. URL: http://www.thielsch.org/download/evaluation/MFE-Vr_Doku.pdf [zuletzt abgerufen am: 29.05.2018].
- Hochschule Ludwigshafen am Rhein (2017): *Modulhandbuch Bachelor-Studiengang Marketing: Version 1.1*. Ludwigshafen. URL: https://www.hs-lu.de/fileadmin/user_upload/typo3-schulung/guenger.moumin/marketing-bachelor/Modulhandbuch.pdf [zuletzt abgerufen am: 02.05.2018].

- Hochschulrektorenkonferenz (2015a): Hochschulkompass: Ein Angebot der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn. URL: <https://www.hochschulkompass.de/hochschulen.html> [zuletzt abgerufen am: 02.05.2018].
- Hochschulrektorenkonferenz (2015b): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland: Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2015/2016. Bonn.
- Hoffmann, Friedrich (1980): Aufgabe. In: Grochla, Erwin (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation. Stuttgart: C.E. Poeschel, S. 200–207.
- Hölscher, Michael; Kreckel, Reinhard (2006): Zur Rolle der Hochschuldidaktik im Zuge der aktuellen Hochschulreformen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung 1 (1), S. 62–81.
- Hopf, Christel (2010): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, S. 349–360.
- Hopf, Dieter (1980): Mathematikunterricht: Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymnasiums. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Horkheimer, Max (1953): Zum Problem des akademischen Unterrichts. Physikalische Blätter 9 (9), S. 385–397.
- Höfle, Corinna; Jahnke, Lena (2010): Gute Lernaufgaben für den Biologieunterricht? Eine große Herausforderung. In: Kiper, Hanna; Meints, Waltraud; Peters, Sebastian; Schlump, Stephanie; Schmitt, Stefan (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 167–178.
- Hotter, Walter (2014): Vom Werk-Meister zum Hochschul-Master: Nicht-traditionelle Hochschulzugänge auf dem Prüfstand. Magazin Erwachsenenbildung 21 (6), S. 2–5.
- Hu, Adelheid (2006): Aufgabenorientierung: Überlegungen zu einem pragmatischen Konzept sprachlichen Lernens zwischen Task-Based Learning und Testaufgaben. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Könings, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 84–89.
- Huber, Franz (1965): Die Hausaufgabe: Wunschbild und Wirklichkeit. Lebendige Schule 20 (8), S. 367–370.
- Huber, Ludwig (1999): An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. Zeitschrift für Pädagogik 45 (1), S. 25–44.

- Huber, Ludwig (2011): Fachkulturen und Hochschuldidaktik. In: Weil, Markus; Schiefner, Mandy; Eugster, Balthasar; Futter, Kathrin (Hrsg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Münster u. a.: Waxmann, S. 109–128.
- Huber, Ludwig (2013): Lehre und Lernen in den Disziplinen: Anerkennung und Transzendierung von Fachkulturen: Keynote im Rahmen des HDS Forum 2012. HDS Journal 1, S. 5–21. URL: <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/13822/huber.pdf> [zuletzt abgerufen am: 29.05.2018].
- Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Entscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. Das Hochschulwesen 62 (1/2), S. 32–39.
- Huber, Ludwig; Reiber, Karin (2017): Hochschule und Hochschuldidaktik im Blick der Erziehungswissenschaft. Erziehungswissenschaft 28 (54), S. 85–94.
- Hülst, Dirk (2013): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 281–300.
- Humboldt, Wilhelm von (1964): Über die mit dem Königsbergischen Schulwesen vorzunehmende Reformen. In: Flitner, Andreas; Giel, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 168–187.
- Hunger, Ina (2013): Wissensbefruchtung durch Praxiserfahrung? Eine qualitative Studie zur Unterrichtsplanung und -auswertung von Studierenden im Fachpraktikum Sport. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 2 (2), S. 128–140. URL: <https://doi.org/10.3224/zisu.v2i1.17413> [zuletzt abgerufen am: 16.05.2018].
- Huppertz, Norbert; Schinzler, Engelbert (1988): Grundfragen der Pädagogik: Eine Einführung in sozialpädagogische Berufe. München: Bardtenschlager.
- Hussy, Walter; Schreier, Margrit; Echterhoff, Gerald (2013): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften. 2. Aufl. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Ibisch, Pierre (2014): Promotionsrecht an Fachhochschulen: Schluss mit der Zweiklassenwissenschaft. Zeit Online. URL: <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2014-01/promotionsrecht-fachhochschulen-kommentar> [zuletzt abgerufen am: 18.06.2018].

- Jacob, Anna K.; Teichler, Ulrich (2011): Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich: Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/08. Bonn und Berlin: W. Bertelsmann.
- Jahnke, Isa; Wildt, Johannes (Hrsg.) (2011a): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bd. 121. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Jahnke, Isa; Wildt, Johannes (2011b): Hochschuldidaktische Hochschulforschung: Fachbezogen und fachübergreifend? In: Jahnke, Isa; Wildt, Johannes (Hrsg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 9–18.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2014): Didaktische Modelle. 11. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jatzwauk, Paul (2007): Aufgaben im Biologieunterricht: Eine Analyse der Merkmale und des didaktisch-methodischen Einsatzes von Aufgaben im Biologieunterricht. Berlin: Logos.
- Jatzwauk, Paul; Ruman, Stefan; Sandmann, Angela (2008): Der Einfluss des Aufgabeneinsatzes im Biologieunterricht auf die Lernleistung der Schüler: Ergebnisse einer Videostudie. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 14, S. 263–283.
- Jenert, Tobias; Moser, Franziska Z.; Dommen, Jenny; Gebhardt, Anja (2009): Lernkulturen an Hochschulen: Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive: IWP Arbeitsbericht. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Jordan, Alexander; Krauss, Stefan; Löwen, Katrin; Blum, Werner; Neubrand, Michael; Brunner, Martin; Kumter, Mareike; Baumert, Jürgen (2008): Aufgaben im COACTIV-Projekt: Zeugnisse des kognitiven Aktivierungspotentials im deutschen Mathematikunterricht. Journal für Mathematik-Didaktik 29 (2), S. 83–107.
- Jordan, Petra; Rummler, Monika (2014): Aktivierende Lehrformen für große Lerngruppen: Techniken und Methoden. In: Rummler, Monika (Hrsg.): Vorlesungen innovativ gestalten: Neue Lernformen für große Lerngruppen. Weinberg und Basel: Beltz, S. 37–84.
- Jütte, Wolfgang; Walber, Markus; Lobe, Claudia (2017): Das Neue in der Hochschullehre: Lehrinnovationen aus der Perspektive der hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung. Wiesbaden: Springer.

- Kaiser, Robert (2014): *Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kämper, Nadine (2014): *Der Einfluss von Fachkulturen auf den E-Learning-Einsatz in der Lehre an Fachhochschulen*. Dissertation. Universität Duisburg–Essen. URL: https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-36111/Dissertation_N_Kaemper.pdf [zuletzt abgerufen am: 28.06.2018].
- Kaplan, David (2004): *The SAGE Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences*. Thousand Oaks: SAGE.
- Kapp, Felix; Körndle, Hermann (2011): Was lerne ich aus einer Lernaufgabe? a) gar nichts, b) Faktenwissen, c) etwas über meine Lernstrategien, d) Antwort b und c sind richtig. In: Köhler, Thomas; Neumann, Jörg (Hrsg.): *Wissensgemeinschaften*. Münster u. a.: Waxmann, S. 178–187.
- Kapp, Felix; Proske, Antje (2013): Lernaufgaben in der universitären Lehre: Seminarbegleitend, in der Vorlesung oder webbasiert auf Lernplattformen. In: Berendt, Brigitte; Szczyrba, Birgit; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe-Verlag, 1–26 (C 2.26).
- Karlsruher Institut für Technologie (2015): *Modulhandbuch für das Studienjahr 2015/16: B.A.-Studiengang Pädagogik*. Karlsruhe: Karlsruher Institut für Technologie. URL: https://www.geistsoz.kit.edu/downloads/KIT_IBAP_Paed_BA_MHB_V1_6_2015-08-26-1.pdf [zuletzt abgerufen am: 03.05.2018].
- Kaufmann, Margrit E. (2015): Forschendes Lernen als Bindeglied zwischen Forschungs- und Berufsorientierung in geisteswissenschaftlichen Studiengängen. In: Tresp, Peter (Hrsg.): *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 151–170.
- Kehm, Barbara M. (2010): Hochschuldidaktik als Teil der Hochschulforschung. *Journal Hochschuldidaktik* 21 (1), S. 8–11.
- Kelle, Udo (2008): *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Keller, Stefan; Bender, Ute (Hrsg.) (2012): *Aufgabenkulturen: Fachliche Prozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze: Kallmeyer und Klett.

- Keller, Stefan; Reintjes, Christian (Hrsg.) (2016): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz: Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde. Münster: Waxmann.
- Kember, David; Leung, Doris Y. (2010): Disciplinary Differences in Student Ratings of Teaching Quality. *Research in Higher Education* 52 (3), S. 278–299.
- Kerr, Clark (1963): *The Uses of the University*. Cambridge und Massachusetts: Harvard University Press.
- Kerres, Michael (2013): *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: Oldenbourg.
- Kerres, Michael; Schmidt, Andreas (2011): Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen: Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. In: Braun, Edith; Kloke, Katharina; Schneijderberg, Christian (Hrsg.): *Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung*. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung, S. 173–191.
- Kiesel, Andrea; Koch, Iring (2012): *Lernen: Grundlagen der Lernpsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiper, Hanna (2010): Der systematische Ort von Aufgaben in Theorien des Unterrichts. In: Kiper, Hanna; Meints, Waltraud; Peters, Sebastian; Schlump, Stephanie; Schmitt, Stefan (Hrsg.): *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 44–59.
- Kiper, Hanna; Mischke, Wolfgang (2004): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kiper, Hanna; Mischke, Wolfgang (2009): *Unterrichtsplanung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kiper, Hanna; Meints, Waltraud; Peters, Sebastian; Schlump, Stephanie; Schmitt, Stefan (Hrsg.) (2010): *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kirchgeßner, Kilian (2011): *Gute Lehre: Frischer Wind an deutschen Hochschulen*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Klafki, Wolfgang (1994): Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik: Fünf Thesen. In: Meyer, Meinert A.; Plöger, Wilfried (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim: Beltz, S. 42–64.
- Klauer, Karl J. (1987): *Kriteriumsorientierte Tests: Lehrbuch der Theorie und Praxis lehrzielorientierten Messens*. Göttingen: Hogrefe.

- Kleinknecht, Marc (2010): Aufgabenkultur im Unterricht: Eine empirisch-didaktische Video- und Interviewstudie an Hauptschulen. Bd. 11. Schul- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kleinknecht, Marc (2011): Was ist eine gute Aufgabe? Analyse und Weiterentwicklung der unterrichtlichen Aufgabenkultur. In: Brinkmann, Annette; Schlegel-Matthies, Kirsten (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, S. 23–32.
- Kleinknecht, Marc; Bohl, Thorsten; Maier, Uwe; Metz, Kerstin (Hrsg.) (2013): Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht: Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleß, Eva (2010): Die Selbststudienaufgabe: Ein neues Aufgabenformat in der Hochschullehre. In: Moning, Elke; Petersen, Jendrik (Hrsg.): Wandlungen komplexer Bildungssysteme. Frankfurt: Peter Lang, S. 119–134.
- Kleß, Eva (2013): Selbstlernphasen im Studium gestalten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kleß, Eva (2014): Die Bedeutung und Einbettung von Aufgaben in der Allgemeinen Didakik. In: Blumschein, Patrick (Hrsg.): Lernaufgaben: Didaktische Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91–103.
- Klieme, Eckhard; Schümer, Gundel; Knoll, Steffen (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung. In: Klieme, Eckhard; Baumert, Jürgen (Hrsg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht: Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisbereiche und Video-Dokumente. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 43–57.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klinger, Melanie (2011): Merkmale guter Hochschullehre: Definitionsversuche und Operationalisierbarkeit. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (21). URL: https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/29652/1/klinger_bwpat21.pdf [zuletzt abgerufen am: 03.05.2018].
- Knauf, Helen (2013): Tutorenhandbuch: Einführung in die Tutorenarbeit. 7. Aufl. Bielefeld: UVW.
- Kobarg, Mareike; Metzger, Christiane (2016): Angebots-Nutzungs-Modelle als Grundlage professionellen Handelns in der Hochschuldidaktik. In: Zie-

- rer, Klaus (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 115–132.
- Köbler, Gerhard (1995): Deutsches Etymologisches Wörterbuch. Tübingen: Mohr.
- Koch, Hans-Albert (2008): Die Universität: Geschichte einer europäischen Institution. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kohler, Britta (2011): Hausaufgaben: Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. *Die Deutsche Schule* 103 (3), S. 203–218.
- Kohler, Britta; Wacker, Albrecht (2013): Das Angebots-Nutzungs-Modell: Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule* 105 (3), S. 242–258.
- Köhnlein, Walter (2004): Fachdidaktik. In: Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe; Feige, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 140–143.
- Kolb, David (2014): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Pearson.
- Kölbach, Eva; Maier-Richter, Andrea; Sumfleth, Elke (2015): Lösungsbeispiele: Eine besondere Form von Lernaufgaben zur Unterstützung individuellen Lernens in den Naturwissenschaften. *Chemikon* 22 (1), S. 7–14.
- Koller, Hans-Christoph; Faulstich-Wieland, Hannelore; Weishaupt, Horst; Züchner, Ivo (Hrsg.) (2016): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016: Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich.
- Köller, Olaf (2011): Abitur und Studierfähigkeit. In: Bornkessel, Philipp; Asdonk, Jupp (Hrsg.): *Der Übergang Schule – Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–49.
- Kopp, Michael; Ebner, Martin; Nagler, Walther; Lackner, Elke (2013): Technologie in der Hochschullehre: Rahmenbedingungen, Strukturen und Modelle. In: Ebner, Martin; Schön, Sandra (Hrsg.): *Lehrbuch für Lehren und Lernen mit Technologien (L3T)*. Berlin: Epubil, S. 475–482.
- Körndle, Hermann; Narciss, Susanne; Proske, Antje (2004): Konstruktion interaktiver Lernaufgaben für die universitäre Lehre. In: Carstensen, Doris; Borrios, Beate (Hrsg.): *Campus 2004: Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre?* Münster u. a.: Waxmann, S. 57–67.
- Köster, Juliane (2008): Lern- und Leistungsaufgaben im Deutschunterricht. *Deutschunterricht* 61 (19), S. 4–10.

- Köster, Juliane; Lütgert, Will (2004): Zur Einführung. In: Köster, Juliane; Lütgert, Will; Creutzburg, Jürgen (Hrsg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz: Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt: Peter Lang, S. 9–18.
- Köster, Juliane; Lütgert, Will; Creutzburg, Jürgen (Hrsg.) (2004): Aufgabenkultur und Lesekompetenz: Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt: Peter Lang.
- Krapp, Andreas (1993): Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. *Unterrichtswissenschaft* 21 (4), S. 291–311.
- Kreitz, Robert (2000): Vom biographischen Sinn des Studierens: Die Herausbildung Fachlicher Identität im Studium der Biologie. Opladen: Leske + Budrich.
- Krist, Susanne; Noll, Katharina; Pick, Rebekka; Pielstick, Anika; Sayeed, Sharmina; Schmid, Lukas; Schneider, Michael (2015): PowerPoint-Präsentationen. In: Schneider, Michael; Mustafic, Maida (Hrsg.): Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe: Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 89–118.
- Krogoll, Tilmann (1998): Lernaufgaben: Gestalten von Lernen und Arbeiten. In: Holz, Heinz (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 148–164.
- Kromrey, Helmut (1994): Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der Datenerhebung. 6. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Kromrey, Helmut (2005): „Qualitativ“ vs. „Quantitativ“ – Ideologie oder Realität? Symposium: Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Differenz und/oder Einheit? 1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung (24.-25. Juni 2005). Berlin: Freie Universität Berlin. URL: http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/texte/texte_2005/kromrey.pdf [zuletzt abgerufen am: 03.05.2018].
- Kron, Friedrich W. (2008): Grundwissen Didaktik. 5. Aufl. München: Reinhardt.
- Kröpke, Heike (2008): Tutorinnen und Tutoren: Stützen der Hochschullehre. *Journal Hochschuldidaktik* 19 (2), S. 17–19.
- Krotz, Friedrich (2005): Neue Theorien entwickeln: Eine Einführung in Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnografie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln: Herbert von Haalem.

- Krüger, Mirko (2015): Aufgabenkultur in zentralen Abschlussprüfungen: Exploration und Deskription naturwissenschaftlicher Aufgabenstellungen im internationalen Vergleich. Münster und New York: Waxmann.
- Krüger, Paula; Meyer, Imke K. (2007): Eine Reise durch die Grounded Theory. *Forum Qualitative Sozialforschung* 8 (1), S. 1–10. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/226/497#g34> [zuletzt abgerufen am: 03.05.2018].
- Krumm, Volker (1985): Anmerkungen zur Rolle der Aufgaben in Didaktik, Unterricht und Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft* 13 (2), S. 102–115.
- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Kuckartz, Udo (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, Stefan (2012): *Der Sudoku-Effekt: Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie: Eine Streitschrift*. Bielefeld: Transcript.
- Kühn, Svenja M. (2010): *Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (2013): *Vorgaben für die Klassenbildung: Schuljahr 2013/2014*. Bonn. URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Klassenbildung.2013.pdf> [zuletzt abgerufen am: 29.05.2018].
- Kultusministerkonferenz (2014): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2012/2013: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn. URL: http://www.istp2016.org/fileadmin/Redaktion/Dokumente/documentation/dossier_de_ebook.pdf [zuletzt abgerufen am: 29.05.2018].
- Kultusministerkonferenz (2017): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2014/2015: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf [zuletzt abgerufen am: 29.05.2018].
- Kuntze, Sebastian; Zöttl, Luzia (2008): Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zum Lernpotential von Aufgaben mit Modellierungsgehalt. *Mathematica Didactica* 31, S. 46–71.

- Kupfer, Antonia (2011): *Bildungssoziologie: Theorien – Institutionen – Debatten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurz, Andrea; Stockhammer, Constanze; Fuchs, Susanne; Meinhard, Dieter (2009): Das problemzentrierte Interview. In: Buber, Renate; Holzmüller, Hartmut H. (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung: Konzepte – Methoden – Analysen*. Wiesbaden: Gabler, S. 463–475.
- Kyvik, Svein (2008): *The Dynamics of Change in Higher Education: Expansion and Contraction in an Organisational Field*. Bd. 27. *Higher Education Dynamics*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Lamnek, Siegfried (2002): Qualitative Interviews. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 157–194.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung: Erste Charakterisierung der qualitativen Sozialforschung*. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Landtag des Freistaates Bayern (2006): *Gesetz über die Rechtsverhältnisse der Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen sowie des weiteren wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an den Hochschulen (Bayerisches Hochschulpersonalgesetz – BayHSchPG)*: In der Fassung vom 23. Mai 2006.
- Lange, Diemut (2013): *Inhaltsanalytische Untersuchung zur Kooperation beim Bearbeiten mathematischer Problemaufgaben*. Bd. 17. *Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik*. Münster: Waxmann.
- Lankes, Eva-Maria (2012): *Kompetent durch Aufgaben? Die Rolle von Lernaufgaben bei der Entwicklung von Kompetenzen*. *Schulverwaltung* 35 (7-8), S. 214–216.
- Lefrançois, Guy R. (1994): *Psychologie des Lernens*. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg und New York: Springer.
- Legewie, Heiner; Schervier-Legewie, Barbara (2004a): Anselm Strauss im Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 5 (3), S. 1–22.
- Legewie, Heiner; Schervier-Legewie, Barbara (2004b): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“: Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. *Forum Qualitative Sozialforschung* 5 (3). URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562/1217#gcit> [zuletzt abgerufen am: 02.05.2018].
- Legutke, Michael K. (2006): *Aufgabe – Projekt – Szenario: Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte*. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Könings, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Aufgaben-*

- orientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 140–148.
- Leicht-Scholten, Carmen; Schroeder, Ulrik (Hrsg.) (2014): Informatikkultur neu denken – Konzepte für Studium und Lehre: Integration von Gender und Diversity in MINT-Studiengängen. Wiesbaden: Springer.
- Leisen, Josef (2006): Aufgabenkultur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 59 (5), S. 260–266.
- Leisen, Josef (2007): Lernprozesse mithilfe von Lernaufgaben strukturieren: Informationen und Beispiele zu Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht. *Unterricht Physik* 18 (101), S. 2–11.
- Leisen, Josef (2018): Aufgabenstellungen und Aufgabenkultur: Steuerung von Lernprozessen durch Aufgabenstellungen. Koblenz. URL: <http://www.lehr-lern-modell.de/aufgabenstellungen> [zuletzt abgerufen am: 07.05.2018].
- Leuders, Timo (2014): Aufgaben in Forschung und Praxis: Aufgabenklassifikationen und Aufgabenforschung aus fachdidaktischer Perspektive. In: Ralle, Bernd; Prediger, Susanne; Hamman, Marcus; Rothnagel, Martin (Hrsg.): *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen: Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung*. Münster: Waxmann, S. 33–50.
- Leuders, Timo (2015): Aufgaben in Forschung und Praxis. In: Bruder, Regina; Hefendehl-Hebeker, Lisa; Schmidt-Thieme, Barbara; Weigand, Hans-Georg (Hrsg.): *Handbuch der Mathematikdidaktik*. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 435–460.
- Lin, Ching-Ying; Hsu, Wei S. (2013): Effects of Hierarchy Vocabulary Exercises on English Vocabulary Acquisition. *English Language Teaching* 6 (9), S. 110–119.
- Linde, Frank; Szczybra, Birgit (2011): Neuberufene vor neuen Herausforderungen: Coaching für gute Lehre von Anfang an. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 6 (3), S. 128–134.
- Linneweber-Lammerskitten, Helmut (2012): Bildungsstandards und Aufgaben. In: Keller, Stefan; Bender, Ute (Hrsg.): *Aufgabenkulturen: Fachliche Prozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze: Kallmeyer und Klett, S. 22–33.
- Lipowsky, Frank (2007): Hausaufgaben: Auf die Qualität kommt es an: Ein Überblick über den Forschungsstand. *Lernende Schule* 10 (39), S. 7–9.

- Littlewood, William (2004): The Task-Based Approach: Some Questions and Suggestions. *ELT Journal* 58 (4), S. 319–326.
- Lompscher, Joachim (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht: Lernen Erwachsener im Arbeitsprozess. Bd. 7. Berlin: Lehrmanns Media.
- Lompscher, Joachim; Giest, Hartmut (2010): Lehrstrategien. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 437–446.
- Long, Michael H. (1985): A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Training. In: Hyltenstam, Kenneth; Pienemann, Manfred (Hrsg.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 77–100.
- Looß, Maike (2001): Lerntypen? Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand. *Die Deutsche Schule* 2 (93), S. 186–198.
- Lübben, Sonja; Müskens, Wolfgang; Zawacki-Richter, Olaf (2015): Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen: Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In: Hanft, Anke; Zawacki-Richter, Olaf; Gierke, Willi B. (Hrsg.): *Herausforderungen Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster und New York: Waxmann, S. 29–51.
- Lübeck, Dietrun (2009): *Lehransätze in der Hochschullehre*. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Lübeck, Dietrun (2010): Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5 (2), S. 7–24.
- Luthiger, Herbert (2012): Lern- und Leistungsaufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht. *Haushalt in Bildung und Forschung* 1 (3), S. 3–14.
- Luthiger, Herbert (2014): *Differenz von Lern- und Leistungssituationen: Eine explorative Studie zu ihrer theoretischen Grundlegung und empirischen Überprüfung*. Münster und New York: Waxmann.
- Luthiger, Herbert (2015): Lernaufgaben richtig eingesetzt. *Schulblatt Thurgau* 57 (1), S. 2–3.
- Lutz, Andreas (2014): Aufgaben, die sich im Bildungsraum Zeitung stellen. In: Blumschein, Patrick (Hrsg.): *Lernaufgaben: Didaktische Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 193–206.

- Macke, Gerd; Hanke, Ulrike; Viehmann, Pauline (2012): Hochschuldidaktik: Lehren – vortragen – prüfen – beraten. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mägdefrau, Jutta; Michler, Andreas (2014): Arbeitsaufträge im Geschichtsunterricht: Diskrepanz zwischen Lehrintention und didaktischem Potenzial? In: Ralle, Bernd; Prediger, Susanne; Hamman, Marcus; Rothnagel, Martin (Hrsg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen: Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 105–119.
- Maier, Uwe (2009): Lernaufgaben analysieren und konstruieren: Entwicklung einer fächerübergreifenden Aufgabenanalyse: Vortrag auf der Fachtagung Lernaufgaben aus fachdidaktischen Perspektiven. 12./13. November. Universität Oldenburg.
- Maier, Uwe; Kleinknecht, Marc; Metz, Kerstin (2010): Ein fächerübergreifendes Kategoriensystem zur Analyse und Konstruktion von Aufgaben. In: Kiper, Hanna; Meints, Waltraud; Peters, Sebastian; Schlump, Stephanie; Schmitt, Stefan (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 28–43.
- Maier, Uwe; Kleinknecht, Marc; Metz, Kerstin; Bohl, Thorsten (2010): Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. Beiträge zur Lehrerbildung 28 (1), S. 84–96.
- Maier, Uwe; Kleinknecht, Marc; Metz, Kerstin; Bohl, Thorsten; Hoppe, Henriette; Drüke-Noe, Christina (2012): Aufgabenanalyse: Beschreibung des Kategoriensystems. Tübingen: Institut für Erziehungswissenschaft. URL: <http://www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/schulpaedagogik/aufgabenanalyse/beschreibung-des-kategoriensystems.html> [zuletzt abgerufen am: 28.06.2018].
- Maier, Uwe; Bohl, Thorsten; Kleinknecht, Marc; Metz, Kerstin (2014a): Allgemeine Didaktik und ein Kategoriensystem der überfachlichen Aufgabenanalyse. In: Blumschein, Patrick (Hrsg.): Lernaufgaben: Didaktische Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35–51.
- Maier, Uwe; Bohl, Thorsten; Drüke-Noe, Christina; Hoppe, Henriette; Kleinknecht, Marc; Metz, Kerstin (2014b): Das kognitive Anforderungsniveau von Aufgaben analysieren und modifizieren können: Eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften bei der Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (3), S. 340–358.
- Mandl, Heinz; Gruber, Hans; Renkl, Alexander (1997): Situiertes Lernen in multimedia Lernumgebungen. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.):

- Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz, S. 167–178.
- Marsh, Herbert (1982): SEEQ: A Reliable, Valid, and Useful Instrument for Collecting Students' Evaluations of University Teaching. *British Journal of Educational Psychology* 52 (1), S. 77–95.
- Maske, Philipp (2012): *Mobile Applikationen 1: Interdisziplinäre Entwicklung am Beispiel des Mobile Learning*. Wiesbaden: Gabler.
- Matthes, Eva; Heinze, Carsten (Hrsg.) (2005): *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bd. 4. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, Eva; Schütze, Sylvia (Hrsg.) (2011a): *Aufgaben im Schulbuch*. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, Eva; Schütze, Sylvia (2011b): *Aufgaben im Schulbuch: Einleitung*. In: Matthes, Eva; Schütze, Sylvia (Hrsg.): *Aufgaben im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–15.
- Mayer, Horst O. (2006): *Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. 3. Aufl. München: Oldenbourg.
- Mayring, Philipp (1988): *Die qualitative Wende: Arbeiten zur qualitativen Forschung*. Augsburg: Forschungsstelle für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie.
- Mayring, Philipp (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse*. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (2). URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> [zuletzt abgerufen am: 16.05.2018].
- Mayring, Philipp (2001): *Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse*. *Forum Qualitative Sozialforschung* 2 (6), S. 1–14.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 9. Aufl. Weinheim: Beltz.
- McKeachie, Wilbert J. (1990): *Research on College Teaching: The Historical Background*. *Journal of Educational Psychology* 82 (2), S. 189–200.
- Meilhammer, Elisabeth (2011): *Teilnehmerorientierung als Antizipation – ein Grundprinzip der Erwachsenenbildung zwischen Partizipation und Steuerung*. In: Gieseke, Wiltrud; Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Hans Tietgens: Ein Leben für die Erwachsenenbildung: Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009

- an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, S. 193–197.
- Merton, Robert K. (1968): On Sociological Theories of the Middle Range. In: Merton, Robert K. (Hrsg.): *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press, S. 39–72.
- Messing, Barbara (2012): *Das Studium: Vom Start zum Ziel: Lei(d)tfaden für Studierende*. 2. Aufl. Heidelberg u. a.: Springer.
- Messmer, Roland (2012): Bewegte Aufgaben: Aufgabenkulturen im Fach Sport. In: Keller, Stefan; Bender, Ute (Hrsg.): *Aufgabenkulturen: Fachliche Prozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze: Kallmeyer und Klett, S. 202–213.
- Metz, Kerstin; Kleinknecht, Marc; Hoppe, Henriette; Bohl, Thorsten; Maier, Uwe (2014): Einsatz des Kategoriensystems zur überfachlichen Aufgabenanalyse in der Lehrerfortbildung. In: Blumschein, Patrick (Hrsg.): *Lernaufgaben: Didaktische Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 52–64.
- Metz-Göckel, Sigrid; Kamphans, Marion; Ernst, Christiane; FUNGER, Anna (2010): Mythos guter Lehre, individuelles Coaching und die Wirksamkeit genderintegrativer Lehrinterventionen. In: Auferkorte-Michaelis, Nicole; Ladwig, Anette; Stahr, Ingeborg (Hrsg.): *Hochschuldidaktik in der Lehrpraxis*. Bd. 13-19. Opladen: Budrich UniPress.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Kempf, Wilhelm; Kiefer, Marcus (Hrsg.): *Forschungsmethoden der Psychologie*. Berlin: Regener, S. 100–152.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2010): Interviews. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 423–435.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2011a): Grounded-Theory: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–48.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.) (2011b): *Grounded Theory Reader*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas; Kandulla, Maren; Netz, Nicolai (2013): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012: 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Mieg, Harald A.; Lehmann, Judith (Hrsg.) (2017): *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt und New York: Campus.
- Mietzel, Gerd (2007): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. 8. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Mirastschijski, Ivanessa; Sachse, Anna-Linda; Meyer-Wegner, Katja; Salzmann; Sara; Garten, Claudius; Landmann, Mareike; Herzig, Stefan (2017): *Kriterien guter Lehre aus Studierendenperspektive: Eine quantitativ-qualitative Erhebung an der Universität zu Köln*. Baden-Baden: Nomos.
- Mittelstraß, Jürgen (1996): *Reparateure mit Regelungswut: Jürgen Mittelstraß hält die Hochschuldidaktik für überflüssig*. *Süddeutsche Zeitung* (149), S. 40.
- Möllers, Beatrix (1995): *Entwicklungsaufgaben im Staatsexamen: Eine bildungsdidaktische Untersuchung der Ersten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen am Beispiel des Faches Englisch*. Münster und New York: Waxmann.
- Mooraj, Margrit; Zervakis, Peter (2014): *Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre: Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen*. *Zeitschrift für Inklusion* 1 (2). URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-14-mooraj-heterogenitaet.html#idm11459232> [zuletzt abgerufen am: 07.05.2018].
- Muckel, Petra (2007): *Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory*. *Historical Social Research* (19), S. 211–231.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker von Ditfurth, Marita (2005): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven*. In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker von Ditfurth, Marita; Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Task-Based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Narr, S. 1–52.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker von Ditfurth, Marita (2010): *Task-Based Language Teaching and Task-Supported Language Teaching*. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Klett und Kallmeyer, S. 203–207.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker von Ditfurth, Marita; Legutke, Michael K. (Hrsg.) (2005): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Task-Based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Narr.

- Multrus, Frank (2004): *Fachkulturen: Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen: Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen*. Dissertation. Konstanz: Universität Konstanz.
- Multrus, Frank (2005): *Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen: Ergebnisse auf der Basis des Studierenden surveys vom WS 2000/01*. Bd. 45. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung. Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Murphy, Timothy; MacLaren, Iain; Flynn, Sharon (2009): *Towards a Summative System for the Assessment of Teaching Quality in Higher Education*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 20 (2), S. 226–236.
- Neave, Guy (1979): *Academic Drift: Some Views from Europe*. *Studies in Higher Education* 4 (2), S. 143–159.
- Neubrand, Johanna (2002): *Eine Klassifikation mathematischer Aufgaben zur Analyse von Unterrichtssituationen: Selbsttätiges Arbeiten in Schülerarbeitsphasen in den Stunden der TIMSS-Video-Studie*. Hildesheim: Franzbecker.
- Neubrand, Michael; Jordan, Alexander; Krauss, Stefan; Blum, Werner; Löwen, Katrin (2013): *Task Analysis in COACTIV: Examining the Potential for Cognitive Activation in German Mathematics Classrooms*. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Ute; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hrsg.): *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers*. New York u. a.: Springer Science & Business Media, S. 125–146.
- Neumann, Dominik (2014): *Bildungsmedien Online: Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet: Marktsichtung und empirische Nutzungsanalyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neumann, Ruth (2001): *Disciplinary Differences and University Teaching*. *Studies in Higher Education* 26 (2), S. 135–146.
- Neuweg, Georg H. (2008): *Zur Funktion von Aufgaben im Lichte des tacit knowing view*. In: Thonhauser, Josef (Hrsg.): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Münster: Waxmann, S. 83–98.
- Niederrenk, Klaus (2014): *Zur Rolle der Fachhochschulen im deutschen Hochschulsystem*. In: Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.): *Gleichartig – aber*

- anderswertig? Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 11–32.
- Nilshon, Ilse (1995): Schule ohne Hausaufgaben? Eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht einer Ganztagsgrundschule. Münster: Waxmann.
- Nunan, David (2004): Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David (2006): Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining 'Task'. In: Robertson, Paul; Jung, Joseph (Hrsg.): Task-Based Learning in the Asian Context: Special Conference Proceedings Volume. Tortola: Asian EFL Journal Press, S. 12–18.
- OECD (2009): PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science. URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> [zuletzt abgerufen am: 07.05.2018].
- Oelkers, Jürgen (2010): Bildungsstandards und deren Wirkung auf die Lehrmittel. Beiträge zur Lehrerbildung 28 (1), S. 33–41.
- Oevermann, Ulrich; Allert, Tilman; Konau, Elisabeth; Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 352–434.
- Paetz, Nadja-Verena; Ceylan, Firat; Fiehn, Janina; Schworm, Silke; Harteis, Christian (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik: Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pahl, Jörg P. (1998): Berufsdidaktische Perspektiven der Lern- und Arbeitsaufgaben. In: Holz, Heinz (Hrsg.): Lern- und Arbeitsaufgabenkonzepte in Theorie und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 13–30.
- Paulsen, Friedrich (1902): Die Deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin: A. Asher & Co.
- Petersen, Jörg; Reinert, Gerd-Bodo; Stephan, Erwin (1990): Betrifft: Hausaufgaben: Ein Überblick über die didaktische Diskussion für Elternhaus und Schule. Frankfurt: Peter Lang.
- Peterßen, Wilhelm H. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung: Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. 9. aktualisierte und überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg.

- Petschenka, Anke; Ojstersek, Nadine; Kerres, Michael (2004): Lernaufgaben gestalten: Lerner aktivieren mit didaktisch sinnvollen Lernaufgaben. In: Hohenstein, Andreas; Wilbers, Karl (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Köln: Dt. Wirtschaftsdienst. URL: https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/lernaufgaben-ke-pet1a_0.pdf [zuletzt abgerufen am: 07.05.2018].
- Pfäffli, Brigitta K. (2015): Lehren an Hochschulen: Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. 2. Aufl. Bern: Haupt.
- Pfitzner, Michael (Hrsg.) (2014): Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur. Bd. 5. Bildung und Sport. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation. Freiburg: Walter.
- Plöger, Wilfried (1994): Allgemeindidaktische Modelle und ihre Bedeutung für fachdidaktisches Denken. In: Meyer, Meinert A.; Plöger, Wilfried (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim: Beltz, S. 85–96.
- Pohl, Marion (2014): Gründerqualifizierung im Hochschulkontext: Die Wissenswerkstatt als neuer Ansatz zum Aufbau nachhaltiger Unternehmensgründungen. Hamburg: Disserta.
- Porath, Jane (2011): Konstruktionskriterien für Aufgabenformate. *Berufsbildung* (127), S. 30.
- Potzmann, Renate (2017): Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Betrachtung zu Konzepten und Potenzialen. In: Fridrich, Christian; Mayer-Frühwirth, Gabriele; Potzmann, Renate; Greller, Wolfgang; Petz, Ruth (Hrsg.): Forschungsperspektiven 9. Wien: Lit, S. 77–96.
- Prabhu, N. S. (1987): *Second Language Pedagogy*. New York: Oxford University Press.
- Pritchard, Alan (2009): *Ways of Learning: Learning Theories and Learning Styles in The Classroom*. 2. Aufl. New York: Taylor & Francis.
- Pritchard, Rosalind (2004): Humboldtian Values in a Changing World: Staff and Students in German Universities. *Oxford Review of Education* 30 (4), S. 509–528.
- Procter, Paul (Hrsg.) (1995): *Cambridge International Dictionary of English*. London: Cambridge University Press.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2009): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 2. Aufl. München: Oldenbourg.

- Püschl, Juliane (2013): Wie besprechen Tutoren Hausaufgaben? Potentiale und Grenzen in der Aus- und Weiterbildung von Übungsleitern. In: Greefrath, Gilbert; Käpnick, Friedhelm; Stein, Martin (Hrsg.): 47. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik: Beiträge zum Mathematikunterricht. 4.-8. März 2013. Münster: Gesellschaft für Didaktik der Mathematik, S. 777–780.
- Pütz, Olaf; Döringer, Birgit (2015): E-Kompetenz: Eine interdisziplinäre Medienkompetenz mit Mehrwert? Praxisprojekt zur mediengestützten Remodellierung eines Studiengangs unter besonderer Berücksichtigung der Förderung von E-Kompetenz. In: Nistor, Nicolae; Schirlitz, Sabine (Hrsg.): Digitale Medien und Interdisziplinarität. Münster und New York: Waxmann, S. 46–56.
- Raithel, Jürgen (2008): Quantitative Forschung: Ein Praxisbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ralle, Bernd; Prediger, Susanne; Hamman, Marcus; Rothnagel, Martin (Hrsg.) (2014): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen: Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. Bd. 6. Fachdidaktische Forschungen. Münster: Waxmann.
- Ramsden, Paul (2003): Learning to Teach in Higher Education. New York: Routledge.
- Rasch, Björn (2010): Quantitative Methoden: Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. 3. Aufl. Berlin: Springer.
- Rauner, Felix (1995): Gestaltungsorientierte Berufsbildung. Berufsbildung 49 (35), S. 3–8.
- Rauner, Felix (2012): Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung: Widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. Berufs- und Wirtschaftspädagogik (23). URL: http://www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf [zuletzt abgerufen am: 02.05.2018].
- Rauner, Felix; Piening, Dorothea (2010): Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung: Eine Handreichung des Projekts KOMET. Bremen. URL: http://www.radko-stoeckl-schule.de/fileadmin/abteilung1/komet/Handreichung_Heterogenitaet.pdf [zuletzt abgerufen am: 28.06.2018].
- Reetz, Lothar; Seyd, Wolfgang (2006): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227–259.
- Regensburg, OTH (2017): Modulhandbuch für den Bachelorstudiengang Wirtschaftsinformatik (B.Sc.): SPO-Version ab Wintersemester 2012. Regens-

- burg. URL: <https://www.oth-regensburg.de/fileadmin/media/fakultaeten/im/modulhandbuecher/IW-ModulHandbuch.pdf> [zuletzt abgerufen am: 28.06.2018].
- Reiber, Karin; Huber, Ludwig (2018): Hochschule und Hochschuldidaktik: (K)ein Thema in der Erziehungswissenschaft? Eine historische Spurensuche. *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik* 14 (1), S. 5–50.
- Reich, Kersten (2002): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. 4. Aufl. Neuwied: Luchterhand.
- Reich, Kersten (2012): *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reichertz, Jo; Wiltz, Sylvia (2016): Welche Erkenntnistheorie liegt der GTM zugrunde? In: Equit, Claudia; Hohage, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim und Basel: Beltz und Juventa, S. 48–66.
- Reinecke, Jost (1991): *Interviewer- und Befragtenverhalten: Theoretische Ansätze und methodische Konzepte*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Reinmann, Gabi (2013): *Didaktisches Handeln: Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design*. In: Ebner, Martin; Schön, Sandra (Hrsg.): *Lehrbuch für Lehren und Lernen mit Technologien (L3T)*. Berlin: Epubil, S. 127–138.
- Reinmann, Gabi (2015): *Forschungs- und Berufsorientierung in der Lehre aus hochschuldidaktischer Sicht*. In: Treppe, Peter (Hrsg.): *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 41–62.
- Reinmann, Gabi; Ebner, Martin; Schön, Sandra (2013a): Editorial. In: Reinmann, Gabi; Ebner, Martin; Schön, Sandra (Hrsg.): *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt: Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister*. Norderstedt: Books on Demand, S. 1–6.
- Reinmann, Gabi; Ebner, Martin; Schön, Sandra (Hrsg.) (2013b): *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt: Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister*. Norderstedt: Books on Demand.
- Reintjes, Christian; Keller, Stefan; Jünger, Sebastian; Düggeli, Albert (2016): *Aufgaben (in) der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern: Theoretische Konzepte, Entwicklungs- und Forschungsperspektiven*. In: Keller, Stefan;

- Reintjes, Christian (Hrsg.): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz: Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde. Münster: Waxmann, S. 329–447.
- Reis, Oliver; Ruschin, Sylvia (2007): Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung. *Journal Hochschuldidaktik* 18 (2), S. 6–9.
- Reusser, Kurt (2005): Problemorientiertes Lernen: Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 23 (2), S. 159–182.
- Reusser, Kurt (2013): Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. *Profil* 13 (3), S. 4–6.
- Rheinberg, Falko (2008): *Motivation: Grundriss der Psychologie*. 7. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Richards, Jack C. (2006): *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C.; Schmidt, Richard (2002): *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 3. Aufl. London und New York: Longman.
- Ricken, Judith (2011): *Universitäre Lernkultur: Fallstudien aus Deutschland und Schweden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riedl, Alfred (2004): *Grundlagen der Didaktik*. Stuttgart: Steiner.
- Riemann, Gerhard (2005): Zur Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Tradition von Anselm Strauss. In: Institut für Qualitative Forschung (Hrsg.): 1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung. 24.-25. Juni 2005. Berlin, S. 1–10. URL: <http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/texte/texte.2005/riemann.pdf> [zuletzt abgerufen am: 29.05.2018].
- Rindermann, Heiner (1999): Bedingungs- und Effektvariablen in der Lehrevaluationsforschung: Konzeption und Prüfung des Münchner multifaktoriellen Modells der Lehrveranstaltungsqualität. *Unterrichtswissenschaft* 27 (4), S. 357–380.
- Rindermann, Heiner (2001): *Lehrevaluation: Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Rosenberg, Dominique; Busker, Maike (2014): Einsatz von Aufgaben in der Hochschullehre. In: Bernholt, Sascha (Hrsg.): 40. GDCP Jahrestagung: Naturwissenschaftliche Bildung zwischen Science- und Fachunterricht. 09.-12. September 2013. Kiel: Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, S. 543–545.

- Rosenberg, Dominique; Busker, Maike (2016): Aufgaben in der Hochschullehre: Erkenntnisse einer Interviewstudie. In: Maurer, Christian (Hrsg.): 42. GD-CP Jahrestagung: Authentizität und Lernen: Das Fach in der Fachdidaktik. 14.-17. September 2015. Berlin: Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, S. 128–130.
- Rost, Detlef H. (Hrsg.) (2006): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Rost, Jürgen (2005): Differentielle Indikation und gemeinsame Qualitätskriterien als Probleme der Integration von qualitativen und quantitativen Methoden: Symposium: Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Differenz und/oder Einheit? In: Institut für Qualitative Forschung (Hrsg.): 1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung. 24.-25. Juni 2005. Berlin, S. 1–3. URL: <http://www.berliner-methodentreffen.de/material/2005/rost.pdf> [zuletzt abgerufen am: 20.06.2018].
- Rummler, Monika (2011): Crashkurs Hochschuldidaktik: Grundlagen und Methoden guter Lehre. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rummler, Monika (2012): Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule: Projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rummler, Monika (2014a): Große Lerngruppen in Vorlesungen und anderen Massenveranstaltungen. In: Rummler, Monika (Hrsg.): Vorlesungen innovativ gestalten: Neue Lernformen für große Lerngruppen. Weinberg und Basel: Beltz, S. 14–36.
- Rummler, Monika (Hrsg.) (2014b): Vorlesungen innovativ gestalten: Neue Lernformen für große Lerngruppen. Weinberg und Basel: Beltz.
- Rütter, Theodor (1973): Formen der Testaufgabe: Eine Einführung für didaktische Zwecke. München: Beck.
- Saad, Rayana; BouJaoude, Saouma (2012): The Relationship between Teachers' Knowledge and Beliefs about Science and Inquiry and Their Classroom Practices. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education* 8 (2), S. 113–128.
- Sailer, Maximilian; Figas, Paula (2017): Flipped Teaching in Higher Education: A Closer Look on Learning Videos and Classroom Activities in Relation to Learning Performance. *Pedagogy theory & praxis* 9, S. 40–57.
- Sailer, Maximilian; Figas, Paula (2018): Umgedrehte Hochschullehre: Eine Experimentalstudie zur Rolle von Lernvideos und aktivem Lernen im Flipped Teaching. *Die Hochschullehre* 4, S. 317–338.

- Salmhofer, Gudrun (2012): „Professionell ist die Lehre, wenn die Studierenden etwas lernen“ – Überlegungen und Strategien zur Professionalisierung der Hochschullehre am Beispiel der Universität Graz. In: Egger, Rudolf; Merkt, Marianne (Hrsg.): *Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–141.
- Schabram, Katharina (2007): *Lernaufgaben im Unterricht: Instruktionspsychologische Analysen am Beispiel der Physik*. Dissertation. Duisburg und Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Schaeper, Hildegard (1997): *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität: Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Bd. 100. *Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schäfer, Erich (2002): *Aspekte einer Bildungs- und Lernkultur der Hochschule in der Wissensgesellschaft*. In: Cordes, Michael; Dikau, Joachim; Schäfer, Erich (Hrsg.): *Hochschule aus Raum lebensumspannender Bildung: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur: Festschrift für Ernst Prokop*. Jena: Garamond, S. 3–30.
- Scharnhorst, Ursula (2001): *Anchored Instruction: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen*. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 23 (3), S. 471–492.
- Schart, Michael (2005): *Entscheidungsspielräume im aufgabenbasierten Fremdsprachenunterricht*. In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker von Ditfurth, Marita; Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Task-Based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Narr, S. 25–172.
- Schatz, Wolfgang; Woschnack, Ute (2008): *Forschungsorientierte Ausbildung? Qualifikationsprofile in der Curriculumentwicklung von Masterstudiengängen*. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 3 (4), S. 57–70.
- Scheuch, Erwin K. (1973): *Das Interview in der Sozialforschung*. In: König, René (Hrsg.): *Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, S. 66–190.
- Schiefele, Ulrich (2009): *Motivation*. In: Wild, Elke; Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Springer, S. 151–177.
- Schiefele, Ulrich; Wild, Klaus P. (1994): *Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens*. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 15 (4), S. 185–200.

- Schiefele, Ulrich; Streblow, Lilian; Ermgassen, Ulrich; Moschner, Barbara (2003): Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 17 (3/4), S. 185–198.
- Schimank, Uwe (2008): Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur. In: Zimmermann, Karin; Kamphans, Marion; Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157–168.
- Schlichter, Natalia (2012): *Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen*. Dissertation. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen.
- Schlump, Stephanie (2010): Kompetenzen von Lehrpersonen zur Konstruktion von Lernaufgaben. In: Kiper, Hanna; Meints, Waltraud; Peters, Sebastian; Schlump, Stephanie; Schmitt, Stefan (Hrsg.): *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 224–236.
- Schlünzen, Wulf (2008): Komplexe Aufgaben im Darstellenden Spiel: Eine Balance zwischen angeleitetem Training und gestalterischer Freiheit. *Hamburg macht Schule* 1, S. 24–25.
- Schlüter, Kirsten (2008): Je schwieriger die Aufgabe, desto klüger der Kopf? In: Brinda, Thorsten; Fothe, Michael; Hubwieser, Peter; Schlüter, Kirsten (Hrsg.): *Didaktik der Informatik – Aktuelle Forschungsergebnisse*. Bonn: Köllen, S. 77–86.
- Schlüter, Kirsten (2009): Eine Studie zu den Merkmalen der Aufgabenschwierigkeit am Beispiel eines Informatik-Schülerwettbewerbs: Erster Teil: Aufgabenklassifizierung. In: Koerber, Bernhard (Hrsg.): *Zukunft braucht Herkunft*. Bonn: Köllen, S. 181–192.
- Schmeck, Ronald R. (1988): *Learning Strategies and Learning Styles. Perspectives on Individual Differences*. New York: Plenum Press.
- Schmid, Michael (2010): Theorien mittlerer Reichweite: Versuch einer Problemlösung. *Berliner Journal für Soziologie* 20 (3), S. 383–400.
- Schmidt, Bernhard (2008): Qualität der Lehre an Hochschulen. In: Klieme, Eckhard; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen*. Weinheim: Beltz, S. 156–170.
- Schmidt, Boris (2007): Lust und Frust am „Arbeitsplatz Hochschule“: Eine explorative Studie zur Arbeitssituation junger wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. *Beiträge zur Hochschulforschung* 29 (4), S. 140–161.

- Schmidt, Marion (2014): Promotionsrecht: Bleibt anders! Zeit Online. URL: <http://www.zeit.de/2014/19/fachhochschulen-promotion-doktoranden> [zuletzt abgerufen am: 15.06.2018].
- Schmidt-Hertha, Bernhard; Tippelt, Rudolf (2011): Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung. *Die Hochschule* 20 (2), S. 25–40.
- Schneider, Michael; Mustafic, Maida (Hrsg.) (2015): Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe: Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Schomburg, Harald; Flöther, Choni; Wolf, Vera (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden: Projektbericht. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung.
- Schorn, Ariane; Mey, Günter (2005): Das Interview in der entwicklungspsychologischen Forschung: Anwendungsmöglichkeiten, Durchführung und Besonderheiten. In: Mey, Günter (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln: Kölner Studien Verlag, S. 289–320.
- Schott, Franz (1985): Die Konstruktion valider Lernaufgaben. *Unterrichtswissenschaft* 13 (2), S. 149–168.
- Schröder, Hartmut (2008): Lehr- und Lernmittel in historischer Perspektive: Erscheinungs- und Darstellungsformen anhand des Bildbestands der *Pictura Paedagogica* Online. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schröder, Hartwig (2002): *Lehren – Lernen – Unterricht: Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*. München und Wien: Oldenbourg.
- Schröder, Thomas (2009a): Arbeits- und Lernaufgaben für die arbeits- prozessintegrierte beruflich-betriebliche Weiterbildung – Ergebnisse aus einem Handlungsforschungsprojekt. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (17). URL: http://www.bwpat.de/ausgabe17/schroeder_bwpat17.pdf [zuletzt abgerufen am: 01.07.2018].
- Schröder, Thomas (2009b): Arbeits- und Lernaufgaben für die Weiterbildung: Eine Lernform für das Lernen im Prozess der Arbeit. Bd. 15. *Berufsbildung, Arbeit und Innovation*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schröder-Kralemann, Ann-Katrin; Weber, Andreas (2014): Einführung in den Band. In: Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.): *Gleichartig – aber anderswertig? Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 7–10.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline; Kopp, Andrea; Krohn, Maud (2011): *Nach Bologna*:

- Warum das Neue (manchmal) nicht in die Hochschule kommt: Das Beispiel Praxisphasen im Studium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 6 (3), S. 74–88.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline; Krohn, Maud (2012): Praxisbezüge im Studium: Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In: Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline; Krohn, Maud (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47–100.
- Schukajlow-Wasjutinski, Stanislaw (2010): *Schüler-Schwierigkeiten und Schüler-Strategien beim Bearbeiten von Modellierungsaufgaben als Bausteine einer Lernprozessorientierten Didaktik*. Dissertation. Kassel: Universität Kassel.
- Schulmeister, Rolf; Metzger, Christiane; Martens, Thomas (2012): Heterogenität und Studienerfolg: Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. Bd. 123. *Paderborner Universitätsreden*. Paderborn: Präsidium der universität. URL: http://www.rolf.schulmeister.com/pdfs/zeitlast_pur.pdf [zuletzt abgerufen am: 07.05.2018].
- Schwemmer, Hilmar (1980): *Was Hausaufgaben anrichten*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- Seel, Norbert M. (1981): *Lernaufgaben und Lernprozesse*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Seel, Norbert M.; Hanke, Ulrike (2014): *Erziehungswissenschaft: Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Seidel, Tina; Hoppert, Antje (2011): Merkmale von Lehre an der Hochschule: Ergebnisse zur Gestaltung von Hochschulseminaren mittels Videoanalysen. *Unterrichtswissenschaft* 39 (2), S. 154–172.
- Sell, Friedrich L.; Kermer, Silvio (2007): *Aufgaben und Lösungen in der Volkswirtschaftslehre: Arbeitsbuch zu Engelkamp/Sell*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung* 10, S. 353–402. URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [zuletzt abgerufen am: 07.05.2018].

- Shevlin, Mark; Banyard, Philip; Davies, Mark; Griffiths, Mark (2000): The Validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education: Love Me, Love my Lectures? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 25 (4), S. 397–405.
- Siebert, Horst (2010): *Methoden für die Bildungsarbeit: Leitfaden für aktivierendes Lehren*. 4. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Siebert, Horst (2014): Lehren und Lernen aus konstruktivistischer Sicht. In: Egger, Rudolf; Kiendl-Wender, Doris; Pöllinger, Martin (Hrsg.): *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen*. Wiesbaden: Springer, S. 49–68.
- Simkins, Scott; Maier, Mark (Hrsg.) (2010): *Just-in-time Teaching: Across the Disciplines, Across the Academy*. Sterling: Stylus.
- Skehan, Peter (1996): A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics* 17 (1), S. 38–62.
- Škerlak, Tina; Kaufmann, Helen; Bachmann, Gudrun (Hrsg.) (2014): *Lernumgebungen an der Hochschule: Auf dem Weg zum Campus von morgen*. Münster und New York: Waxmann.
- Smebly, Jens-Christian (1996): Disciplinary Differences in University Teaching. *Studies in Higher Education* 21 (1), S. 69–79.
- Sokolowski, Sascha; Pietzner, Verena (2014): Beruforientierende Lernaufgaben. In: Bernholt, Sascha (Hrsg.): *Heterogenität und Diversität*. Kiel: IPN, S. 244–246.
- Sommerville, Ian (2012): *Software Engineering*. 9. Aufl. München u. a.: Pearson.
- Sondermann, Michael; Simon, Dagmar; Scholz, Anne-Marie; Hornbostel, Stefan (2008): *Die Exzellenzinitiative: Beobachtungen aus der Implementierungsphase*. Bonn: Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung. URL: http://www.forschungsinfo.de/publikationen/download/working_paper_5_2008.pdf [zuletzt abgerufen am: 07.05.2018].
- Sopina, Elizaveta; McNeill, Rob (2015): Investigating the Relationship Between Quality, Format and Delivery of Feedback for Written Assignments in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 40 (5), S. 666–680.
- Spelsberg, Karoline (2013): Der studentischen Vielfalt didaktisch gerecht werden: Handlungsempfehlungen für eine differenzierte Aufgabenkultur. In: Berendt, Brigitte (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre* 58. Berlin: Raabe-Verlag, S. 1–31.

- Spiel, Christiane; Wolf, Patrick; Popper, Vera (2002): Lehre und Lehrevaluation – (un)geliebt? Die Perspektive der Universitätslehrenden. *Zeitschrift für Psychologie* 210 (1), S. 27–39.
- Spinath, Birgit (2009): Zielorientierungen. In: Brandstätter, Veronika (Hrsg.): *Handbuch der allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion*. Göttingen: Hogrefe, S. 64–71.
- Spitzer, Manfred (2002): *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg und Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2018): *Fächer des Gymnasiums*. München. URL: <http://www.isb.bayern.de/gymnasium/faecher/> [zuletzt abgerufen am: 07.05.2018].
- Standop, Jutta (2013): *Hausaufgaben in der Schule: Theorie, Forschung, didaktische Konsequenzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Standop, Jutta (2014): *Didaktisches Stiefkind Hausaufgaben*. In: Blumschein, Patrick (Hrsg.): *Lernaufgaben: Didaktische Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 104–116.
- Stanik, Tim (2016): *Mikrodidaktische Planungen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung: Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungsdesiderat*. *Report* 39 (3), S. 317–330.
- Statistisches Bundesamt (2014): *Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2013/2014*. Wiesbaden: Destatis.
- Statistisches Bundesamt (2015): *Bildung, Forschung, Kultur: Hochschulen*. Wiesbaden: Destatis.
- Statistisches Bundesamt (2016a): *Bildung und Kultur: Personal an Hochschulen*. Wiesbaden: Destatis. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen2110440157004.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt abgerufen am: 11.05.2018].
- Statistisches Bundesamt (2016b): *Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen: Wintersemester 2015/2016*. Wiesbaden: Destatis.
- Statistisches Bundesamt (2018): *Hochschulen insgesamt*. Wiesbaden: Destatis. URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/HochschulenHochschularten.html> [zuletzt abgerufen am: 25.02.2018].
- Staub, Fritz C.; Stern, Elsbeth (2002): *The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Student's Achievement Gains: Quasi-Experimental*

- Evidence From Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology* 94 (2), S. 344–355.
- Staufenbiel, Thomas (2001): Universitätsweite Evaluation von Lehrveranstaltungen in Marburg: Vorgehen, Instrumente, Ergebnisse. In: Keiner, Edwin (Hrsg.): *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 43–61.
- Steffens, Dirk; Reiß, Michael (2009): Blended Learning in der Hochschullehre: Vom Nebeneinander der Präsenzlehre und des E-Learnings zum integrierten Blended Learning-Konzept. *Das Hochschulwesen* 57 (4), S. 115–123.
- Steffens, Ulrich; Messner, Rudolf (Hrsg.) (2006): *PISA macht Schule: Konzeptionen und Praxisbeispiele zur neuen Aufgabenkultur*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Stein, Mary Kay; Grover, Barbara W.; Henningsen, Marjorie (1996): Building Student Capacity for Mathematical Thinking and Reasoning: An Analysis of Mathematical Tasks Used in Reform Classrooms. *American Educational Research Journal* 33 (2), S. 455–488.
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek: Rowohlt, S. 319–331.
- Stender, Anita (2014): *Unterrichtsplanung: Vom Wissen zum Handeln: Theoretische Entwicklung und empirische Überprüfung des Transformationsmodells der Unterrichtsplanung*. Dissertation. Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Stigler, Hubert; Felbinger, Günter (2012): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler, Hubert; Reicher, Hannelore (Hrsg.): *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Innsbruck, Wien und Bozen: StudienVerlag, S. 141–146.
- Straka, Gerald A.; Macke, Gerd (2009): *Neue Einsichten in Lehren, Lernen und Kompetenz: ITB-Forschungsbericht*. Bremen: Institut Technik und Bildung.
- Strauss, Anselm L. (1987): *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, Anselm L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1994): Grounded Theory Methodology. In: Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: SAGE, S. 273–285.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1998): Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Thousand Oaks, London und New Delhi: SAGE.
- Streblov, Lilian; Schiefele, Ulrich (2006): Lernstrategien im Studium. In: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 352–364.
- Strohschneider, Peter (2009): Über Voraussetzungen und Konzeption der Exzellenzinitiative. Beiträge zur Hochschulforschung 31 (1), S. 8–24.
- Strübing, Jörg (2007): Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. Historical Social Research (19), S. 157–174.
- Strübing, Jörg (2014a): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 457–472.
- Strübing, Jörg (2014b): Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Swales, John (2009): The Concept of Task. In: van den Branden, Kris; Bygate, Martin; Norris, John M. (Hrsg.): Task-Based Language Teaching: A Reader. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 41–55.
- Szczybra, Birgit; Wiemer, Matthias (2011): Lehrinnovation durch doppelten Perspektivwechsel: Fachkulturell tradierte Lehrpraktiken und Hochschuldidaktik im Kontakt. In: Jahnke, Isa; Wildt, Johannes (Hrsg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 101–110.
- Szczyrba, Birgit (2006): „The Shift from Teaching to Learning“: Psychodramatische Perspektiven auf die Hochschullehre. Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 5 (1), S. 47–58.
- Tebrügge, Andrea (2001): Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung: Eine empirische Studie zum Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie. Frankfurt: Peter Lang.

- Tegeler, Alexa (2010): Leistungsbewertungen, Prüfungen, Verschulung: Ein Beitrag aus studentischer Sicht. *Erziehungswissenschaft* 21 (40), S. 135–143.
- Teichler, Ulrich (2003): Hochschule und Arbeitswelt: Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt und New York: Campus.
- Teichler, Ulrich (Hrsg.) (2005a): Hochschullandschaft im Wandel. Weinheim und Basel: Beltz.
- Teichler, Ulrich (2005b): Hochschulstrukturen im Umbruch: Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt und New York: Campus.
- Teichler, Ulrich (2008): Hochschulforschung international. In: Zimmermann, Karin; Kamphans, Marion; Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–85.
- Teichler, Ulrich (2009): Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren: Altes und Neues im Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. In: Schrittmesser, Ilse (Hrsg.): University goes Bologna –Trends in der Hochschullehre: Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen. Wien: Facultas, S. 77–99.
- Teichler, Ulrich; Daniel, Hans-Dieter (Hrsg.) (1998): Bremspunkt Hochschule: Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft. Frankfurt: Campus.
- Teichler, Ulrich; Lanzendorf, Ute (2012): Hochschule. In: Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 322–323.
- Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2012): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald (2005): Lehr-und Lern-Methoden: Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. 4. Aufl. Weinheim und München: Beltz.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik: Eine Einführung. Bd. 18623. Reclams Universal-Bibliothek. Stuttgart: Reclam.
- Thonhauser, Ingo (2010): Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? *Babylonia* 3 (10), S. 8–16.
- Thonhauser, Josef (2008): Warum (neues) Interesse am Thema „Aufgaben“? In: Thonhauser, Josef (Hrsg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster: Waxmann, S. 13–30.

- Tiberius, Victor (2011): Hochschuldidaktik der Zukunftsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Timmerhaus, Winfried (2001): Fachdidaktik als konstitutives Element universitärer Lehrerbildung: Bestandsaufnahmen, Analysen und Konzeptionen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Marburg: Tectum.
- Torn, Isabel (2010): Konstruktionstätigkeit mit Digitalen Medien: Eine qualitative Studie als Beitrag zur Medienbildung. Dissertation. Bremen: Universität Bremen.
- Tramm, Tade (1994): Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik. *Wirtschaft und Erziehung* 46 (2), S. 39–48.
- Trautwein, Caroline; Merkt, Marianne (2013): Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung* 35 (3), S. 50–77.
- Treml, Alfred K.; Becker, Nicole (2010): Lernen. In: Krüger, Hans-Hermann; Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen und Farmington Hills: Budrich UniPress, S. 103–114.
- Tremp, Peter (2009a): Didaktische Qualifizierung von Hochschullehrerinnen und -lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung* 27 (1), S. 5–11.
- Tremp, Peter (2009b): Hochschuldidaktische Forschungen: Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In: Schneider, Ralf; Szczyrba, Birgit; Welbers, Ulrich; Wildt, Johannes (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 206–2019.
- Tremp, Peter (2012): Universitäre Didaktik: Einige Überlegungen zu Lehrkompetenzen an Universitäten. In: Egger, Rudolf; Merkt, Marianne (Hrsg.): *Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–28.
- Tremp, Peter (Hrsg.) (2015a): *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tremp, Peter (2015b): *Forschungsorientierung und Berufsbezug: Notwendige Relationierungen in Hochschulstudiengängen*. In: Tremp, Peter (Hrsg.): *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 13–39.
- Tremp, Peter; Futter, Kathrin (2012): *Forschungsorientierung in der Lehre: Curriculare Leitlinie und studentische Wahrnehmungen*. In: Brinker, Tobina;

- Tremp, Peter (Hrsg.): Einführung in die Studiengangsentwicklung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 69–80.
- Trigwell, Keith; Prosser, Michael (1996): Congruence Between Intention and Strategy in University Science Teachers' Approaches to Teaching. *Higher Education* 32 (1), S. 77–87.
- Trigwell, Keith; Prosser, Michael; Tylor, Philip (1994): Qualitative Differences in Approaches to Teaching First Year University Science. *Higher Education* 27 (1), S. 75–84.
- Trigwell, Keith; Prosser, Michael; Waterhouse, Fiona (1999): Relations Between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education* 37 (1), S. 57–70.
- Truschkat, Inga; Kaiser-Belz, Manuela; Reinartz, Vera (2007): Grounded Theory Methodologie in Qualifikationsarbeiten: Zwischen Programmatik und Forschungspraxis am Beispiel des Theoretical Samplings. *Historical Social Research* (19), S. 232–257.
- Truschkat, Inga; Kaiser-Belz, Manuela; Volkmann, Vera (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353–380.
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Blömeke, Sigrid (2004): Gestaltung von Unterricht: Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ulm, Volker (2016): Aufgabensettings als Werkzeuge für systemische Unterrichtsentwicklung. In: Keller, Stefan; Reintjes, Christian (Hrsg.): *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz: Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde*. Münster: Waxmann, S. 329–344.
- Ulrich, Immanuel (2016a): Gute Lehre in der Hochschule: Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen. *Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer.
- Ulrich, Immanuel (2016b): Professionalisierung der Hochschuldidaktik: Modelle guter Hochschullehre als gemeinsames Fundament. In: Heiner, Matthias; Baumert, Britta; Dany, Sigrid; Haertel, Tobias; Quellmetz, Matthias; Terkowsky, Claudius (Hrsg.): *Was ist „Gute Lehre“? Perspektiven der Hochschuldidaktik*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 31–46.
- Ulrich, Immanuel; Heckmann, Carmen (2017): Taxonomien hochschuldidaktischer Designs und Methoden aus pädagogisch-psychologischer Sicht samt Musterbeispielen aus der aktuellen Forschung. *Die Hochschullehre*

- re 3, S. 1–28. URL: http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre.2017_Ulrich_Heckmann_Taxonomien.pdf [zuletzt abgerufen am: 11. 01. 2018].
- UNESCO Institute for Statistics (2012): International Standard Classification of Education (ISCED) 2011. Montreal.
- van Boxtel, Carla; van der Linden, Jos; Kanselaar, Gellof (2000): Collaborative Learning Tasks and the Elaboration of Conceptual Knowledge. *Learning and Instruction* 10 (4), S. 311–330.
- van den Branden, Kris; Bygate, Martin; Norris, John M. (2009): Task-based Language Teaching: Introducing the Reader. In: van den Branden, Kris; Bygate, Martin; Norris, John M. (Hrsg.): *Task-Based Language Teaching: A Reader*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 1–14.
- Viebahn, Peter (1990): *Psychologie des studentischen Lernens: Ein Entwurf der Hochschulpsychologie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Viebahn, Peter (2004): *Hochschullehrerpsychologie: Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre*. Bielefeld: UVW.
- Viebahn, Peter (2008): *Lernverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium: Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht*. Bd. 8. *Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen*. Bielefeld: UVW.
- Viebahn, Peter (2009): *Lehrende in der Hochschule: Das problematische Verhältnis zwischen Berufsfeld und Lehrkompetenzentwicklung*. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 1 (27), S. 37–49.
- Vogel, Peter (2002): *Das Studium der Erziehungswissenschaft*. In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 13–20.
- Vögele, Erika (2004): *Aufgabenverständnis und Verlauf kognitiver Lernstrategienutzung: Eine empirische Studie an der Hochschule*. Dissertation. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Voss, Hans-Peter (2013): *Die Vorlesung: Probleme einer traditionellen Veranstaltungsform und Hinweise zu ihrer Lösung*. In: Berendt, Brigitte; Szczyrba, Birgit; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe-Verlag, 1–12 (E.2.1).
- Wagner, Petra; Rost, Detlef H. (2005): *Häusliche Arbeitszeit für die Schule*. Münster: Waxmann.
- Wagner, Petra; Spiel, Christiane (2012): *Hausaufgabenforschung: Ein Plädoyer für eine stärkere theoretische Verankerung* *12* (3), S. 275–284.

- Wallner, Herbert (2011): Aufgabensammlung Mathematik: Analysis einer Variablen, Lineare Algebra: Für Studierende in mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Studiengängen. Wiesbaden: Springer.
- Walter, Claudia; Waldherr, Franz (2011): Conceptual Change als Grundkonzept des Basisseminar Hochschuldidaktik: Veränderungen im Lehrverhalten erzielen. In: Jahnke, Isa; Wildt, Johannes (Hrsg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 91–100.
- Wegner, Elisabeth; Luft, Florian; Nückles, Matthias (2014): Die Rolle der Überzeugungen von Lehrkräften für die Gestaltung von Lernaufgaben. In: Blumschein, Patrick (Hrsg.): Lernaufgaben: Didaktische Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131–153.
- Weidlich, Joshua; Spannagel, Christian (2014): Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom: Vorlesungsvideos versus Aufgaben. In: Rummler, Klaus (Hrsg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster und New York: Waxmann, S. 237–248.
- Weinert, Franz E. (1999): Die fünf Irrtümer der Schulreformer: Welche Lehrer, welchen Unterricht braucht das Land? *Psychologie heute* 26 (7), S. 28–34.
- Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marei (2008): Konferenz des Netzwerk Bildung: Der Bildungsbegriff im Wandel: Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln. 05.-06. Juli 2007. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wespi, Claudia; Luthiger, Herbert; Wilhelm, Markus (2015): Mit Aufgabensets Kompetenzaufbau und Kompetenzförderung ermöglichen. *Haushalt in Bildung und Forschung* 4 (4), S. 31–46.
- Wiater, Werner (2005): Lehrplan und Schulbuch: Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: Matthes, Eva; Heinze, Carsten (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–64.
- Wiater, Werner (2011): Aufgaben im Schulbuch. In: Matthes, Eva; Schütze, Sylvia (Hrsg.): Aufgaben im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31–42.
- Wiater, Werner (2013): Unterrichtsplanung: Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. Donauwörth: Auer.
- Widulle, Wolfgang (2009): Handlungsorientiert Lernen im Studium: Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Wiesenöcker, Astrid (2002): Kritik der Universität: Eine deskriptiv-analytische Annäherung an ein Phänomen. Wien: Facultas.
- Wild, Elke; Esdar, Wiebke (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft: Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz. Nexus. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf [zuletzt abgerufen am: 07.05.2018].
- Wild, Elke; Wild, Klaus P. (2013): Jeder lernt auf seine Weise... Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre. In: Berendt, Brigitte; Szczyrba, Birgit; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe-Verlag, 1–26 (A 2.1).
- Wild, Klaus P. (1996): Beziehungen zwischen Belohnungsstrukturen in der Hochschule, motivationalen Orientierungen der Studierenden und individuellen Lernstrategien beim Wissenserwerb. In: Lompscher, Joachim; Mandl, Heinz (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bern: Huber, S. 54–69.
- Wild, Klaus P. (2005): Individuelle Lernstrategien von Studierenden: Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. Beiträge zur Lehrerbildung 23 (2), S. 191–206.
- Wildt, Johannes (2011): Ein Blick zurück – Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative? In: Jahnke, Isa; Wildt, Johannes (Hrsg.): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 19–34.
- Wildt, Johannes (2013a): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen: Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Berendt, Brigitte; Szczyrba, Birgit; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe-Verlag, 1–10 (A.1.1.)
- Wildt, Johannes (2013b): Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: Heiner, Matthias (Hrsg.): Professionalisierung der Lehre. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 27–57.
- Wildt, Johannes (2016): Fachbezogene Ausdifferenzierung und Kohärenz im hochschuldidaktischen Diskurs. In: Heiner, Matthias; Baumert, Britta; Dany, Sigrid; Haertel, Tobias; Quellmetz, Matthias; Terkowsky, Claudius (Hrsg.): Was ist „Gute Lehre“? Perspektiven der Hochschuldidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 85–96.

- Wilhelm, Markus; Luthiger, Herbert (2015): Aufgabenorientierung: Aufgabenorientierte Planung eines kompetenzfördernden Unterrichts. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Wilhelm, Markus; Luthiger, Herbert; Schweizer, Gaby (2016): Prozessmodell kompetenzfördernder Aufgabensets: Ein Beispiel für den NMG-Unterricht auf biologischer Perspektive. In: Keller, Stefan; Reintjes, Christian (Hrsg.): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz: Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde. Münster: Waxmann, S. 346–356.
- Willis, Jane R. (1996): A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman.
- Wimpenny, Peter; Gass, John (2000): Interviewing in Phenomenology and Grounded Theory: Is There a Difference? *Journal of Advanced Nursing* 31 (6), S. 1485–1492.
- Winkler, Iris (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht: Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winter, Felix (2012): Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. 5. Aufl. Bd. 49. Grundlagen der Schulpädagogik. Hohengehren: Schneider.
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> [zuletzt abgerufen am: 29.05.2018].
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt und New York: Campus.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 227–255.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (1). URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519> [zuletzt abgerufen am: 07.05.2018].
- Wolf, Paul; Biehler, Rolf (2014a): Anwendungsorientierte Aufgaben für die Erstsemester-Mathematik-Veranstaltungen im Maschinenbaustudium. Kassel: Universität Paderborn.
- Wolf, Paul; Biehler, Rolf (2014b): Entwicklung und Erprobung anwendungsorientierter Aufgaben für Ingenieurstudienanfänger. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 9 (4), S. 169–190.

- Wolf, Udo (2017): Der Hochschule Fulda wurde als bundesweit erster Hochschule für Angewandte Wissenschaften das eigenständige Promotionsrecht verliehen. *Physioscience* 13 (1), S. 7–8.
- Wolff, Stephan (2010): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, S. 502–513.
- Wörner, Alexander (2008): *Lehren an der Hochschule: Eine praxisbezogene Anleitung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wosnitza, Marold (2007): *Lernumwelt Hochschule und akademisches Lernen: Die subjektive Wahrnehmung sozialer, formaler und materiell-physischer Aspekte der Hochschule als Lernumwelt und ihre Bedeutung für das akademische Lernen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Zaltman, Gerald; Higie, Robin A. (1993): *Seeing the Voice of the Costumer: The Metaphor Elicitation Technique*. Cambridge.
- Ziegele, Frank; Roessler, Isabel; Mordhorst, Lisa (2017): *Hochschultyp im Wandel? Zur zukünftigen Rolle der Fachhochschulen im deutschen Hochschulsystem*. Hefei: Centrum für Hochschulentwicklung. URL: https://www.che.de/downloads/Zukunft_der_Fachhochschulen_in_Deutschland_AOHER.pdf [zuletzt abgerufen am: 16.10.2017].
- Ziener, Gerhard (2010): *Bildungsstandards in der Praxis: Kompetenzorientiert unterrichten*. Bobingen: Klett und Kallmeyer.
- Zillober, Konrad (1984): *Einführung in die Hochschuldidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Zimmer, Gerhard (1998): *Aufgabenorientierte Didaktik: Entwurf einer Didaktik für die Entwicklung vollständiger Handlungskompetenzen in der Berufsbildung*. In: Markert, Werner (Hrsg.): *Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 125–167.
- Zimmer, Gerhard (2004): *Aufgabenorientierung: Grundkategorie zur Gestaltung expansiven Lernens*. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 54–67.
- Zimmermann, Karin; Kamphans, Marion; Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.) (2008): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimmermann, Tobias (2014): *Durchführen von lernzielorientierten Leistungsnachweisen*. In: Bachmann, Heinz (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Hochschullehre*. Bern: hep Verlag, S. 50–85.

- Zinger, Benjamin (2012): *Das Hochschulstudium nach Bologna: Zwischen Strukturreform und didaktischer Neuausrichtung*. Kassel: University Press.
- Zinn, Bernd; Fasshauer, Uwe (2012): Ein problembasiertes Lernszenario aus der Perspektive von Studierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 7 (3), S. 84–95.
- Zohar, Anat; Schwartz, Noa; Tamir, Pinchas (1998): Assessing the Cognitive Demands Required of Students in Class Discourse, Homework Assignments and Tests. *International Journal of Science Education* 20 (7), S. 769–782.
- Zumbach, Jörg (2003): *Problembasiertes Lernen*. Münster u. a.: Waxmann.

Anhang

A.1 Vollständige Literaturangaben zu den Eingangszitaten

Im Folgenden werden die vollständigen Literaturangaben der Eingangszitate aufgelistet, welche für die vier Teile der Arbeit ausgewählt wurden. Die Reihenfolge richtet sich nach dem Aufbau der Arbeit und bezieht sich auf die bei den jeweiligen Zitaten angegebenen Endnoten a, b, c und d.

Nr.	Seite	Autor und Literaturangabe
a	Teil I, S. 1	Johann Wolfgang von Goethe. Quelle: von Goethe, Johann W. (1982): Wilhelm Meisters Wanderjahre. Reclam: Stuttgart, S. 508.
b	Teil II, S. 21	José Ortega y Gasset. Quelle: Dudenredaktion (Hrsg.)(2011): Duden. Zitate und Aussprüche. Herkunft und aktueller Gebrauch. Bibliographisches Institut GmbH, 3 Aufl., Bd. 12, S. 788.
c	Teil III, S. 115	Johann Wolfgang von Goethe. Quelle: von Goethe, Johann W. (1960): Autobiographische Schriften I: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. Bd. 13, Poetische Werke. Berliner Ausgabe: Berlin, S. 107f.
d	Teil IV, S. 255	Friedrich Wilhelm Nietzsche. Quelle: Nietzsche, Friedrich W. (2016): Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister, 2. Auflage, Bd. 1. Hanser: München, S. 438.

A.2 Transkriptionssystem

Die auf Tonspur festgehaltenen Interviews wurden transkribiert und somit in schriftliche Textform übertragen. Die Transkription bezeichnet die „Wiedergabe eines gesprochenen Diskurses in einem situativen Kontext mit Hilfe alphabetischer Schriftsätze und anderer, auf kommunikatives Verhalten verweisende Symbole“ (Dittmar 2009, S. 52).

Tabelle 25.: Auszug aus dem Transkriptionssystem in Anlehnung an Dresing & Pehl (2013), Schorn & Mey (2005) und Selting et al. (2009). Zu den Abkürzungen: B= befragte Person; I= Interviewerin.

Zeichen	Beschreibung	Beispiel
(.)	Mikropause unter einer Sek.	Es (.) ist (.) wirklich nicht einfach.
(-)	Pause, 1 (-), 2 (-) oder 3 (- -) Sek.	Naja (-). Ich habe da (-) ähm mein Konzept (- -). So.
(4)	Sekundenzahl bei Pausen über 3 Sek.	Ich, ich weiß nicht (5). Wirklich nicht.
< >	Anonymisierung	<Person 1> hat mir das erzählt.
[]	Anmerkung	Ne, das ist schon klar [gereizt].
...	Auslassung aus dem Transkript von weniger als einem Satz	Es war wirklich schwierig ..., aber ich habe es ja gemacht.
[...]	Auslassung aus dem Transkript von einem Satz oder mehreren Sätzen	Auf jeden Fall [...]. Es könnte gar nicht anders sein.
/	Abbruch eines Wortes oder Satzes	B: Und dann habe ich etwas gem/ naja festgestellt. I: Wie würden Sie/
//	Simultansprechen	I: Ist Ihnen das schon einmal// passiert? B: Ja, das// passiert immer wieder.
Ähm	Verzögerungs- oder Verlegenheitslaut	Ich ähm denke es ist besser so.
Mhm	Bejahend/Neutral	B: So ist das. I: Mhm.
=	Verschleifung	Da ham=mer viel davon.
GROSS	Betonung	Das wollte ich UNBEDINGT noch erwähnen.

Dabei geht es nicht nur um die (wort-)semantische Dimension eines Gesprächs, sondern auch um die Art und Weise, *wie* die Kommunikation abläuft, um die Gesprächssituation so genau wie möglich „konservieren“ zu können (vgl. Kruse 2015, S. 342). Nur auf diese Weise ist es möglich, im Auswertungsprozess auf die *sprachlich-kommunikative Bedeutungskonstruktion* zu schließen (vgl. ebd., S. 342). Aufgrund der Tatsache, dass „jede Transkription ... eine Übersetzung und eine erste Interpretation der Daten“ darstellt (Fuhs 2007, S. 84), kommt der regelgeleiteten Verschriftlichung von Kommunikation in der qualitativen Sozialforschung eine besonders große Bedeutung zu (vgl. Deppermann 2008; Dittmar 2009; Dresing & Pehl 2010). Unter Berücksichtigung der von Dittmar (2009) formulierten sechs Maxime der Transkription (vgl. ebd., S. 84ff.) wurde ein Regel- und Notationssystem zugrunde gelegt, welches sich zum einen zu großen Teilen an das Basistranskript des *gesprächsanalytischen Transkriptionssystems* (GAT) nach Selting et al. (2009) orientiert, zum anderen Teile des Transkriptionskatalogs nach Schorn & Mey (2005) sowie Bestandteile von Dresing & Pehl (2013) mit einbezieht (siehe Tabelle 25). Die Transkription der Interview wurde mit der Software *F4* durchgeführt.

A.3 Hinweis zu den Interviewzitate

Aufgrund der Übersichtlichkeit werden Interviewzitate in dieser Arbeit in kurzer Form belegt. Dabei wird das Kürzel der befragten Person sowie die Zeilenangabe in Klammern angegeben. Das Zitat G/41 stammt beispielsweise aus dem Interview mit Person G aus der Transkriptzeile 41. Mit dieser Zitierart wird versucht den Lesefluss nur geringfügig zu unterbrechen und gleichzeitig maximale Transparenz und Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten (vgl. hierzu Kruse 2015, S. 637f.).

A.4 Interviewleitfaden

Einführung: Grobskizzierung der Studie, Organisatorische Hinweise, Klärung von Fragen, Sichtung von didaktischem Material

1. Kontext		
<i>Wie sieht Ihre Lehrtätigkeit dieses Semester aus?</i>		
Inhaltlicher Aspekt	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Warming-Up Kontext Tätigkeiten / Veranstaltungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Veranstaltungsformate haben Sie dieses Semester (Seminar, Vorlesung)? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie genau kann man sich ... vorstellen? ▪ Könnten Sie mir ein Beispiel nennen?
2. Aufgabenverständnis		
<i>Was verstehen Sie im Lehrkontext unter einer „Aufgabe“ oder einer „Lernaufgabe“? Was würden Sie alles dazu zählen?</i>		
Inhaltlicher Aspekt	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Aufgabenverständnis Einstellung ggü. Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was ist für Sie eine Aufgabe? Haben Sie ein Beispiel dafür? ▪ Welchen Begriff finden Sie geeigneter? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie meinen Sie das konkret? Könnten Sie mir ein Beispiel nennen?
3.a. Einsatz von Aufgaben/Einstellung ggü. Aufgaben		
<i>Wie beurteilen Sie Aufgaben für Ihre Lehre? Wie ist das bei Ihnen? Inwiefern spielen in Ihren Lehrveranstaltungen Aufgaben eine Rolle?</i>		
Inhaltlicher Aspekt	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
(Grobe) Einsatzszenarien Einstellung ggü. Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Warum spielen sie eine Rolle/spielen sie keine Rolle? ▪ Warum setzen Sie keine Aufgaben in Ihren Lehrveranstaltungen ein? ▪ Gibt es Unterschiede zwischen Ihren Veranstaltungen in Bezug auf Aufgaben? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Könnten Sie mir ein konkretes Beispiel nennen?

3.b. Einsatz von Aufgaben/Einstellung ggü. Aufgaben

Bitte beschreiben Sie mir so genau wie möglich, wie man sich diese Aufgaben vorstellen kann. Wie sehen sie konkret aus, wie sind sie in Ihre Lehrveranstaltungen „eingebettet“?

Inhaltlicher Aspekt	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Prozess- und Struktur Akteure	<p>[Wenn Aufgaben genannt werden:]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fallen Ihnen noch weitere Aufgabenformen ein, die Sie in Ihren Lehrveranstaltungen einsetzen? ▪ Sie haben mir nun _ Formen geschildert, wie Sie Aufgaben einsetzen (kurze Wiederholung). Gibt es darüber hinaus noch andere Beispiele? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was passiert danach? Und dann? ▪ Haben Sie dazu ein Beispiel? ▪ Wie ist das mit ...? ▪ Spielt hier ... eine Rolle? ▪ Wie genau kann man sich ... vorstellen? ▪ Habe ich das richtig verstanden? Bei Ihnen ist es so, dass....

3.c. Einsatz von Aufgaben/Einstellung ggü. Aufgaben

Könnten Sie mir eine Aufgabe nennen, von der Sie sagen, sie ist typisch für Ihre Lehrveranstaltungen?

Inhaltlicher Aspekt	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Beispiel Bedeutung Didaktische Funktion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Warum würden Sie sagen, ist diese Aufgabe typisch? ▪ Können Sie mir ein Beispiel einer Aufgabe geben, die untypisch ist? <p>[Wenn didaktisches Material dabei:]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Was haben Sie denn für Aufgaben mitgebracht? Könnten Sie mir diese kurz etwas vorstellen? ▪ Inwiefern sind diese Aufgaben typisch für Ihre Veranstaltungen? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie genau kann man sich ... vorstellen? ▪ Was würden Sie von den Studierenden als Antwort erwarten?

4. Konzeption und Aufgabenquellen

Woher kommen die Aufgaben, die Sie in Ihrer Lehre einsetzen?

Inhaltlicher Aspekt	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Aufgabenkonzeption/ Aufgabenquellen	<p>[Wenn selbst erstellt:]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manche Lehrende verwenden ihre Aufgaben ja immer wieder (z.B. jedes Semester). Andere nutzen immer wieder neue Aufgaben. Wie ist das bei Ihnen? ▪ Gibt es irgendwas, an dem Sie sich orientieren können, wenn sie neue Aufgaben gestalten? ▪ An was orientieren Sie sich bei der Auswahl /und oder bei der Erstellung von Aufgaben? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Könnten Sie mir so genau wie möglich beschreiben, wie das abläuft? ▪ Haben Sie dazu ein Beispiel? ▪ Wie ist das mit ...? ▪ Spielt hier ... eine Rolle? ▪ Wie genau kann man sich ... vorstellen?

5. Bedeutung/ Hintergründe

Was sind die Gründe/ Ihre Überlegungen dafür, dass Sie Aufgaben so einsetzen, wie Sie es geschildert haben?

Inhaltlicher Aspekt	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Didaktische Funktion/Ziele Bedeutung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Warum setzen Sie Aufgaben in Ihren Lehrveranstaltungen ein/nicht ein? ▪ Was ist Ihr Ziel für den Einsatz Ihrer Aufgaben? ▪ Was würden Sie sagen: Welchen Stellenwert haben Aufgaben in Ihren Lehrveranstaltungen? ▪ Worin sehen Sie den Mehrwert Aufgaben in Ihren Lehrveranstaltungen einzusetzen? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Haben Sie dazu ein Beispiel? ▪ Wie ist das mit ...? ▪ Spielt hier ... eine Rolle? ▪ Wie genau kann man sich ... vorstellen?

6. Fachlicher Kontext

Inwiefern würden Sie sagen, dass das, was Sie mir über Aufgaben erzählt haben, typisch ist für Ihr Fachgebiet?

Inhaltlicher Aspekt	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Fachabgrenzung Verallgemeinerung der Konzepte Reflexion der eigenen „Aufgabenkultur“	<ul style="list-style-type: none">▪ Wodurch zeichnet sich Ihr Fach aus?▪ Wie machen das Ihre Kolleginnen/Kollegen an der Fakultät?▪ Inwiefern sehen Sie Unterschiede zu anderen Fächern?	<ul style="list-style-type: none">▪ Könnten Sie mir dazu vielleicht ein Beispiel geben?▪ Wie ist das mit ...?▪ Spielt hier ... eine Rolle?▪ Wie genau kann man sich ... vorstellen?

Abschluss:

- Von meiner Seite gibt es nun auch keine weiteren Nachfragen. Ich würde Ihnen aber jetzt gerne noch einmal den Raum lassen, Dinge anzusprechen, die Ihnen bezogen auf unser Thema heute noch wichtig sind, aber noch nicht zur Sprache gekommen sind.
- Vielen Dank für Ihre Bereitschaft an unserer Studie teilzunehmen.

A.5 Fragebogen

Liebe Hochschullehrende,

vielen Dank, dass Sie an der Studie teilnehmen. Im nachfolgenden Fragebogen befinden sich einige wenige Fragen zu Ihrer Lehrtätigkeit und Ihrer Person, welche zusammen mit den anderen Daten der Studie ausgewertet werden. Alle Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt und nur in anonymisierter Form weiter verwendet, sodass es nicht möglich ist, Rückschlüsse auf Ihre Person zu ziehen.

<i>In welchem Fach/in welchen Fächern haben Sie studiert?</i>	<div style="border: 1px solid black; height: 40px;"></div>		
<i>Was ist Ihr höchster akademischer Grad?</i>	<input type="checkbox"/> keiner	<input type="checkbox"/> Bachelor	<input type="checkbox"/> Master / Diplom / Magister
	<input type="checkbox"/> Promotion	<input type="checkbox"/> Habilitation	
<i>In welcher Bildungseinrichtung sind Sie derzeit tätig?</i>	<div style="border: 1px solid black; height: 40px;"></div>		
<i>Wie lautet die Bezeichnung Ihrer dienstlichen Stellung?</i>	<input type="checkbox"/> Tutor(in)	<input type="checkbox"/> wiss. Mitarbeiter(in)	<input type="checkbox"/> Akad. Rat/Rätin
	<input type="checkbox"/> Lehrbeauftragte(r)	<input type="checkbox"/> Lehrkraft für besondere Aufgaben	
	<input type="checkbox"/> Professor(in)	<input type="checkbox"/> Andere Position:	
<i>Welche Fächer lehren Sie aktuell (im laufenden Semester)?</i>	<div style="border: 1px solid black; height: 40px;"></div>		
<i>Wie viele Lehrveranstaltungen leiten Sie aktuell?</i>	<input type="checkbox"/> keine	<input type="checkbox"/> 1 – 2	<input type="checkbox"/> 3 – 4
	<input type="checkbox"/> 5 – 6	<input type="checkbox"/> 7 – 8	<input type="checkbox"/> über 8
<i>Welche Lehrveranstaltungsformate leiten Sie aktuell?</i>	<input type="checkbox"/> Übung / Tutorium	<input type="checkbox"/> Seminar	<input type="checkbox"/> Vorlesung
	<input type="checkbox"/> Praktikum	<input type="checkbox"/> Sonstiges:	
<i>Über wie viel Lehrerfahrung verfügen Sie?</i>	<input type="checkbox"/> unter 2 Jahre	<input type="checkbox"/> 2 – 5 Jahre	<input type="checkbox"/> 6 – 10 Jahre
	<input type="checkbox"/> 11 – 15 Jahre	<input type="checkbox"/> 16 – 20 Jahre	<input type="checkbox"/> ab 21 Jahre
<i>Wie alt sind Sie?</i>	<input type="checkbox"/> bis 25 Jahre	<input type="checkbox"/> 26 – 35 Jahre	<input type="checkbox"/> 36 – 45 Jahre
	<input type="checkbox"/> 46 – 55 Jahre	<input type="checkbox"/> 56 – 65 Jahre	<input type="checkbox"/> ab 66 Jahre

Vielen Dank!

A.6 Postskript

Angaben zum Interview:			
Interviewdatum:		Interviewführer(in):	
Nr. Tonband:		Vereinbarte Zeit:	
Ort/Treffpunkt:		Dauer des Interviews:	
Angaben zur interviewten Person:			
Geschlecht:	<input type="checkbox"/> Männlich	<input type="checkbox"/> Weiblich	Bildungseinrichtung:
Tätigkeit:	Sonstige relevante Informationen:		
Hochschulfach:			

Topics eines Postskripts nach Kruse (2015):	
<i>Gesprächsatmosphäre</i>	Ort, Stimmung, Verhalten des/der Interviewten
<i>Befindlichkeiten</i>	z.B. des/der Interviewenden; der Interviewperson
<i>Rapport</i>	Beziehung zwischen den beiden Kommunizierenden
<i>Gesprächsverlauf</i>	Entwicklungsdynamik des gesamten Interviewverlaufs
<i>Interaktionen</i>	z.B. besondere Interaktionsphänomene zwischen den beiden Kommunizierenden

<i>Besonderheiten</i>	z.B. allgemeiner oder spezieller Art
<i>Auffallende Themen</i>	Berührte oder ausgelassene Thematiken, bezogen auf die Forschungsfragen und darüber hinaus
<i>Störungen</i>	z.B. des Interviewverlaufs
<i>Sonstiges</i>	

Sonstiges

Organistatorisches

- Fragebogen:
- Einverständniserklärung:
- Didaktisches Material: