

FRAGEBOGEN UND BESPRECHUNG ALS MÖGLICHKEIT EINER KONSTRUKTIVEN RÜCKMELDUNG IM STUDENTISCHEN KLEINGRUPPEN-UNTERRICHT - ERFAHRUNGEN AUS DER ANATOMIE

C. Schormair, Münster

1) Einleitung:

"Da die an der Universität Lehrenden weder eine praktische noch theoretische Vorbereitung auf ihre Lehrerrolle bekommen, sind sie auf die Kritik der Studenten angewiesen, wenn sie ihr Verhalten korrigieren, neue Verhaltenskategorien erwerben oder auch nur ein angemessenes Selbstverständnis ihrer Wirkung und ihres Handelns entwickeln wollen" schreibt Sader (15, S.114). An medizinischen Fakultäten hat sich eine differenzierte Rückmeldung, wie Lehrinhalte und Art der Darbietung auf der Seite der Lernenden ankommen, kaum entwickelt; im Gegenteil: Durch die Übernahme der Prüfungen durch das IMPP wurde den Lehrenden ein wichtiges Instrument der Rückkopplung über den fachlichen Lernerfolg ihrer Studenten aus der Hand genommen.

Die herkömmlichen Formen der Rückmeldung, die Hochschullehrer in Unterrichtsveranstaltungen erhalten, äußern sich beispielsweise im Veranstaltungsbesuch, im Verhalten ihrer Zuhörer, allenfalls in sporadischen Beifalls- oder Mißfallensäußerungen. Sie alle sind diffus, schlecht artikuliert und wenig nützlich, "weil sie keinen echten Dialog auslösten, sondern Affekte hervorriefen" (17). Melden sich einige Studenten zu Wort, so drücken sie nicht unbedingt die Erfahrungen und Erwartungen aller aus.

In den vergangenen Jahren sind eine Fülle von Verfahren und Formen entwickelt und mit Erfolg in Unterrichtsveranstaltungen eingeführt worden. Sie ermöglichen eine differenzierte und konstruktive Rückmeldung über das Lehr- und Lerngeschehen. Eine Orientierung für Einsatzmöglichkeiten solcher Verfahren gibt Bürmann und Mitarb. (5).

Im folgenden stelle ich nicht neue Methoden und Konzepte vor, sondern teile meine Erfahrungen mit bewährten Formen mit und gehe einigen dabei aufgetretenen Problemen nach.

II. Vorgehen bei der Durchführung:

1. Die Unterrichtssituation im Präparierkurs:

Ein Hochschullehrer oder Assistent betreut zwei Gruppen mit jeweils etwa 16 Studenten täglich zwei Stunden. Ihm obliegt die Arbeitsorganisation, die praktische Anleitung jedes einzelnen Studenten, das Präparieren schwieriger Regionen und zwischendurch das Erklären theoretischer Sachverhalte. Diese Aufgabenvielfalt in der knapp bemessenen Kurszeit engt zwangsläufig Ansprechbarkeit und Handlungsfreiheiten ein. Darüberhinaus wird die Kritikbereitschaft der Studenten gebremst durch ihre Angst vor Sanktionen; denn der Lehrende ist zugleich ihr Prüfer.

Um eine Rückmeldung über die Lern- und Arbeitssituation der Studenten und ihre fachliche wie persönliche Betreuung zu erlangen, verwandte ich einen anonymen Fragebogen. Die Ergebnisse der Befragung wurden anschließend in der Gruppe besprochen und Verbesserungsvorschläge erarbeitet.

2. Der Fragebogen:

Fragebogen wird oft eine begrenzte Leistungsfähigkeit bescheinigt, die Vielseitigkeit der Wechselbeziehungen und Interessenlagen der an Lehr- und Lernprozessen beteiligten Personen zu erfassen (1). Ihre Aussagekraft hängt zudem ab von systematischen Urteils- (wie z.B. Trend zu mittleren Beurteilungen,

Halo-Effekt) und Zufallsfehlern (wie z.B. unsorgfältiges Ankreuzen, schwankende Motivation) (18). Letztere fallen insbesondere bei den niedrigen Teilnehmerzahlen des Gruppenunterrichtes ins Gewicht. Ein ausreichendes Reliabilitätsniveau ($n > 20$; 6) ist bei Einzelgruppen kaum zu erreichen. Ich verzichtete daher auf die Darstellung der Ergebnisse im Einzelnen. Dennoch, studentische Befragungen geben nützliche Informationen zur Einschätzung und Verbesserung der Lehrsituation (14). Unterschiedliche Ziele und Interessen bleiben bei der Erstellung des Fragebogens einseitig betont: Bei Lehrenden stehen Fragen zu didaktisch-methodisch-organisatorischem Vorgehen im Vordergrund, bei Studenten mehr "das subjektive Erleben der universitären Lebenswelt im ganzen" (10). Darüberhinaus weisen Fragebogen den Studenten in die Rolle des Objektes, das zwar "Gegenstand" der Befragung ist, sich an der Formulierung und Gestaltung der Veränderungen aber nicht aktiv beteiligen kann.

Trotz dieser Einwände bietet eine Fragebogenaktion einige Vorteile:

- Erbetenes Feedback drückt die Bereitschaft aus, Kritik anzunehmen, und erleichtert das Besprechen unterschiedlicher Erwartungen und Bedürfnisse. Es fördert somit die Kommunikation durch Verringerung der Barriere zwischen Lehrenden und Studenten (Stimulierung weiterer Rückmeldung).
- Einzelinformationen, beispielsweise zur Sprechweise des Dozenten, lassen sich in beliebiger Zahl gewinnen, ohne daß sie in der Gruppe eigens besprochen werden müssen.
- Durch die Vorgabe der Themen werden die Studenten angeregt, fachliche und interpersonale Unterrichtsergebnisse zu überdenken, also ihr Problembewußtsein hierfür zu verbessern. Dieser als "Selbstaufklärungswert" von Fragebogen (11) bezeichnete Vorteil, kommt allerdings erst später zum Tragen, hat also keinen unmittelbar spürbaren Effekt.

- Die Vorgabe der Themen und ihre Bearbeitung strukturiert die nachfolgende Diskussion vor.
- Durch einen anonymen Fragebogen werden alle Teilnehmer in den Rückmelungsprozeß einbezogen, sodaß er eher die allgemeine Interessenlage widerspiegelt als die Meinung einzelner "Kritikbereiter".
- Bei offen gestellten Fragen erhält man ein breiteres Spektrum an Reaktionen und Vorschlägen als in der Diskussion allein.

Formal enthielt der Fragebogen Schätzskalen und offene Antwortmöglichkeiten, inhaltlich berücksichtigte er die wesentlichen "Faktoren der Lehrwirksamkeit" (18):

- Erfassen der Lernsituation der Studenten, ihre Arbeitspraxis in der Gruppe und etwaige Störfaktoren (z.B. Gruppenklima, Kenntnisstand).
- Inhaltliche und sprachliche Gestaltung der Veranstaltung durch den Lehrenden (z.B. verständliche Sprache, klare Anleitung ..)
- Motivierung, Weckung von Interesse durch den Lehrenden (z.B. Enthusiasmus für Fach und Lehre, Übertragung von Verantwortung, Angabe von Lernzielen...)
- Verhalten des Lehrenden und Arbeitsklima (z.B. Führungsstil, Ansprechbarkeit)
- Fachliche Kompetenz

3. Besprechung:

Fragebogen bieten zwar eine einfache Orientierungshilfe, die Ausbildungssituation zu analysieren. Sie stellen aber keine echte Kommunikation zwischen Lehrenden und Studenten dar. Sie erlauben kein gegenseitiges Kennenlernen von Erwartungen und Bedürfnissen, kein Ausräumen von Mißverständnissen, kein Austragen von Meinungsverschiedenheiten. Ebensowenig ermöglichen sie eine Neugestaltung des Unterrichtsgeschehens. Insofern sind Fragebogen weder konstruktiv noch kreativ. Diesen

Mangel kann vor allem ein Gespräch beheben, in dem einzelne Themen gemeinsam formuliert und erarbeitet werden. Erst so ist Partizipation möglich, bei der Studenten als ein Teil der Lehrer-Studenten-Stoff-Beziehung Verantwortung für den Lehr- und Lernprozeß mittragen.

III. Erfahrungen und Bemerkungen:

1. Resonanz bei den Studenten:

"Warum machen Sie sowas denn überhaupt?" fragte eine Studentin wohl mehr aus Bedürfnis, eine Erklärung über Sinn und Zweck zu erhalten als ihre Unlust über "das Ausfüllen eines Fragebogens" (11) kund zu tun. Um eine zuverlässige Mitarbeit zu erreichen, muß die "Befragung in Zweck und Verwertung einsehbar" sein (10). Möglicherweise war meine mangelhafte Aufklärung hierüber Hauptgrund für den unvollständigen Rücklauf ausgefüllter Bogen (59%).

2. Konzeption und zeitlicher Einsatz des Fragebogens:

- Für eine einmalige Veranstaltung in der Mitte oder gar am Ende des Semesters war der Bogen mit 10 Fragengruppen (insgesamt 65 Einzelfragen) und 9 offen gestellten Fragen zu umfassend, berücksichtigt man die ohnehin große Arbeitsbelastung der Studenten und die für sie ungewohnte Vorgehensweise. Kleine Schritte, beispielweise in Form von veranstaltungsbegleitenden "Mini-Rückmeldungen" oder Kurzfragebögen (13) würden diesem Problem eher gerecht werden. Wegen des zu großen Umfangs half der Fragebogen auch nicht genügend, die Diskussion zu strukturieren.

- Fragebogen spiegeln zwangsläufig das einseitige Informationsinteresse desjenigen wider, der ihn entwirft. Obwohl eine große Anzahl "offener" Fragen Gelegenheit geboten hätte, diesen Nachteil zu kompensieren, blieben sie zu meist unbeantwortet - eine Erfahrung, die Bertram und Sandritter (3, S.122) an der Ernsthaftigkeit studentischer

Mitarbeit bei didaktischen Fragen zweifeln ließ. Reicht es alleine, die Wichtigkeit offener Fragen ausdrücklich zu betonen? Eine weitere Möglichkeit böte sich, Studenten an der Entwicklung und Auswahl der Fragen zu beteiligen (15, S.117).

- Ich erlebte die von mir betreuten Gruppen hinsichtlich ihrer Motivation, Arbeitsweise und ihrem Verhalten als sehr verschieden. Vergleicht man die Daten der Befragung, so spiegeln sich diese Unterschiede in der Beurteilung meines Verhaltens (z.B. Führungsstil, Persönlichkeit), der Motivierung oder in der Einschätzung der Gruppenarbeit wider. Für mich überraschend war die einhellige Beurteilung der Studenten, keine Rückmeldung über ihre Lernfortschritte, ihren Arbeitsstil und das Gruppenverhalten bekommen zu haben - vielleicht ein Beispiel für eine "Wahrnehmungserweiterung" (4), die standardisierte Untersuchungsverfahren ermöglichen.

3. Besprechung der Fragebogenaktion:

Bei der nachfolgenden Diskussion sollte die Analyse der Arbeitssituation vertieft, unterschiedliche Sichtweisen erklärt und vor allem auf dieser Grundlage gemeinsam Verbesserungen erarbeitet werden. Es sollte also Metaunterricht, ein Gespräch über den laufenden Unterricht (2), initiiert werden. Im Rahmen der Veranstaltung nicht lösbare Probleme (Curriculum, Studentenzahlen) wurden ausgeklammert.

In der Gesprächssituation selbst war z.T. recht deutlich eine Barriere zwischen Studenten und Assistenten zu spüren, ein offenes "Klima für Reden über Unterricht" (10) war unterschiedlich vorhanden und abhängig von der Gruppe. Für dieses Klima sind nicht nur das "erlebte Ranggefälle" (15, S.74) oder die Angst vor Sanktionen ("Sie prüfen uns ja!") ausschlaggebend, sondern auch die für viele Studenten - und auch mich! - fremde Gesprächssituation. Die-

se Hindernisse lassen sich durch das Verhalten des Lehrenden nur begrenzt beheben. Milderung könnten hier veranstaltungsbegleitende Besprechungen schaffen, bei denen Studenten wie Lehrerde merken, daß ihnen aus der geäußerten Kritik keine Nachteile erwachsen, der Ausdruck ihrer Vorstellungen hingegen zu faßbaren Veränderungen der Ausbildungsbedingungen führt. Studentische Tutoren, die aufgrund ihrer Position eine verbindende Stellung einnehmen, sollten einbezogen werden.

Als wichtiger Themenbereich kristallisierten sich völlig unterschiedliche Erwartungen an die Rollen- und Aufgabenverteilung im Kurs heraus. Wie sehe ich, wie die Studenten meine Funktion als Lehrender im Praktikum? Mit welchen Problemen bin ich, mit welchen sind die Studenten dabei konfrontiert? Was will ich ihnen vornehmlich vermitteln? Was ist fachliche Kompetenz? Welche Verantwortung trägt der einzelne Student für eine effektive Arbeit in der Gruppe und für die Präparation an der Leiche? Jeder mag seine Rolle und Einstellungen entsprechend seinen Anschauungen, seinen Lehr- und Lernerfahrungen unterschiedlich definieren. Eine Klärung dieser Positionen aber ist wesentliche Voraussetzung für eine abgestimmte Gruppenarbeit und eine "Partizipation" der Studenten an der Unterrichtsgestaltung.

Studenten haben einen "viel weitergreifenden Anspruch auf Bildung - auf einen Gewinn an Einsicht und auf die Entfaltung echter Fähigkeiten - ..." (7, vgl. auch 12, 14). In der Besprechung, mehr noch in Einzelgesprächen drückte er sich in Klagen aus, nur anatomische Begriffe zu lernen, aber kaum Gesprächsmöglichkeiten zu fachübergreifenden Themen zu finden. Gerade hierzu aber böte die Ausbildung in der Anatomie Gelegenheit wie kaum ein anderes Fach im gesamten Medizinstudium: Die Begegnung mit Tod, die Arbeit an der menschlichen Leiche, die Bedeutung von Gesundheit und Krankheit, die Koopera-

tion der Studenten untereinander und die Beziehung zu den Hochschullehrern. Hierher gehört auch die Auseinandersetzung mit Problemen, die in der Gruppe oder mit den Lehrenden auftreten. Die Beschäftigung mit diesen Themen steht ebenso in Einklang mit Ausbildungszielen zum Arzt wie Fachkenntnisse und wissenschaftlich-kritisches Denken. Die Kursgestaltung sollte ihr flexibel Raum zugestehen.

IV. Auswirkungen des Versuchs auf den Unterricht:

Der Versuch bewirkte einige wichtige Veränderungen:

Die Suche nach einer Orientierung und Identität an der Hochschule fällt vielen Studenten schwer. Ihre oben beschriebenen Erwartungen an das, was sie lernen wollten, bleiben oft unerfüllt. Vor vielen türmt sich stattdessen ein Berg von zu lernenden Fakten, den zu bewältigen sie sich kaum zutrauen. Die Prüfungen verstärken den Leistungsdruck. Kurz, der Anatomiekurs ist Streß - übrigens auch für viele Lehrende! Frustrationen, Enttäuschungen, Insuffizienzgefühle, Aggressivität begleiten nicht nur die Lehr- und Lernsituation; sie sind Teil von ihr. Als solcher müssen sie in und mit der Gruppe ausgetragen werden. Es reicht nicht, nur auf die Studenten einzugehen, die diese Reaktionen nach außen tragen. Es war bemerkenswert, wie sehr sich durch die affektive Entlastung, die diese Diskussion und Aussprache ermöglichte, Gesprächsklima und Spannungen lösten, der Umgang ungezwungener wurde. Die Arbeitseinstellung litt dabei keineswegs, wie so oft befürchtet wird.

Auf die studentische Kritik, bei der Flut an Details die Zusammenhänge mit anderen theoretischen Fächern und Bedeutung für die klinische Tätigkeit nicht abschätzen zu können, bot ich zusätzliche Veranstaltungen zu diesen Themenbereichen an. Die rege und inter-

essierte Teilnahme bestätigten mich in meinen Bemühungen. Darüberhinaus schenkte ich während des Praktikums der Arbeitsanleitung und -planung besondere Aufmerksamkeit, ebenso der Erklärung wichtiger Bezüge zu anderen Fachgebieten. Die Studenten ihrerseits arbeiteten selbständiger. Durch die Klarlegung der Verantwortlichkeit für den Arbeitserfolg wurde ich entlastet, da ich sie hierfür nicht (mehr) ausschließlich auf mir ruhen fühlte. Einige wenige betrachteten möglicherweise das Angebot an Mitsprache als Schwäche und nutzten den vermeintlichen Freiraum aus. Doch sollte ein "unreifes" Verhalten weniger, unmotivierter Studenten nicht zum Maßstab des Lehrverhaltens der gesamten Gruppe gegenüber werden.

V. Schlußbemerkung:

Die Beziehung zwischen Lehrenden und Studenten bleibt zwangsläufig asymmetrisch; denn "der 'Wissensvorsprung' ist in Wirklichkeit ebenso sehr ein Vorsprung an mehr oder weniger durchgearbeiteter Lebenserfahrung und im Umgang mit der Sache gewonnene Urteilskraft" (7) ist. Dieser "Vorsprung" hebt den Lehrenden vom Studenten ab. Ihn in den Unterricht einzubringen, ist richtig, da die Identifizierung der Person mit den Unterrichtsinhalten und -formen Authentizität mitausmacht. Daraus resultiert oft ein lehrerzentrierter Unterrichtsstil. Die Erkenntnis pädagogischer Forschung, daß das Anerkennen der studentischen Bedürfnisse und Möglichkeiten in der Unterrichtsgestaltung die Lernbereitschaft und persönliche Entwicklung fördern, führte zur Forderung nach studentenzentrierten Unterrichtsformen. Beiden Gedanken eher gerecht wären solche, die den Bedürfnissen und Möglichkeiten beider am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen Rechnung tragen. Der Ausdruck studentenorientiert wäre angemessener.

"Wer tröstet die Lehrenden und womit?" fragte Sperling (16) nach dem Lohn für das Engagement des Lehrenden suchend. Läßt sich der große Zeitaufwand und die gedankliche und persönliche Zuwendung rechtfertigen? Die Hochschulorganisation honoriert einen Einsatz auf dem Gebiet der Lehre nicht. Bleiben nur die für den Lehrenden spürbare Zuwendung durch die Studierenden, die sich in fachlichen Fragen und emotionalem Feedback äußert (3, S.219), und allenfalls der Gedanke, daß in der asymmetrischen Lehrbeziehung eine zeitliche Verschiebung zum Tragen kommt. Der Lehrende gibt weiter, worin ihm andere Jahre vorher selbst Orientierung waren. In beiden Fällen bleiben zweifellos Experimentierfreudigkeit, entsprechende Einstellungen und Idealismus die treibenden Kräfte.

LITERATUR:

- 1) Alvensleben B, Morsch R, Schirmer J (1978): Veranstaltungsbe-
gleitende Kritik unter ständiger Mitarbeit einer studentischen
Arbeitsgemeinschaft. In 9, S. 141 - 158
- 2) Becker GE (1986): Durchführung von Unterricht - Handlungs-
orientierte Didaktik Teil II, Beltz-Verlag, Weinheim
- 3) Bertram E, Sandritter W (1979): So lernt der Medizinstudent,
Schattauer Verl. Stuttgart
- 4) Brocher HHT (1968): Begleitende Verfahren bei der Überprüfung
des medizinischen Unterrichts. In: v. Uexküll T (Hrsg.): Pro-
bleme des Medizinunterrichts. Urban & Schwarzenberg, München
- 5) Bürmann I, Francke R, Schmidt W, Huber L (1978): Orien-
tierungshilfen für die Auswertung und Kritik im Hochschul-
unterricht. In 9, S. 314 - 333
- 6) Doyle KO (1974) Student evaluation of instruction; Lexington,
Mass.: D.C. Health & Co.; Zit. nach 1
- 7) Hagemann-White C (1976): Einige Erfahrungen und Gedanken über
Hochschuldidaktik an der Massenuniversität. Zeitschrift für
Soziologie, 5, S. 80 - 99
- 8) Huber L, Bürmann I, Francke R, Schmidt W, Hrsg. (1978): Aus-
wertung, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht; Band I
Einführung und Überblick; Blickpunkt Hochschuldidaktik 50;
Hamburg
- 9) Huber L, Bürmann I, Francke R, Schmidt W, Hrsg. (1978): Aus-
wertung, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht; Band II
Erfahrungen und Folgerungen; Blickpunkt Hochschuldidaktik 51;
Hamburg
- 10) Huber L (1978): Zwischen "Unterrichtskritik" und "Selbsteva-
luation" von Lehrveranstaltungen. Zur gegenwärtigen Lage in
der Bundesrepublik. In 8, S. 6 - 28
- 11) Michel-Adler E (1978): Rückmeldung und Evaluation in einem
Intensivseminar an der Rechtsfakultät, Freiburg, Schweiz.
In 9, S. 199 - 212
- 12) Rahn H (1982): Studieren heute. In: Sekretariat der Studien-
stiftung des deutschen Volkes (Hrsg.): Jahresbericht 1981,
S. 9 - 25
- 13) Rieck W (1978): Teilnehmerorientierte Unterrichtskritik als
Mittel der Weiterentwicklung und Neuplanung einer regelmäßig
angebotenen Lehrveranstaltung. In 9, S. 213 - 224
- 14) Rippey RM (1975): Student Evaluations of Professors: Are They
of Value? Journal of Medical Education 50, 951 - 958
- 15) Sader M, Clemens-Lodde B, Keil-Specht H, Weingarten A (1970):
Kleine Fibel zum Hochschulunterricht; Verlag C. H. Beck,
München
- 16) Sperling E (1969): Was stört Studenten am Unterricht? Neue
Sammlung 9, S. 34 - 40
- 17) Sybrecht G (1968): Die Beteiligung von Studenten an der Un-
terrichtsgestaltung. In: v. Uexküll T (Hrsg.): Berichtsband
Zweite Jahrestagung der Untergruppe Medizin des Arbeits-
kreises für Hochschuldidaktik, J.F. Lehmanns Verl. München
- 18) Winteler A (1978): Schätzverfahren. Ein Bericht über anglo-
amerikanische Untersuchungen. In 8, S. 66 - 98
- 19) Wolf U (1982): Probleme des heutigen Medizinstudiums. In:
Studienstiftung des deutschen Volkes (Hrsg.): Jahresbericht
1981, S. 42 - 53

Dr. med. C. Schormair

Anatomisches Institut der Medizinischen Fakultät

der Universität Münster

Vesaliusweg 2-4

D 4400 Münster