

# Lehrportfolio

**PD Dr. Heiko Rauhut**

Universität Zürich, Institut für Soziologie  
rauhut@soziologie.uzh.ch

11. Februar 2015

## Inhaltsverzeichnis

<b>1 Lehrkonzept</b>	<b>1</b>
1.1 Kompetenzbasierte Lehre in theoriegeleiteter, empirischer Soziologie . . . . .	1
1.2 Persönliche didaktische Entwicklung . . . . .	2
1.3 Konstruktivistisches Lernen . . . . .	2
1.4 Rollenverständnis . . . . .	2
1.5 Drei Leitprinzipien . . . . .	3
<b>2 Drei Lehrbeispiele</b>	<b>4</b>
2.1 Kooperation im Gruppenexperiment . . . . .	4
2.2 Probeinterviews für qualitative Pretests . . . . .	5
2.3 Expertengruppen zu Forschungsdesigns . . . . .	5
<b>3 Betreuung von Abschlussarbeiten</b>	<b>6</b>
<b>4 Beurteilungen meiner Lehre</b>	<b>7</b>
4.1 Studentische Evaluationen . . . . .	7
4.2 Kollegiale Hospitationen . . . . .	7
4.3 Stellungnahmen von Didaktikexperten . . . . .	9
<b>5 Zukünftige Ziele in der Lehre</b>	<b>9</b>
<b>Literatur</b>	<b>9</b>

<b>Anhang</b>	<b>11</b>
<b>A Gesamtverzeichnis gehaltener Lehrveranstaltungen</b>	<b>11</b>
A.1 Liste gehaltener Kurse . . . . .	11
<b>B Exemplarische kompetenzorientierte Syllabi</b>	<b>12</b>
B.1 Einführungsvorlesung Soziologie . . . . .	12
B.2 Vertiefungsseminar Spieltheorie . . . . .	16

## **Anhang II (auf Anfrage)**

<b>A Evaluationen und Feedback</b>	
A.1 Hospitationsbericht 1	
A.2 Hospitationsbericht 2	
A.3 Expertenhospitation	
<b>B Betreuungskonzept</b>	
B.1 Reflexionsbericht zur Betreuung einer Abschlussarbeit	
B.2 Stellungnahme des betreuten Kandidaten	
<b>C Didaktische Weiterbildungen</b>	
C.1 Lehrveranstaltungsplanung	
C.2 Studierende Aktivieren	
C.3 Research based teaching	
C.4 Rhetorik	
C.5 Kollegiale Hospitation	
C.6 Betreuung von Abschlussarbeiten	
C.7 Lernpsychologie	
C.8 Lehrportfolio Theorie	
C.9 Lehrportfolio Praxis	
<b>D Didaktikausbildung “Teaching Skills”</b>	
D.1 Zertifikat “Teaching Skills”	
D.2 Beschreibung der Didaktikausbildung	
D.3 Gutachten über meine didaktische Expertise	

## **Abbildungsverzeichnis**

1 Mittelwerte und Streuungen studentischer Evaluationen in Wissenschaftssoziologie, Experimentelle Methoden und Spieltheorie (eigene Auswertung). . . . .	8
---	---

# 1 Lehrkonzept

## 1.1 Kompetenzbasierte Lehre in theoriegeleiteter, empirischer Soziologie

Gute sozialwissenschaftliche Lehre ist für mich die erfolgreiche Vermittlung von Handlungskompetenzen in analytischer Theoriebildung, in Methoden zur empirischen Überprüfung und in der Fähigkeit zur kritischen Reflexion von Forschungsergebnissen. Diese Kompetenzorientierung bedeutet für mich, dass ich die Studierenden durch meine Lehre dazu befähigen möchte, ihr neu erworbenes Wissen in fundierte Handlungen umzusetzen zu können.

Die Vermittlung von Kompetenzen möchte ich durch eine explizite Formulierung von Lernzielen im Unterricht erreichen, zu denen ich in unterschiedlichen Beispielen und Übungsaufgaben immer wieder Bezüge herstelle. Diese Lernziele beschreiben Handlungen, zu denen ich die Studierenden durch meinen Unterricht befähigen möchte. Ich orientiere mich bei der Formulierung von Lernzielen an einem hierarchischen Aufbau von sechs Kompetenzen, die von Wissen und Verständnis über Anwendung und Analyse bis hin zu Synthese und Beurteilung reichen (Bloom et al., 1973; Bachmann, 2011).

Die Anwendung dieser Lernzieltaxonomie auf die soziologische Lehre impliziert für mich folgende allgemeine Kompetenzen. Die Studierenden sollen grundlegende soziologische Konzepte definieren (Wissen), soziale Zusammenhänge erklären (Verständnis), soziologische Theorien auf eigenen Fragestellungen anwenden (Anwendung), konkurrierende theoretische Erklärungen unterscheiden (Analyse), eigene theoretische Ideen und empirische Forschungsdesigns konzipieren (Synthese) und Forschungsergebnisse und deren Implikationen kritisieren können (Beurteilung). Hierbei ist es mir wichtig, in der Lehre und in Leistungsüberprüfungen alle sechs Dimensionen zu berücksichtigen, um unterschiedlichen Stärken der Studierenden Rechnung zu tragen.

Fachlich vermittele ich Soziologie als eine theoriegeleitete, empirische Disziplin. In meiner Lehre möchte ich den Blick dafür schärfen, wie soziale Strukturen aus der Aggregation individueller Motive und Handlungen erklärt werden können. Hier steht die Verknüpfung von individueller Handlungsebene mit gesellschaftlicher Strukturebene im Vordergrund. Die Studierenden sollen in verschiedenen speziellen soziologischen Gebieten die Kompetenz erwerben, Theorien, Hypothesen, Forschungsdesigns und Testmethoden entwickeln zu können. Hierbei möchte ich explizit darüber hinaus gehen, dass die Studierenden "bloss" bestimmte soziologische Klassiker, theoretische Strömungen oder bekannte Bücher und Aufsätze aus der Soziologie kennen und deren Inhalte wiedergeben können. Es geht mir bei der Auswahl meines Lehrmaterial stets darum, dass durch dieses Material Fähigkeiten erworben werden.

Mein Fokus auf analytischer, theoriegeleiteter empirischer Soziologie lässt sich besonders gut mit einer "konstruktivistischen" Didaktik umsetzen, das starkes Gewicht auf selbstgesteuertes Lernen legt (Barr und Tagg, 1995). Diese Philosophie setze ich unter anderem durch geeignete aktivierende Methoden (Weidenmann, 2008) sowie durch problembasiertes (Zumbach, 2006) und forschendes Lernen (Huber, 2009) um. Ich verstehe meine Kurse als Werkstätten, in denen die Studierenden Methoden erlernen sollen, Theorien, Hypothesen, Testverfahren und Resultate selber produzieren zu können. In diesem Sinne orientiere ich mich auch an der von Anderson und Krathwohl (2001) zusätzlich entwickelten höchsten Lernzielstufe des "Erzeugens". Dies möchte ich sowohl in Seminaren als auch in Vorlesungen umsetzen.

Die folgenden Kapitel sind folgendermassen aufgebaut. Zunächst beschreibe ich meine Entwicklung vom Studenten zum Didaktiker. Dann präsentiere ich meine lernpsychologischen Grundlagen, leite daraus mein Rollenverständnis als Hochschullehrer ab und fasse meine Didaktik in drei Leitprinzipien zusammen. Dann illustriere ich anhand drei ausführlicher Lehrbeispiele, wie ich meine didaktischen Leitprinzipien in meinem Unterricht konkret umsetze. Anschliessend stelle ich mein Betreuungskonzept bei Abschlussarbeiten anhand eines Fallbeispiels dar. Nach diesen selbstreflexiven Teilen folgt ein Abschnitt über Beurteilungen meiner Lehre durch studentische Evaluationen, Feedback aus kollegialen Hospitationen und Experten Hospitationen sowie aus einem didaktischen Gutachten über meine Lehrkonzepte. Im abschliessenden Kapitel entwickle ich zukünftigen Ziele in der Lehre.

## 1.2 Persönliche didaktische Entwicklung

Als Student habe ich viele Kurse erlebt, die darauf abzielten, die Theorien namhafter Soziologen kennen zu lernen oder sozialstrukturelle Beschreibungen und Kennzahlen zu sozialer Ungleichheit in verschiedenen Gesellschaften zu vermitteln. Dies ist sicherlich wichtiges soziologisches Basiswissen. Jedoch kam mir häufig die explizite Vermittlung von analytischen Fähigkeiten und Methoden zu kurz, bei dem trainiert wird, wie das erworbene Wissen selber auf neue Themen angewendet werden kann und wie man selber eigenständige, kleine soziologische Analysen durchführen kann. Aus didaktischer Sicht habe ich also einen kompetenzorientierten Unterricht vermisst, in dem explizite Lernziele verfolgt und man darin trainiert wird, fundierter handeln und erworbenes Wissen anwenden zu können.

Aus diesem Grund bin ich nach meinem Leipziger Soziologiestudium für einen Master in soziologischen Forschungsmethoden an die London School of Economics gewechselt. Hier stand das Training der Studierenden in der Entwicklung statistischer Kompetenzen und in der Anwendung dieser Methoden bei der Übertragung soziologischer Theorien auf neue Gebiete im Vordergrund. Meine Entwicklung zum kompetenzorientierten Didaktiker habe ich nach meinem Wechsel an die Universität Leipzig in meinem Doktoratsstudium fortgesetzt, indem ich verstärkt Kurse in analytischer Theoriebildung und experimenteller Spieltheorie besucht habe. Mir gefällt an dieser soziologischen Teildisziplin der Fokus auf die Vermittlung von Kompetenzen. Im Vordergrund steht die Vermittlung der Fähigkeit, für soziologische Probleme theoretische Vorhersagen ableiten und passende Forschungsdesigns für deren empirischen Test entwickeln zu können.

Nach meiner Habilitationszeit an der ETH Zürich habe ich das didaktische Zertifikatsstudium "Teaching Skills" an der Universität Zürich abgeschlossen. Hierdurch habe ich gelernt, wie man nicht nur Stoff vermittelt, sondern Kompetenzen schult. Meine hieraus entwickelten Lehrkonzepte stelle ich im Folgenden dar.

Inzwischen habe ich über 15 unterschiedliche Lehrveranstaltungen in Form von Übungen, Seminaren, Forschungspraktika und Vorlesungen gehalten (siehe Liste in Anhang A), im Verlaufe derer ich meine didaktischen Konzepte immer stärker hin zu einem kompetenzorientiertem Unterricht ausbauen konnte. Der Erfolg meiner Didaktik zeigt sich unter anderem darin, dass ich in Forschungspraktika und bei Abschlussarbeiten einige studentische Arbeiten durch intensives Feedback bis hin zur Veröffentlichung in Fachzeitschriften begleiten konnte.

## 1.3 Konstruktivistisches Lernen

Die Grundlagen meiner Lehrphilosophie basieren auf der evidenzbasierten Lernpsychologie. Hierbei gehe ich von einem konstruktivistischen Unterrichtskonzept aus, bei dem Lernen als eine aktive Tätigkeit verstanden wird. Die Grundidee hierbei ist, Lernen als aktive Handlung zu verstehen, bei der der Lernende auf einer bestehenden Wissensgrundlage aufbaut und persönlich neue Wissens Elemente mit vorhandenen Bedeutungsmustern verbindet (Resnick und Hall, 1998; Reinmann-Rothmeier und Mandl, 1997). Mit konstruktivistischem Lernen ist also gemeint, dass Lernen auf Vorwissen aufbaut. Hierfür benötigt es dementsprechend eine aktive Beteiligung der Lernenden und eine situative Einbettung von Aufgabenstellungen, anhand derer neues Wissen angewendet und mit vorhandenem Wissen verknüpft werden kann. Dies hat zur Folge, dass beim konstruktivistischen Unterricht der Lernende für die Steuerung seines Lernprozesses verantwortlich gemacht wird. Schliesslich wird davon ausgegangen, dass Lernen immer auch soziale Komponenten hat, so dass durch eine soziale Lernumgebung, z.B. in Form von Gruppenarbeiten, der Lernprozess unterstützt werden kann. Durch die Entwicklung von Problemlösungen in sozialen Kontexten und Lerngruppen wird hierbei das erworbene Wissen besonders nachhaltig erinnert (Weber, 2007).

## 1.4 Rollenverständnis

Aus dem konstruktivistischem Unterrichtskonzept folgt mein Rollenverständnis als Hochschullehrer. Ich sehe meine Rolle weniger als Instruktor, welcher feststehende Wissensbestände wiedergibt, gliedert

und vereinfacht. Ich begreife mich vielmehr als Coach und Trainer, welcher mit geeigneten didaktischen Methoden die Studierenden dazu anleiten möchte, sich selber weiter zu entwickeln und sie befähigen möchte, sich aktiv neues Wissen aneignen zu können. Dies folgt dem klassischen Motto von Maria Montessori "Hilf mir, es selbst zu tun", indem ich einen Rollenwechsel hin zu einem modernen Selbstverständnis des Hochschullehrers verfolge nach dem Grundsatz: "From the sage on the stage to the coach on the side" (Weber, 2007).

Dieses moderne Selbstverständnis gründet sich auf das Konzept der konstruktivistischen Didaktik, das davon ausgeht, dass neues Wissen nicht einfach fertig übernommen werden kann, sondern dass es eines aktiven Individuums bedarf, welches das neue Wissen auf das bereits vorhandene aufbaut (Reinmann-Rothmeier und Mandl, 1997). Dementsprechend sehe ich meine Rolle weniger darin, im Unterricht fertiges Lehrbuchwissen zu instruieren, sondern Studierende in der Wissenskonstruktion und bei ihrem aktiven Lernen zu fördern. Der Raum für aktive Anwendungen ist natürlich in Vorlesungen weniger vorhanden als in Seminaren. Nichtsdestotrotz ist es mir wichtig, Studierende auch in Vorlesungen zum Mitdenken und kritischem Hinterfragen anzuleiten und aufzufordern.

## 1.5 Drei Leitprinzipien

Meine didaktischen Methoden zur Umsetzung meiner Lehrphilosophie orientieren sich an drei grundlegenden Prinzipien: Kompetenzorientierung, Aktivierung sowie problem- und forschungsbasiertes Lernen. Diese drei Konzepte können etwas vereinfacht mit drei Fragen ausgedrückt werden. Was sollen die Studierenden nach Teilnahme des Kurses können? Wie sollen die Studierenden aktiviert werden, um sich selbstgesteuert die neuen Kompetenzen anzueignen? Anhand welcher situativer Probleme und Fallbeispiele sollen die Studierenden die allgemeinen Kompetenzen erlernen? Diese Prinzipien sollen im Folgenden genauer dargestellt und später anhand von eigenen Lehrbeispielen illustriert werden.

**Kompetenzorientierung:** Mit Kompetenzorientierung wird der Fokus der Lehre auf die Vermittlung von Fähigkeiten gelegt. Dies wird erreicht, indem Lernziele formuliert werden, welche darauf abzielen, dass die Studierenden das Wissen in Handlungen umzusetzen können. Kompetenzorientierte Lehre stellt also die Studierenden in den Mittelpunkt, indem die Lehre nicht bei der Vermittlung von Stofflisten stehen bleibt, sondern Studierende in die Lage versetzt, auf Grundlage von neu erworbenem Wissen Probleme zu lösen und verantwortlich und wissenschaftlich fundiert zu handeln (Weinert, 2001).

**Aktivierung:** Unter Aktivierung werden didaktische Methoden verstanden, welche Studierende darin unterstützen, die Lernziele in angemessene Handlungen umzusetzen. Dies basiert auf biologischen und psychologischen Kognitionstheorien, bei denen davon ausgegangen wird, dass das Gehirn am besten lernt, wenn neue synaptische Verbindungen aktiv hergestellt werden (Roth, 2001). Dies findet dann statt, wenn Lernende aktiv handeln. Insbesondere erfolgt die Aneignung von neuem Wissen, indem Neues in Beziehung zu Bekanntem gesetzt wird. Kognitive Aktivierung kann sowohl in Einzel- als auch Gruppenarbeiten erfolgen, in denen die Studierenden von der passiven Rolle der Zuhörenden in eine aktive, gestaltende Rolle gebracht werden. Hierfür braucht es einerseits Vertrauen in sich selbst, um etwas Neues auszuprobieren (Hüther et al., 2004). Andererseits braucht es häufig auch soziales Vertrauen, gemeinsam mit anderen ein Problem lösen zu können.

**Problem- und forschungsbasiertes Lernen:** Selbstgesteuertes Lernen funktioniert insbesondere anhand von konkreten Aufgaben und Fragestellungen, die von wenigen Minuten in Vorlesungen bis hin zur Durchführung ganzer Forschungsprojekte in Vertiefungsseminaren reichen können. Zwei geeignete Methoden hierfür sind problembasiertes und forschendes Lernen, welche ihre Grundlage im pragmatischen Ansatz des Erfahrungslernens haben (Dewey, 1958). Beim problembasierten Lernen werden Handlungskompetenzen in der aktiven Auseinandersetzung mit konkreten Problemen und Fällen erworben. Zum Ablauf gehört eine Analysephase, in der Begriffe geklärt, das Problem eingegrenzt, Informationen gesucht und Arbeitshypothesen entwickelt werden. Dann entwickeln die Studierende eigenständig Lernziele und bearbeiten diese in Arbeitsteilung, um danach die Erkenntnisse zusammen-

zuführen und gemeinsam eine Lösung zu entwickeln (Schmidt, 1983; Zumbach, 2006). Forschendes Lernen geht einen Schritt darüber hinaus, indem den Studierenden eine auch für Dritte interessante Aufgabenstellung gestellt wird, bei der ein Forschungsvorhaben “in seinen wesentlichen Phasen—von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit” durchgeführt werden soll (Huber, 2009, S. 10). Dieses didaktische Konzept ist besonders wirkungsvoll für Hochschulunterricht an Universitäten (Brew, 2003), da sich die Lehre an Universitäten im Vergleich zu Sekundarschulen oder Fachhochschulen dadurch auszeichnet, Studierende an das Forschen heranzuführen und dafür auszubilden.

## 2 Drei Lehrbeispiele

### 2.1 Kooperation im Gruppenexperiment

Das erste Beispiel kompetenzorientierter Lehre ist aus meiner Bachelor Übung “Spieltheorie: Einführung, soziologische Anwendungen und Experimente”. Unter anderem ist ein Lernziel des Kurses, grundlegende Forschungsdesigns und empirische Befunde der experimentellen Spieltheorie zu kennen, um darauf aufbauend selber eigene einfache experimentelle Designs entwickeln zu können. Um dieses Ziel zu realisieren, habe ich eine Sitzung darauf verwendet, ein Gruppenexperiment im computerunterstützten Labor der ETH Zürich für Entscheidungsexperimente durchzuführen.

Die Sitzung hatte das Ziel, spieltheoretische Dynamiken in eigenen Entscheidungssituationen selber zu erleben. Hierdurch sollten die Studierenden einen realen Einblick gewinnen, wie in der experimentellen Forschung Erkenntnisse produziert werden. Durch dieses didaktische Konzept sollte die kritische Beurteilungskompetenz von empirischen Forschungsergebnissen gefördert werden. Dieses Lehrkonzept lässt sich im weiteren Sinne als forschendes Lernen charakterisieren, da in der Sitzung Ergebnisse einer Studie repliziert wurden und diese Erfahrungen für die Entwicklung eines eigenen Forschungsdesigns genutzt wurden—beides für Dritte interessante Erkenntnisse.

Es waren 16 Studierende in der Sitzung anwesend. Sie wurden im Labor in isolierte Kabinen gesetzt, die mit Computern ausgestattet waren, die über ein Netzwerk mit der Experimentalsoftware VeconLab miteinander verbunden waren. Nun spielten die Studierenden nach den Regeln der ihnen bis dahin noch unbekannt Studie von Fehr und Gächter (2000). Es wurde also ein Kollektivgutspiel mit und ohne Bestrafungsmöglichkeiten durchgeführt. Jeder Teilnehmer war in einer Vierergruppe und hatte ein Punktekonto. Man konnte seine Punkte entweder behalten oder in ein gemeinsames “Projekt” investieren. Jeder investierte Punkt wurde mit einer Prämie von 60% versehen. Hierdurch war es für alle Gruppenteilnehmer am besten, wenn alle den gesamten Betrag investierten, jedoch war es individuell am besten, alles selber zu behalten und nur auf ein möglichst hohes Beitragsniveau der anderen zu hoffen. In einer Phase konnten nach der Information über die Beitragshöhe der anderen Strafpunkte vergeben werden. Das Experiment wurde 10 Runden ohne und 10 Runden mit Bestrafungsmöglichkeit gespielt.

Die Studierenden erzeugten mit ihrem Spielverhalten sehr ähnliche Ergebnisse wie dies auch aus der Forschungsliteratur berichtet wird. Ohne Bestrafungsmöglichkeit sank das Beitragsniveau über die Zeit stark ab zu einem mehrheitlich egoistischen Verhalten. Mit Bestrafungsmöglichkeiten stieg das Beitragsniveau jedoch stark an zu einem mehrheitlich kooperativen Verhalten. Die Studierenden konnten nach dem Experiment direkt die Ergebnisse aus ihrem Gruppenverhalten in Form einer Graphik an den Bildschirmen sehen. Hierdurch haben die Studierenden selber erlebt, unter welchen institutionellen und sozialen Umständen sie zu Egoisten wurden und unter welchen Umständen sie sich zu kooperativen Teamspielern entwickelten.

In der folgenden Sitzung wurde die entsprechende Forschungsliteratur zu dem gleichen Experiment besprochen. Die Basisliteratur wurde in einem studentischen Referat vorgestellt und die Ergebnisse wurden mit den Daten aus dem studentischen Experiment verglichen. Hieraus ergab sich eine sehr lebhafte Diskussion, da sich jeder an sein eigenes Verhalten und das Verhalten der anderen Gruppenmitglieder erinnern konnte. Die Sitzung wurde abgerundet durch ein weiteres Referat, welches Forschungsliteratur berichtete, bei denen das gleiche Experiment in verschiedenen europäischen Ländern durchgeführt und

deren unterschiedliche Ergebnisse auf Kulturunterschiede zurückgeführt wurden.

Als Fazit lässt sich ziehen, dass sich ein Gruppenexperiment sehr gut für den Unterricht von sozialen Dynamiken eignet. Das Lernziel der Sitzung, auf Basis von empirischen Befunden aus der experimentellen Spieltheorie eigene einfache experimentelle Designs entwickeln zu können, konnte erreicht werden. Dies hat sich im Leistungsnachweis am Ende des Semesters gezeigt, für den ein eigenes Forschungsdesign in Gruppenarbeit entwickelt werden sollte. Es war erkennbar, dass das selber erlebte Gruppenexperiment besonders gut verstanden wurde. In zwei der präsentierten Designs wurde das in der Sitzung erlebte Kollektivgutexperiment erweitert hinsichtlich eines inhaltlichen Vergleichs zwischen Bestrafungen und Belohnungen und hinsichtlich einer methodischen Robustheitsanalyse der Befunde unter Schulkindern.

## 2.2 Probeinterviews für qualitative Pretests

Das zweite Lehrbeispiel ist aus meiner Übung “Wissenschaftssoziologie”. Ein Lernziel der Übung besteht darin, die methodische Vorgehensweise bei der Gewinnung von empirischen Erkenntnissen in der Wissenschaftssoziologie kritisch beurteilen zu können. Hierfür sollte ein eigener Fragebogen entwickelt und eine eigene Befragung von zwei Wissenschaftlern zu einer selber gewählten Fragestellung zur Wissenschaftssoziologie durchgeführt werden. Der Fragebogen sollte geschlossene Fragen enthalten und mittels qualitativen Pretesttechniken getestet werden.

Das gesamte Übungskonzept lässt sich als Form forschenden Lernens charakterisieren, da die Studierenden den Prozess eines Forschungsvorhabens selber durchliefen und durch ihre zwei Interviews für Dritte interessante Erkenntnisse produzierten. Die vorgestellte Sitzung lässt sich als ein Teilabschnitt aus dem forschenden Lernprozess beschreiben, in dem die Studierenden selbstgesteuert Vorbereitungen, aktive Problemlösungen und Nachbereitungen durchführten. Die hier beschriebene Sitzung hatte das Ziel, den Studierenden qualitative Pretestmethoden innerhalb standardisierter Befragungen beizubringen. Das Lernziel bestand darin, verschiedene Techniken zu kennen, deren Vor- und Nachteile beurteilen und die geeignetste Technik für eine eigene Umfrage auswählen zu können.

Als Vorbereitung für die Sitzung haben die Studierenden eigene standardisierte Fragen zur Befragung von Wissenschaftlern vorbereitet. Im ersten Teil der Sitzung habe ich in einer Vorlesung die Ziele von Pretests vorgestellt und in die kognitiven Pretestverfahren “Think aloud”, “Paraphrasing”, “Probing” und “Confidence Rating” illustriert. Als aktivierendes Element während der Vorlesung habe ich die Studierenden aufgefordert, in kurzer Plenumsarbeit ein eigenes Beispiel zu jeder Pretestmethode zu entwickeln. Dann folgte in der Vorlesung ein ausführliches Anwendungsbeispiel, bei dem alle vier Methoden in der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage in den Sozialwissenschaften (ALLBUS) eingesetzt und deren unterschiedliche Vor- und Nachteile beschrieben wurden.

Im Anschluss an die Vorlesung hatten die Studierenden die Aufgabe, die vorgestellten Pretesttechniken selber anzuwenden. Zunächst sollte jeder Teilnehmer in zehn Minuten Einzelarbeit eine eigene “Probing-Frage” entwickeln. Dann wurde die Einzelarbeit in Zweiergruppen fortgesetzt, in der die Probing-Fragen in einer simulierten Interviewsituation gegenseitig aneinander ausprobiert wurden. Die Erfahrungen wurden im Plenum diskutiert. Daran anschliessend wurde eine weitere Gruppenarbeit durchgeführt, in der zwei Teilnehmer ein simuliertes Interview mit mehreren Pretesttechniken durchführten und die anderen zuhörten. Im anschliessenden Plenum wurde die Eignung der Pretesttechniken diskutiert.

## 2.3 Expertengruppen zu Forschungsdesigns

Das dritte Lehrbeispiel ist aus meiner Bachelor Übung “Experimentelle Methoden in der Soziologie”. Die hier beschriebene Sitzung hatte das Lernziel, die externe Validität empirischer Studien beurteilen zu können. Das Sitzungskonzept lässt sich als Form problemorientierten Lernens charakterisieren, da ich gänzlich auf instruktionale Teile verzichtete, die Sitzung ganz darauf verwendete, die Studierenden ein Problem lösen zu lassen und sich der Ablauf mit Analyse-, Bearbeitungs-, und Synthesephase an dem

typischen Ablauf problembasierten Lernens orientierte.

Als Vorbereitung hatten die Studierenden einen zehneitigen Text zu externer Validität gelesen. Ich begann die Sitzung mit der Präsentation der Lernziele und der Einordnung der Sitzung in den Gesamtzusammenhang der Veranstaltung. Dann teilte ich eine tabellarische Zusammenfassung des vorzubereitenden Textes aus, in dem fünf sogenannte Probleme externer Validität zusammengefasst wurden. Zunächst sollte in fünfminütiger Einzelarbeit diese Tabelle studiert werden. Dann wurde zu jeder der fünf Probleme externer Validität eine Gruppe mit je fünf Studierenden gebildet. Jede Gruppe hatte zehn Minuten Zeit, ihr jeweiliges methodisches Problem externer Validität mit eigenen Worten zu definieren und Beispielstudien zu ihrem jeweiligen Problem externer Validität zu formulieren. Im dritten Teil fand ein "Expertentreffen" statt. Hierfür wurden neu zusammengesetzte Fünfergruppen gebildet, so dass jede neue Gruppe über jeweils einen "Experten" zu jedem der fünf methodischen Probleme verfügte. Während also die alten Gruppen aus fünf gleichen "Experten" für das gleiche Thema, z.B. Thema 1, bestanden, waren die neuen Gruppen aus fünf unterschiedlichen "Experten" aus jeweils Thema 1, 2, 3, 4 und 5 zusammengesetzt. Diese didaktische Aktivierungsmethode nennt sich auch "Gruppenpuzzle".

In den Expertentreffen hatten die Studierenden fünfundzwanzig Minuten Zeit. Jeder Experte sollte den anderen Gruppenmitgliedern das jeweilige methodische Problem, für das er oder sie Experte war, erklären. Dann sollte die Gruppe eine gemeinsame empirische Studie formulieren. Für diese Studie sollte jeder Experte ausarbeiten, wie die externe Validität von dem jeweiligen Problem beeinträchtigt würde. Die Ergebnisse wurden in Flipchart-Präsentation im Plenum vorgestellt. Die Zuhörer hatten die Aufgabe, in der Diskussion die aufgezeigten methodischen Probleme kritisch zu beurteilen und zu diskutieren.

### 3 Betreuung von Abschlussarbeiten

Nicht nur der Unterricht im Seminarraum und Hörsaal ist wichtig für die Lehrkompetenz von Hochschullehrern. Auch die Organisation und das Management der Betreuung von Abschlussarbeiten ist wichtig für die Förderung von Kompetenzen bei Studierenden. Aus diesem Grund stelle ich im Folgenden exemplarisch meine Betreuungsleistung als "Referent" einer Lizentiatsarbeit (anonym) dar.

Der Lizentiatsarbeit ist die Abschlussarbeit des Lizentiatsstudiums, welches nach der Studienreform durch den Master abgelöst wurde. Der Lizentiatsarbeit geht eine Forschungsarbeit voraus. Ich habe beide Arbeiten betreut. Wir haben bei Beginn der Betreuung zwei Ziele festgelegt. Die Forschungsarbeit sollte die Lizentiatsarbeit vorbereiten, indem zum gleichen Thema mit den gleichen Daten gearbeitet werden sollte. So sollte mein Feedback zur Forschungsarbeit hinsichtlich Literatureinbettung, statistischer Auswertung und Interpretation der Resultate die nächsten Schritte für die Lizentiatsarbeit aufzeigen. Zweitens sollte die Lizentiatsarbeit in Form eines Fachartikels publizierbar sein. Somit sollte sie von der Länge her kurz, vom Stil möglichst nah an einem Forschungsartikel und von der Qualität der statistischen Analysen her möglichst nah am Stand der Forschung sein.

Ich habe während der Betreuung eher die Rolle als Begleitender denn als Beurteilender eingenommen. Ich habe mich der betreuten Person gegenüber wie zu einem Ko-Autor aus der wissenschaftlichen Gemeinschaft verhalten und stets als Forscher herausgefordert. In regelmässigen Treffen, die häufig über eine Stunde dauerten, haben wir über Forschungsergebnisse diskutiert, um die Arbeit zu verbessern. In meinem Feedback zur Forschungsarbeit habe ich möglichst genau formuliert, welche Arbeitsschritte ich am vielversprechendsten für eine Fortsetzung der Arbeit im Rahmen der Lizentiatsarbeit halte. Die intensive Betreuung hat sich gelohnt, da die Arbeit nach einigen Revisionen bei einer Fachzeitschrift publiziert werden konnte.

In einer Stellungnahme nach Abschluss aller Leistungen zog die betreute Person folgendes Fazit: "Ich habe die Betreuung im Ganzen als sehr positiv, lehrreich und unterstützend erlebt. Heiko Rauhut (...) hat sich meines Erachtens viel Zeit für meine Fragen, Interessen und Anliegen genommen. (...) Gleichzeitig habe ich durch die Gespräche mit ihm seine hohen Ansprüche erfahren. Er fordert qualitativ gute und fundierte sowie sehr selbstständige Arbeit. (...) Verbesserungspotential sehe ich in einem aktiveren Angehen des Zeit- und Anforderungsmanagements." Auch ich habe die Betreuung als sehr



gewinnbringend erlebt. Gegenseitige Ziele und Ansprüche könnten zukünftig zu Beginn durch einen “Betreuingskontrakt” noch deutlicher festgehalten werden. Solche Betreuingsvereinbarungen werden immer häufiger bei einem breiten Spektrum von Abschlussarbeiten von Projektarbeiten an Fachhochschulen (Lechmann et al., 2005) bis hin zu Promotionen in Graduiertenschulen (Dierschke et al., 2012) eingesetzt.

## 4 Beurteilungen meiner Lehre

### 4.1 Studentische Evaluationen

Exemplarisch für studentische Beurteilungen meiner Lehre werden hier drei Evaluationen besprochen: “Wissenschaftssoziologie”, “Experimentelle Methoden in der Soziologie” und “Spieltheorie: Einführung, soziologische Anwendungen und Experimente”. Für alle drei Kurse wurde für die Vergleichbarkeit der gleiche Fragebogen verwendet.<sup>1</sup>

Abbildung 1 zeigt eine graphische Auswertung aller drei Kurse auf einen Blick. Abgebildet sind die Mittelwerte der Angaben zu jeder Frage sowie die Streuung der Antworten im Form von 95% Konfidenzintervallen.<sup>2</sup> Im Teil 1 der Gesamtbeurteilung zeigt sich, dass meine Kurse über die Zeit leicht besser evaluiert wurden (Teil I in Abbildung 1) von “gut” in Richtung “sehr gut”. Es zeigt sich bei allen Kursen, dass die Dozentenleistung besser als die eigene studentische Leistung eingeschätzt wurde. Dies regt an, das studentische Selbstbewusstsein in die eigenen Handlungskompetenzen noch stärker zu fördern. Teil 2 in Abbildung 1 zeigt, dass das Tempo, der Schwierigkeitsgrad und das Stoffpensum angemessen war. Teil 3 zeigt Detailbeurteilungen. Insbesondere wurden die Vorbereitung des Dozenten, der grosse Spielraum für Diskussionen, der starke Einbezug der Studierenden und die ansprechende Arbeitsatmosphäre positiv hervorgehoben. Insgesamt mögen die leichten Verbesserungen einer zunehmenden didaktische Schulung und aktivierender Lehrelemente geschuldet sein. Bei qualitativen Nachfragen bestätigte sich, dass insbesondere die diskursiven und interaktiven Elemente meiner Lehre geschätzt wurden.

### 4.2 Kollegiale Hospitationen

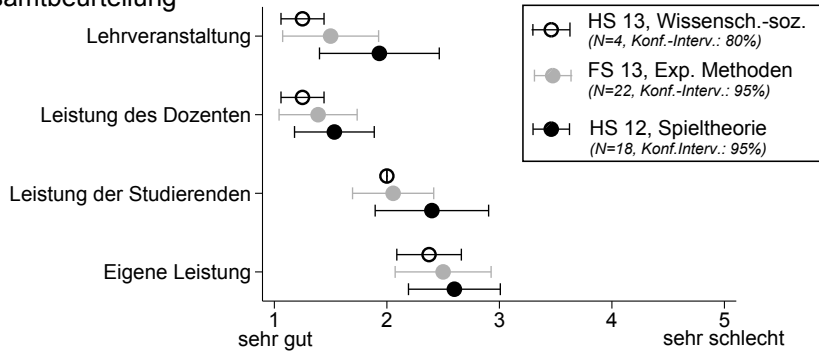
Ich habe zwei kollegiale Hospitationen meiner Lehre organisiert. Ich wurde von zwei Erziehungswissenschaftlern in je einer Sitzung im gleichen Kurs besucht. In der ersten Sitzung ging es um die Konstruktion von Fragebögen und in der zweiten um qualitativen Pretests von standardisierten Fragebögen.

Mein Lernkonzept im Kurs, die Fähigkeit zur Beurteilung von empirischen Forschungsergebnissen durch eine eigene Befragung zu erreichen, wurde als gewinnbringend für das Curriculum im Bachelor eingeschätzt: “Dieses Vorgehen [bietet] für die Studierenden die Möglichkeit, einen langwierigen und komplexen Prozess durch die Erzeugung eigener Forschungsinhalte vertieft kennen zu lernen und zu verstehen – ein Anspruch, der auf der Bachelorstufe leider viel zu selten geäußert und noch seltener umgesetzt wird” (Hospitationsbericht 1). Des Weiteren konnte ich die Lernziele offenbar klar vermitteln: “Die beobachtete Doppellektion besticht durch einen stringenten und sehr gut auf die Lernziele ausgerichteten Aufbau” (Hospitationsbericht 2). Schliesslich wurden neben den aktivierenden Methoden auch der instruktional Teil des Kurses gewürdigt: “Während des Inputreferats verstand es der Dozent, die verschiedenen Prinzipien zur Fragebogenkonstruktion auf verständliche Weise zu vermitteln und mit Beispielen aus dem eigenen Erfahrungsschatz zu veranschaulichen – ein Merkmal problemorientierten Vorgehens” (Hospitationsbericht 1). Dies wird durch im 2. Bericht bestätigt: “Dem Dozenten gelingt es sehr gut einen theoretischen Sachverhalt (Methodengrundlagen) anhand von Beispielen zu erklären.”

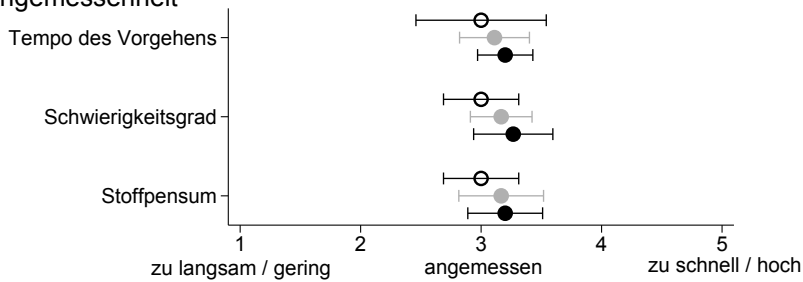
<sup>1</sup> [www.suz.uzh.ch/sozstudium/evaluation.html](http://www.suz.uzh.ch/sozstudium/evaluation.html)

<sup>2</sup> Aufgrund der niedrigen Teilnehmerzahl in der Wissenschaftssoziologie (N=4) wurden dort 80% Konfidenzintervalle zur besseren Vergleichbarkeit verwendet.

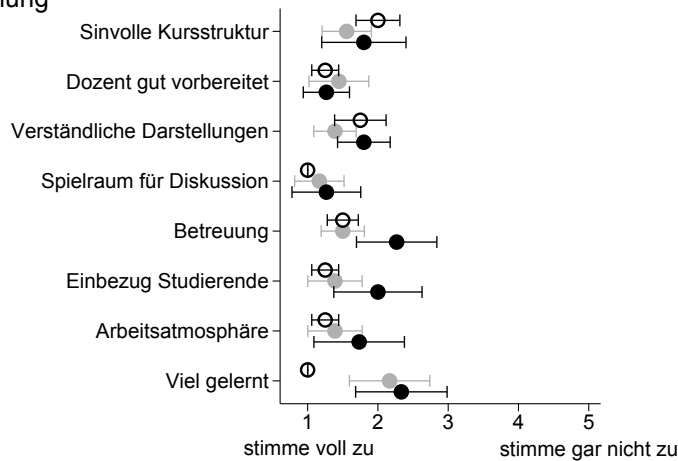
I) Gesamtbeurteilung



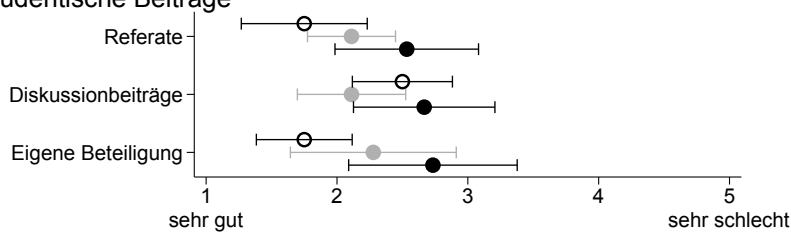
II) Angemessenheit



III) Detailbeurteilung



IV) Studentische Beiträge



V) Zeitaufwand

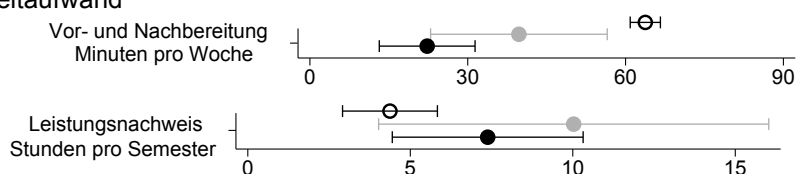


Abbildung 1: Mittelwerte und Streuungen studentischer Evaluationen in Wissenschaftssoziologie, Experimentelle Methoden und Spieltheorie (eigene Auswertung).

### 4.3 Stellungnahmen von Didaktikexperten

Ich wurde von einem Didaktiker in meinem Unterricht hospitiert. In dieser Sitzung präsentierten die Studierende Ergebnisse eigener Befragungen. Es wurde mein offener und respektvoller Umgang mit den Studierenden hervorgehoben. Es sei mir gelungen, eine vertrauensvolle Lernumgebung und einen geschützten Rahmen zu schaffen, in dem sich die Studierenden trauen sich auszuprobieren und ihre eigenen kleinen Forschungsarbeiten vorzustellen und auf Feedback zu reagieren.

Zusätzlich wurde im Rahmen des Zertifikatsstudiums "Teaching Skills" ein didaktisches Gutachten über meine Lehrtätigkeiten erstellt (siehe Anhang II D.3). Hieraus wird zunächst meine erfolgreiche Übertragung allgemeiner didaktischer Konzepte auf die soziologische Lehre hervorgehoben: "In der präzisen Beschreibung der eigenen Rolle und der Rolle der Studierenden zeigt sich seine differenzierte Kenntnis hochschuldidaktischer Konstrukte. Diese wendet er bei der Auswahl von Lehrstrategien differenziert auf den Kontext des eigenen Faches und der sozialwissenschaftlichen Forschung an. Damit schafft er anspruchsvolle Lehr-Lernsettings, die authentische komplexe Situationen erzeugen und den Studierenden in sozialen Kontexten die Möglichkeit geben, Handlungskompetenzen zu erwerben."

Zweitens wird mein auf individuelle Erfordernisse der Lernenden angepasster Unterricht hervorgehoben: "Neben adäquaten Strategien zur Aktivierung von Studierenden beschreibt Herr Rauhut auch überzeugend wie er verschiedene Feedbackprozesse für erfolgreiche formative Lernkontrollen nutzt und damit Lernprozesse nachweislich verbessern kann. (...) Herrn Rauhuts Bemühen um Qualitätssicherung in der eigenen Lehre überzeugt durch die Auswahl mehrperspektivischer summativer und formativer Evaluationsformen, aus denen er kontinuierlich angemessene Optionen zur Weiterentwicklung seiner Lehre ableitet."

Hieraus wird folgendes Fazit gezogen: "Herr Rauhut (...) zeigt eine weit entwickelte Lehrpersönlichkeit, die sich durch ein hohes Mass an Reflexion und fachlich abgestimmte Lehrinnovationen auszeichnet."

## 5 Zukünftige Ziele in der Lehre

Aus meinen Erfahrungen von der Umstellung von instruktionalem zu kompetenzorientiertem Unterricht und dem Feedback aus studentischen Evaluationen und Hospitationen von Kollegen und Experten ziehe ich die Schlussfolgerung, meinen Unterricht noch stärker kompetenzorientiert zu gestalten. Hierzu möchte ich möglichst für jede Lektion schriftlich Lernziele ausformulieren. In Diskussionen sollen auch stets Bezüge zu den Lernzielen hergestellt werden und am Schluss rekapituliert werden, inwiefern die Lernziele tatsächlich erreicht wurden.

Eine stärkere Kompetenzorientierung habe ich für mein Seminar in Spieltheorie bereits umgesetzt, indem ich übergeordnete Lernziele für den gesamten Kurs, sowie Lernziele für jede einzelne Lektion formuliert habe (siehe Anhang B.2). Des Weiteren habe ich einen exemplarischen kompetenzorientierten Syllabus für meine Einführungsvorlesung in Soziologie erstellt. Hier sind übergeordnete Lernziele für die gesamte Veranstaltung sowie Lernziele für jede einzelne Lektion formuliert (siehe Anhang B.1). Schliesslich wäre ein langfristiges Ziel, die Kompetenzorientierung und die damit verbundene Formulierung von Lernzielen stärker in Studienprogrammen zu verankern.

## Literatur

Anderson, Lorin W. und David R. Krathwohl, 2001: A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.

Bachmann, Heinz, 2011: Formulieren von Lernergebnissen. S. 30–43 in: Heinz Bachmann (Hg.), Kompetenzorientierte Hochschullehre. Hep Verlag.

- Barr, Robert B. und John Tagg, 1995: From teaching to learning - A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning* 27: 12–26.
- Bloom, Benjamin Samuel, Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walker H. Hill, und David R. Krathwohl, 1973: *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Brew, Angela, 2003: Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development* 22: 3–18.
- Dewey, John, 1958: *Experience and nature*. Dover: Courier Dover Publications.
- Dierschke, Thomas, Tobias Brändle, und Sylvia Müller, 2012: Zwischen Selbstverantwortung und Unterstützung. Erfahrungsbericht und Einschätzungen zum Promotionsprogramm der Graduate School of Sociology Münster. in: Hans-Georg Soeffner (Hg.), *Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fehr, Ernst und Simon Gächter, 2000: Cooperation and Punishment in Public Goods Experiments. *American Economic Review* 90: 980–994.
- Huber, Ludwig, 2009: Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. S. 9–35 in: L. Huber, Hellmer J., und Schneider F. (Hg.), *Forschendes Lernen im Studium*. Universitätsverlag Webler.
- Hüther, Gerald et al., 2004: Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer? *Zeitschrift für Pädagogik* 50: 487–495.
- Lechmann, Alex, Erich Lipp, und Peter Widmer, 2005: *Projektunterricht–Projektmanagement*. PHZ Luzern.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi und Heinz Mandl, 1997: An- und Herausforderungen an die Erwachsenenbildung. in: Franz E. Weinert und Heinz Mandl (Hg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen: Hogrefe.
- Resnick, Lauren B. und Megan Williams Hall, 1998: Learning organizations for sustainable education reform. *Daedalus* 127: 89–118.
- Roth, Gerhard, 2001: *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schmidt, Hendricus G., 1983: Problem-based learning: Rationale and description. *Medical education* 17: 11–16.
- Weber, Agnes, 2007: Problem-Based Learning. Eine Lehr- und Lernform gehirngerechter und problemorientierter Didaktik. in: J. Zumbach, A. Weber, und G. Olsowski (Hg.), *Problembasiertes Lernen: Konzepte, Werkzeuge und Fallbeispiele aus dem deutschsprachigen Raum*.
- Weidenmann, Bernd, 2008: *Handbuch Active Training: Die besten Methoden für lebendige Seminare*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, Franz E, 2001: Concept of competence: A conceptual clarification. S. 45–65 in: Dominique Simone Rychen und Laura Hersh Salganik (Hg.), *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Zumbach, Jörg, 2006: Problemorientiertes Lernen im Hochschulunterricht. Selbstgesteuertes Lernen anhand authentischer Probleme. S. 1–23 in: *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe.

Tabelle 1: Gehaltene Lehrveranstaltungen

Vorlesungen		
Grundzüge und aktuelle Entwicklungen in der Soziologie	2009	ETH
Einführung in die Soziologie (mit Kollegen)	2008	ETH
Gastvorlesungen (1-2 Sitzungen)		
Experimentelle Methoden (BA Methodencurriculum)	2012,13,14	UZH
Mathematische Soziologie	2008	ETH
Massenphänomene und Krisen	2010	ETH
Forschungspraktika (Je 8 SWS, 2 Semester)		
Survey Methodologie: Messung von Kriminalitätseinstellungen	2006	Leipzig
Soziale Normen	2005	Leipzig
Methodenseminare		
Experimentelle Methoden in der Soziologie	2013	UZH
Spieltheorie: Einführung, Anwendungen, Experimente	2012	UZH
Simulation sozialer Normen & abweichenden Verhaltens	2007	Leipzig
Theorieseminare		
Grundzüge der Soziologie	2007	Leipzig
Rational Choice Theorie	2004	Leipzig
Theorien sozialer Ordnung	2004	Leipzig
Inhaltliche Seminare		
Wissenschaftssoziologie	2013	UZH
Strukturen sozialer Ungleichheit	2001	Leipzig
Kolloquien		
Quantitative Soziologie	2010	ETH

## **Kompetenzorientiertes Vorlesungskonzept „Einführung in die Soziologie“**

INHALTE: Die Vorlesung bietet eine Einführung in die Soziologie. Zunächst wird in die Soziologie als Erfahrungswissenschaft eingeführt und die soziologischen Grundbegriffe vermittelt. Im Anschluss wird die Logik von soziologischen Erklärungen eingeübt. Schliesslich wird eine Übersicht über die wichtigsten soziologische Theorieprogramme gegeben.

LERNZIELE: Die Studierenden können die wichtigsten soziologischen Grundbegriffe darstellen und anhand eigener Beispiele erläutern. Sie beherrschen die Begriffe soziales Handeln, Interaktion, unintendierte Folgen absichtsvollen Handelns, soziale Norm, soziale Rolle, Institution, Reziprozität, Reputation, Problem sozialer Ordnung, Koordination, Kooperation und soziales Dilemma. Die Studierenden können das deduktiv-nomologische Erklärungsschema und das Mikro-Makro Schema („Coleman-Boot“) anhand eigener Beispiele anwenden. Sie kennen klassische und moderne soziologische Theorien. Hierbei können sie für unterschiedliche soziologische Themen die Theorie rationalen Handelns, Spieltheorie, Austauschtheorie, symbolischen Interaktionismus, Funktionalismus und Konflikttheorie (Marxismus) anwenden. Sie können im Rahmen von Theorievergleichen unterschiedliche Vorhersagen für eigene soziologische Beispiele entwickeln.

BASISLITERATUR:

Hartmut Esser, Soziologie: allgemeine Grundlagen. Frankfurt a. M.: Campus, 1993.

Elster, J. (2007) Explaining social behavior: More nuts and bolts for the social sciences, Cambridge University Press.

Hedström, P. & Bearman, P. (2009), The Oxford handbook of analytical sociology, Oxford University Press, USA.

LEISTUNGSNACHWEIS: Klausur

GLIEDERUNG DER VORLESUNG, LERNZIELE DER EINZELNEN LEKTION UND SPEZIFISCHE LITERATURANGABEN:

### **1. Was ist Soziologie? Zielsetzung und Gegenstand der Soziologie als Erfahrungswissenschaft**

LERNZIELE: Die Studierenden können soziologische Tatbestände formulieren und soziologische Fragestellungen entwickeln. Sie können die gesellschaftliche Makro-Ebene von der individuellen Mikro-Ebene unterscheiden. Sie können Webers Protestantismusthese sowie Durkheims These des egoistischen Selbstmordes in Form eines Mikro-Makro Schemas wiedergeben. Sie können für eigene Beispiele ein Kausaldiagramm zur Erklärung soziologischer Tatbestände anfertigen.

LITERATUR: Hartmut Esser, Soziologie: Allgemeine Grundlagen. Campus, 1993, S. 19-28 (Kap. 2)

### **2. Grundbegriffe I: Soziales Handeln, Interaktion und unintendierte Folgen**

LERNZIELE: Die Studierenden sind in der Lage, soziales Verhalten einzuordnen in Verhalten, Handeln, soziales Handeln und strategische Interaktion. Sie können eigene Beispiele für zweckrationales, wertrationales, affektuelles und traditionales Handeln formulieren. Sie haben die Fähigkeit, eigene Beispiele für unintendierte Folgen absichtsvollen Handelns zu formulieren und diese in einem Mikro-Makro Schema darzustellen.

LITERATUR: Max Weber, Soziologische Grundbegriffe. 3. Aufl., Tübingen: Mohr (UTB), 1972

### **3. Grundbegriffe II: Soziale Normen und soziale Rollen**

LERNZIELE: Die Studierende können soziale Normen von Konventionen unterscheiden. Sie sind in der Lage, das Ausmass der Normgeltung, sowie die Verhaltens- und Sanktionsgeltung für verschiedene soziale Normen anzugeben. Sie können Normenkonflikte unterteilen in solche über

Zielkonflikte und solche über das Ausmass der Normbefolgung. Die Studierenden können die Begriffe soziale Rolle, soziale Position, Positionsfeld, Positionsegment, Rollenverhalten, Rollenattribut und Rollendistanz definieren. Sie können eigene Beispiele für Rollenkonflikte angeben und diese in Inter- und Intra-Rollenkonflikte unterteilen.

LITERATUR: Heinrich Popitz, Die normative Konstruktion von Gesellschaft. Tübingen: Mohr, 1980, S. 21-36.

Ralf Dahrendorf, Pfade aus Utopia. Piper, 1974, S. 128-194 ("Homo Sociologicus").

#### 4. Grundbegriffe III: Reziprozität und Reputation

LERNZIELE: Die Studierenden können eigene Beispiele für Reziprozität formulieren und diese in strategische, altruistische, direkte, indirekte, positive und negative Reziprozität einteilen. Sie können Bedingungen für die Entstehung von Reziprozität angeben. Hierbei können Sie zwischen Mechanismen für die Entstehung strategischer Reziprozität (Schatten der Zukunft, Reputation, Netzwerkreziprozität) und altruistischer Reziprozität (Ungleichheitsaversion, altruistische Strafen) unterscheiden.

LITERATUR: Roger Berger und Heiko Rauhut, Reziprozität und Reputation, in Norman Braun und Nicole Saam (Hrsg.) Handbuch Modellbildung und Simulation, VS Verlag (im Erscheinen).

#### 5. Struktur und Aufgabe von Theorien: Die Logik der Erklärung und soziale Mechanismen

LERNZIELE: Die Studierenden können den Begriff einer wissenschaftlichen Erklärung von anderen alltagssprachlichen Verwendungen des Erklärungsbegriffs abgrenzen. Sie können die Begriffe Explanans, Randbedingung, allgemeines Gesetz, und Explanandum definieren. Sie können eigene Erklärungsbeispiele in das deduktiv-nomologische Erklärungsschema einordnen. Sie sind in der Lage, einen sozialen Mechanismus im Rahmen eines sequentiellen Mikro-Makro Modells anhand von Beispielen darzustellen. Die Studierenden können die einzelnen Schritte des Segregationsmodells von Schelling bei gegebenen Schwellenwerten und gegebener Nachbarschaftsverteilung ausrechnen und die Anzahl nötiger Schritte bis zur vollständigen Segregation der Population angeben.

LITERATUR: Hartmut Esser, Soziologie: allgemeine Grundlagen, Campus, 1993, S. 39-82 (Kap. 4, 5). Peter Hedström & Richard Swedberg, Social Mechanisms: An Introductory Essay, S. 1-31 (Kap. 1).

In: Peter Hedström & Richard Swedberg (eds.), Social Mechanisms. Cambridge University Press, 1998.

Thomas C. Schelling: Micromotives and Macrobehavior. In: Hechter & Horne (2003): Theories of social order. S. 237-250.

#### 6. Das Problem sozialer Ordnung und klassische Lösungsmodelle

LERNZIELE: Die Studierenden können eigene Beispiele für das Problem sozialer Ordnung formulieren. Sie können die drei idealtypischen Lösungskonzeptionen Zwangslösung (Hobbes), normativ holistisch-organistische Lösung (Durkheim, Parsons) und individualistische Lösung (Smith) unterscheiden. Sie sind in der Lage, die Bienenfabel von Bernard de Mandeville in einem Mikro-Makro Schema darzustellen. Sie können Hobbes' Naturzustand schematisch in einem Gefangenendilemma darstellen. Sie sind fähig, bei einem unendlich oft wiederholten Gefangenendilemma mit gegebenen Auszahlungen den Diskontparameter (Schatten der Zukunft) auszurechnen, der mindestens notwendig ist, damit zwei Triggerstrategien im Gleichgewicht sind. Sie sind in der Lage, Axelrods Empfehlungen für erfolgreiche Kooperation (sei nicht neidisch, nicht zu raffiniert, defektiere nicht als erster, erwidere Kooperation und Defektion) anhand selbst gewählter Beispiele auf unterschiedliche soziologische Gebiete zu übertragen.

LITERATUR: Viktor Vanberg, Die zwei Soziologien. Tübingen: Mohr, 1975, S. 5-29 (Kap. 1).

Axelrod, Robert (2000): Die Evolution der Kooperation. Oldenbourg. Kap. 1 (3-18), Kap. 4 (65-79).

## 7. Die Theorie rationalen Handelns und exemplarische Anwendungen

**LERNZIELE:** Die Studierenden können die Begriffe Rationalität, Präferenz, Handlungsalternativen und Restriktion definieren. Sie können die Geltung der Rationalitätsaxiome Vollständigkeit, Unabhängigkeit und Stetigkeit anhand von Beispielen prüfen. Sie können eine Nutzenfunktion bilden, die Erwartungswerte für die Handlungsalternativen ausrechnen und das Maximum der Funktion bestimmen. Sie können für gegebene Werte das Marktgleichgewicht für Kriminalität bestimmen und unterschiedliche Kriminalitätsraten für gegebene Strafhöhen berechnen. Sie können für gegebene Auszahlungen das gemischte Gleichgewicht im Inspektionsspiel ausrechnen und für gegebene Strafhöhen die Kriminalitäts- und Kontrollraten berechnen. Sie sind in der Lage, die unterschiedlichen Vorhersagen zwischen Marktmodell und spieltheoretischem Kriminalitätsmodell in Bezug auf unterschiedliche Formen abweichenden Verhaltens zu interpretieren.

**LITERATUR:** Thomas Voss & Martin Abraham, Rational Choice Theory in Sociology: A Survey, S. 50-83 (Kap. 3). In: Stella R. Quah & Arnaud Sales (eds.), The International Handbook of Sociology. London: Sage, 2000.

Friedman, David (1995): Rational criminals and profit-maximizing police. The economic analysis of law and law enforcement. In: Mariano Tommasi & Kathryn Ierulli (eds.), The New Economics of Behavior. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. S. 43 – 58.

Rauhut, H. (2009), Higher punishment, less control? Experimental evidence on the inspection game, Rationality and Society 21(3), 359-392.

## 8. Die Entstehung von Kooperation und der Beitrag zu kollektiven Gütern

**LERNZIELE:** Die Studierenden können eigene Beispiele für Kooperationsprobleme in einem Gefangenendilemma darstellen. Sie können dominante Strategien und Nash-Gleichgewichte in einem Gefangenendilemma bestimmen. Sie sind in der Lage, den Effekt der Gruppengröße und des „marginalen per capita returns“ auf die Kooperationsrate bei n-Personen Gefangenendilemmas zu berechnen. Sie sind in der Lage, den Effekt der Gruppengröße auf die Anzahl der Freiwilligen in einem Freiwilligendilemma zu bestimmen. Sie können den empirischen Forschungsstand zur Beitragsbereitschaft zu kollektiven Gütern wiedergeben. Sie können das Konzept altruistischer Strafen auf eigene Kooperationsbeispiele übertragen.

**LITERATUR:** Olson, Mancur (1991): Aufstieg und Niedergang von Nationen. Tübingen: Mohr. Kap. 1. S. 20-45.

Fehr, E. & Gintis, H. (2007), Human Motivation and Social Cooperation: Experimental and Analytical Foundations, Annual Review of Sociology 33, 43-64.

Dixit, Avinash & Skeath, Susan (1999): Help! A Game of Chicken with mixed strategies. In: Dixit, Avinash & Skeath, Susan: Games if Strategy. New York: Norton. S. 388 – 392.

Isaac, R. M. & Walker, J. M. (1988), Group-Size Effects In Public-Goods Provision - The Voluntary Contributions Mechanism, Quarterly Journal Of Economics 103(1), 179-199.

## 9. Austauschtheorie

**LERNZIEL:** Die Studierenden können Blaus Beispiel von Konsultationen unter Kollegen in einem Kausaldiagramm wiedergeben und die Sättigungseffekte von Respektbezeugungen in einem Diagramm darstellen. Sie sind in der Lage, eigene Beispiele für das Prinzip des geringeren Interesses zu formulieren. Sie können bei sozialen Beziehungen und Netzwerken die Abhängigkeit, den Grad der Balance, die Machtrelation und die Kohäsion angeben und sind in der Lage, die Bedingungen für das Zustandekommen von Austauschhandlungen anzugeben.

**LITERATUR:** Richard M. Emerson, Power-Dependence Relations, American Sociological Review 27: 31-41 (1962).

Peter M. Blau, Konsultationen unter Kollegen, S. 102-116. In: Wolfgang Conrad & Wolfgang Streck (eds.), Elementare Soziologie. Reinbek: Rowohlt, 1976.



### 10. Symbolischer Interaktionismus

LERNZIELE: Die Studierenden können für das Selbst („mind“) das personale Selbst („I“), die soziale Identität („me“) und die Ich-Identität („self“) unterscheiden. Sie können eigene Beispiele für das Thomas-Theorem formulieren. Sie können die Definitionsmerkmale von Interaktionsritualen benennen und eigene Beispiele in Übergangsriten, Notfall- und Gefahrenriten, Feiern, Deferenzrituale und Bestrafungsrituale einteilen. Sie können diese Rituale weiter unterteilen anhand der drei Dimensionen soziale Ungleichheit, soziale Dichte und soziale Verschiedenheit.

LITERATUR: Randall Collins, *Theoretical Sociology*. San Diego: Harcourt, 1988, S. 187-300 (Kap. 6, 7, 8).

Harold Garfinkel, „Studies of the routine grounds of everyday activities“, S. 35-75 in: *Studies in Ethnomethodology*, Cambridge: Polity, 1984 (zuerst 1967).

### 11. Funktionalismus

LERNZIELE: Die Studierenden können die Grundidee funktionaler Analysen anhand der funktionalistischen Schichtungstheorie wiedergeben. Sie können die Postulate der funktionalen Einheitlichkeit, des funktionellen Universalismus und der funktionellen Unentbehrlichkeit wiedergeben. Sie können eigene Erklärungsbeispiele in einem funktionalistischen Erklärungsschema darstellen. Sie können das Dreistadiengesetz gesellschaftlicher Entwicklung von Auguste Comte darstellen.

LITERATUR: Jonathan H. Turner, *The Structure of Sociological Theory*. Wadsworth, 1991, S. 33-50.  
Kingsley Davis und Wilbert E. Moore, "Einige Prinzipien der sozialen Schichtung", S. 346-357. In: Heinz Hartmann (ed.), *Moderne amerikanische Soziologie*. 2. Aufl., Stuttgart: Enke, 1967.

### 12. Funktionalismuskritik

LERNZIELE: Die Studierenden können für vorgegebene funktionale Erklärungen Alternativerklärungen auf Basis funktionaler Äquivalente formulieren. Sie können das Problem der illegitimen Teleologie anhand der funktionalistischen Schichtungstheorie darstellen. Sie können anhand eines gegebenen Beispiels eine funktionale Erklärung in ein deduktiv-nomologisches Erklärungsschema überführen und hierbei die logischen Probleme des Funktionalismus aufzeigen.

LITERATUR: Carl G. Hempel, "Die Logik funktionaler Analyse", S. 134-168. In: Bernhard Giesen & Michael Schmid (eds.), *Theorie, Handeln und Geschichte*. Hoffmann & Campe, 1975.

### 13. Marxistische und konflikttheoretische Analyse von Gesellschaften

LERNZIELE: Die Studierenden können Infra-, soziale, institutionelle und Super-Strukturen unterscheiden. Sie können das Entwicklungsgesetz von Gesellschaften wiedergeben. Sie können die Begriffe Basis, Überbau, Klasse, Klassekonflikt, Ausbeutung und Profit definieren. Sie können Marx Gesetz vom tendenziellen Fall der Profitrate und seine Klassen- und Revolutionstheorie in einem Kausaldiagramm wiedergeben.

LITERATUR: Jonathan H. Turner, *The Structure of Sociological Theory*. Belmont, Cal.: Wadsworth, 1991, S. 203-227 (Kap. 10, 11).

Ralf Dahrendorf, Zu einer Theorie des sozialen Konflikts, S. 108-123. In: Wolfgang Zapf (ed.), *Theorien des sozialen Wandels*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1969

Johannes Berger, Was behauptet die Marxsche Klassentheorie und was ist davon haltbar? In: Hans-Joachim Giegel (ed.), *Konflikt in modernen Gesellschaften*. Suhrkamp, 1998, S. 29-60.

## **Kompetenzorientiertes Seminarkonzept „Spieltheorie“**

**INHALTE:** Die Spieltheorie behandelt strategisches Handeln in sozialen Interaktionen. Dieses Teilgebiet der Rational-Choice Theorie hat in den letzten zwanzig Jahren eine explosive Weiterentwicklung und Ausbreitung in viele sozialwissenschaftliche Disziplinen erfahren. Sie bildet mittlerweile eine einheitliche Sprache u.a. für die Soziologie, Sozialpsychologie, Politikwissenschaft, Ökonomie, empirische Rechtswissenschaft und Sozialphilosophie. Während klassische spieltheoretische Modelle meist auf eigeninteressiertem Verhalten basieren, nehmen neuere Modelle ein weiteres Spektrum an sozialen Motivationen wie Reziprozität oder Ungleichheitsaversion auf. Hierdurch kann eine Reihe soziologischer Phänomene wie die Entstehung sozialer Normen, Symbole und Signale erklärt werden. Die Übung führt in die Grundlagen der Spieltheorie ein. Hierbei wird ein Schwerpunkt auf soziologische Anwendungen gelegt. Weiterhin wird illustriert, wie mit Hilfe der Spieltheorie überraschende, neuartige Hypothesen aus allgemeinen Theorien abgeleitet werden können. Schliesslich werden empirische Untersuchungen besprochen, welche die theoretischen Vorhersagen mit empirischen Daten konfrontieren.

**LERNZIELE:** Die Studierenden können die Grundbegriffe der Spieltheorie anwenden. Sie kennen mehrere Gleichgewichtskonzepte. Sie kennen die gängigen Spiele (Gefangenendilemma, Freiwilligendilemma, kollektives Gutspiel mit und ohne Strafen, Vertrauensspiel, Normspiel und Signalspiel) und können die Gleichgewichte in diesen Spielen berechnen. Sie können für unterschiedliche soziologische Gebiete eigene Beispiele für diese Spiele formulieren. Sie können ausgewählte klassische soziologische Theorien in spieltheoretischer Form rekonstruieren. Sie kennen grundlegende Forschungsdesigns der experimentellen Spieltheorie und kennen grundlegende empirische Befunde zu Koordinations- und Kooperationsproblemen. Sie können einfache eigene spieltheoretische Modelle entwickeln und einfache experimentelle Designs für diese entwickeln.

**LEISTUNGSNACHWEIS:** Literaturreferat und Hausarbeit (siehe letzte Sitzung für Details zur Hausarbeit)

**BASISLITERATUR:** Diekmann, Andreas (2009): Spieltheorie. Einführung, Beispiele, Experimente, Rowohlt. Dixit, Avinash K., Skeath, Susan and Reiley, David (2009): Games of strategy, University Press. Braun, Norman & Gauthschi, Thomas (2011), Rational Choice Theorie, Juventa.

**GLIEDERUNG DES SEMINARS, LERNZIELE DER EINZELNEN LEKTION UND SPEZIFISCHE LITERATURANGABEN:**

### **1. Einführung in die Spieltheorie: Spiele in Normalform und Anwendungen**

**LERNZIELE:** Die Studierenden können die Begriffe Spieler, Handlungsoptionen, Informationen, Strategien und Auszahlungen definieren. Sie können sequentielle von iterierten Spielen unterscheiden, ein Spiel in Normalform darstellen und Gleichgewichte in dominanten Strategien und Nash-Gleichgewichte bestimmen.

**LITERATUR:** Diekmann, 2009, Kap. 1.

### **2. Allgemeine Modellbildung und spieltheoretische Grundlagen**

**LERNZIELE:** Die Studierenden können Modelle definieren, Gütekriterien für Modelle angeben, Modelle diesbezüglich vergleichen und Grundbausteine spieltheoretischer Modelle darstellen.

**LITERATUR:** Braun, Normam (2008), Theorie in der Soziologie, Soziale Welt 59, 373-395.

### **3. Gruppenexperiment im Computelabor zu Kollektivgutbeiträgen und altruistische Strafen**

**LERNZIELE:** Die Übungsteilnehmer treffen sich zu einem computergestützten Gruppenexperiment. Es wird ein Kollektivgutspiel mit Bestrafungsmöglichkeiten mit der Software VeconLab durchgeführt. Hierdurch werden die spieltheoretischen Dynamiken in eigenen Entscheidungssituationen erlebt und ein Einblick in die experimentelle Forschung vermittelt.

**LITERATUR:** Fehr & Gächter (2002): Altruistic punishment in humans. Nature 415(10), 137-140.

**4. Empirische Evidenz zu Kollektivgutbeiträgen und altruistischen Strafen**

LERNZIELE: Die Studierenden können ihr eigenes Verhalten im Labor mit den Ergebnissen aus empirischen Studien zu Kollektivgutbeiträgen vergleichen. Sie können eigene Beispiele für Kollektivgutprobleme, altruistische Strafen und antisoziale Strafen formulieren. Sie können den Grad der Ungleichheitsaversion angeben, ab dem Kooperation ein Gleichgewicht bildet.

LITERATUR: Fehr, E. & Gintis, H. (2007), Human Motivation and Social Cooperation: Experimental and Analytical Foundations, Annual Review of Sociology 33, 43-64.  
Herrmann, B., Thöni, C. & Gächter, S. (2008): Antisocial punishment across societies, Science 319(5868), 1362-1367.

**5 Extensivform von Spielen und Teilspielperfektheit**

LERNZIELE: Die Studierenden können die Begriffe Knoten, Zweige, Informationsbezirk und imperfekte Information definieren. Sie können Spiele von Normalform in sequentielle Form übertragen. Sie können teilspielperfekte Nash-Gleichgewichte bestimmen. Sie sind in der Lage, eigene Beispiele für Vertrauensspiele zu formulieren.

LITERATUR: Diekmann, 2009, Kap. 2.  
Falk, A. & Zehnder, C. (2013), A City-Wide Experiment on Trust Discrimination, Journal of Public Economics, doi: 10.1016/j.jpubeco.2013.01.005.

**6. Nullsummenspiele und gemischte Strategien I: Soziologie des Profifussballs**

LERNZIELE: Die Studierenden können eigene Beispiele in Nullsummenspiele, Spiele mit gemischten Motiven und Koordinationsspiele einteilen. Sie können Gleichgewichte für Nullsummenspiele mit dominierenden Strategien für beide Spieler, für einen Spieler, Nullsummenspiele ohne dominierende Strategien mit und ohne Sattelpunkt berechnen. Sie können das Konzept gemischter Strategien für das Beispiel des Elfmeters im Profifussball anwenden.

LITERATUR: Diekmann, 2009, Kap. 5.  
Berger, R. & Hammer, R. (2007), Die doppelte Kontingenz von Elfmeterschüssen, Soziale Welt 4, 397-418.

**7. Nullsummenspiele und gemischte Strategien II: Das Freiwilligendilemma**

LERNZIELE: Die Studierenden können eigene Beispiele für das Freiwilligendilemma angeben. Sie können für unterschiedlich grosse Gruppen die Anzahl Freiwilliger berechnen. Sie können die sozialpsychologische Theorie der Verantwortungsdiffusion mit dem spieltheoretischen Konzept des Freiwilligendilemmas vergleichen.

LITERATUR: Franzen, A. (1999), The volunteer's dilemma: Theoretical models and empirical evidence, in M. Foddy; M. Smithson; S. Schneider & M. Hogg: Resolving social dilemmas: dynamic, structural, and intergroup aspects, Psychology Press, 135-148.  
Diekmann, A. (1985), Volunteer's Dilemma, Journal of Conflict Resolution 29, 605-610.

**8. Nullsummenspiele und gemischte Strategien III: Kontrollspiel und Wirkung von Strafen auf Kriminalität**

LERNZIELE: Die Studierenden können für gegebene Auszahlungen die gemischten Gleichgewichte für Kriminalität und Kontrolle berechnen. Sie können die Wirkung von Strafen und die Wirkung von Kontrollbelohnungen auf die Kriminalitäts- und Kontrollrate in einem Diagramm darstellen.

LITERATUR: Rauhut, H. (2009), 'Higher punishment, less control? Experimental evidence on the inspection game', Rationality and Society 21(3), 359-392.

### 9. Wiederholte Spiele I: Grundlagen

LERNZIELE: Die Studierenden können ein endlich oft wiederholtes Gefangenendilemma durch Rückwärtsinduktion lösen. Sie können bei einem unendlich oft wiederholten Gefangenendilemma den minimalen Diskontparameter (Schatten der Zukunft) angeben, für den gegenseitige Kooperation für zwei Triggerstrategien im Gleichgewicht ist. Sie können alternative Strategiekombinationen angeben, für die gegenseitige Kooperation ebenfalls ein Gleichgewicht bildet.

LITERATUR: Axelrod, Robert (2000): Die Evolution der Kooperation. 5. Aufl. München: Oldenbourg. Kap. 1 (S. 3-18), Kap. 4 (S. 65-79).

### 10. Wiederholte Spiele II: Die Entstehung von Vertrauen

LERNZIELE: Die Studierenden können für verschiedene soziologische Gebiete Vertrauensprobleme in Form von Vertrauensspielen darstellen. Sie können die Nash-Gleichgewichte in einem Vertrauensspiel berechnen. Sie können bei einem Vertrauensspiel mit unvollständiger Information über den Typ des Treuhänders (egoistisch oder „moralisch“) die Wahrscheinlichkeit angeben, dass der Treuhänder vertrauen rechtfertigen wird.

LITERATUR: Raub, W. & Buskens, V. (2004), 'Spieltheoretische Modellierungen und empirische Anwendungen in der Soziologie', Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44, 560-598.

### 11. Wiederholte Spiele III: Die Entstehung von Normen

LERNZIELE: Die Studierenden können anhand von Beispielen den Unterschied von Konventionen und Normen erläutern und diese in Form von Koordinations- und Kooperationsspielen darstellen. Sie sind in der Lage, in einem Normspiel die Gleichgewichtsbedingungen für Kooperation erster und zweiter Ordnung anzugeben.

LITERATUR: Voss, T. (2001), Game-Theoretical Perspectives on the Emergence of Social Norms, in Michael Hechter & Karl-Dieter Opp, ed., 'Social norms', Russell Sage Foundation, New York.

### 11. Unvollständige Information und Signale

LERNZIELE: Die Studierenden kennen den Unterschied zwischen Zeichen und Signalen. Sie können Veblens Theorie demonstrativen Konsums in Form eines Signalspiels darstellen, eigene Beispiele für Signalspiele formulieren und deren Gleichgewichtsbedingungen berechnen.

LITERATUR: Gambetta, D. (2009), Signaling, Oxford Handbook of Analytical Sociology, 168-194.

### 12. Soziale Normen als Signale

LERNZIEL: Die Studierenden können Posners Signaltheorie in eigenen Worten wiedergeben und eigene Beispiele für Signalnormen formulieren. Sie können für Vertrauensspielen mit unvollständiger Information über den Treuhänders (kurzfristige oder langfristige Interessen) die Bedingungen für Entstehung und Wandel sozialer Normen anzugeben.

LITERATUR: Diekmann, Andreas & Przepiorka, Wojtek (2010), 'Soziale Normen als Signale. Der Beitrag der Signaling-Theorie', Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft „Soziologische Theorie kontrovers“, Hrsg. Gert Albert und Steffen Sigmund.

### 13. Diskussion studentischer Projektideen

LERNZIEL: Diese Sitzung bereitet auf die Hausarbeit vor, in der der Lehrinhalt in einem Miniprojekt auf eine eigene Fragestellung angewendet werden soll. Es kann entweder eine eigene spieltheoretische Idee entwickelt und im Licht bestehender Literatur diskutiert werden oder ein experimentelles Design für den Test eines bekannten Modells entwickelt werden.