

# die hochschullehre

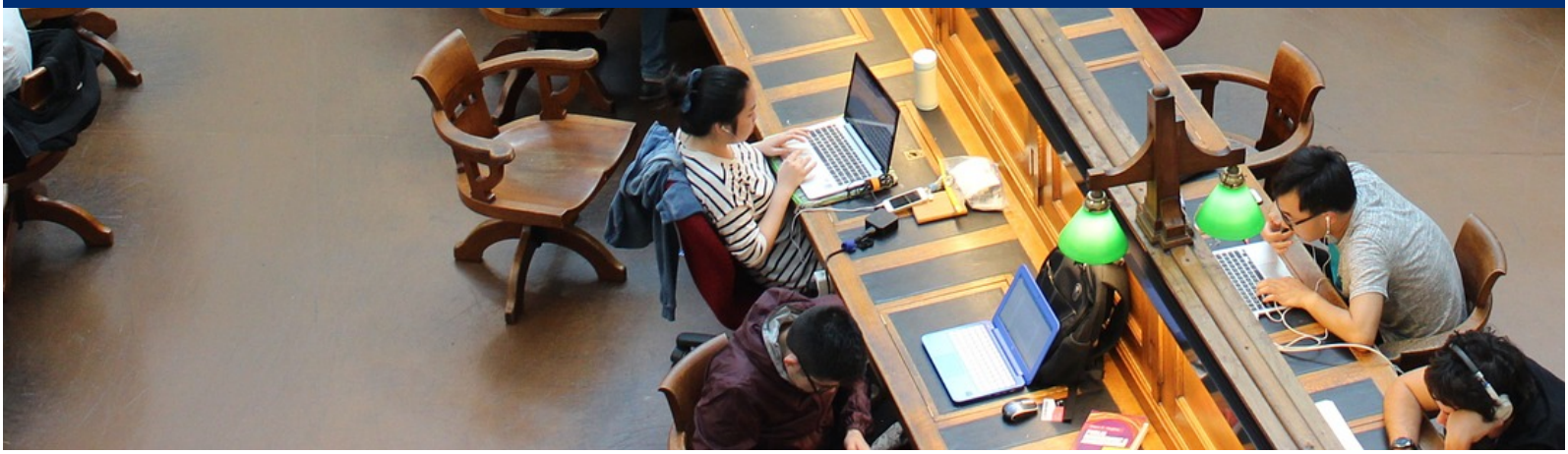
Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Themenheft

## Ein hochschuldidaktischer Blick auf Qualität in der Hochschulentwicklung

Sylvia Heuchemer, Birgit Szczyrba & Timo van Treeck (Hrsg.)



Ivo van den Berk I Robert Kordts-Freudinger I
Marianne Merkt I Peter Salden I Antonia Scholkmann

die hochschullehre
Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

# Inhaltsverzeichnis

***Sylvia Heuchemer, Birgit Szczyrba & Timo van Treeck*** *Praxis*
Editorial: Messen, sichern, entwickeln? – Ein hochschuldidaktischer Blick auf Qualität in der Hochschulentwicklung 543-550

***Peter Salden*** *Praxis*
Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik: Begriff – Kontext – praktische Bedeutung 551-560

***Birgit Stubner & Antje Vondran*** *Praxis*
Eine Ode – Studierende, Lehrende und Serviceabteilungen kooperieren zugunsten internationaler Studieninteressierter in den MINT-Fächern 561-568

***Eva Kleß & Anne-Katrin Pietra*** *Praxis*
Entwicklung und Nutzung eines Leitbilds 569-574

***Daniela Wagner & Marion Gottinger*** *Praxis*
Gestaltungsparameter einer Lehrveranstaltungsevaluierung für eine gelebte Qualitäts- und Evaluierungskultur 575-584

***Ute Barbara Schilly & Birgit Szczyrba*** *Praxis*
Bildungsziele und Kompetenzbegriffe in der Studiengangentwicklung 585-590

***Nastasia Sluzalek & Jan Ulrich Hense*** *Praxis*
Tutorium meets Lehrevaluation – Qualitätsentwicklung der Tutoriumslehre mithilfe eines Online-Tools 591-600

***Patrizia Köhler, Karina Klink & Katrin Klink*** *Praxis*
Systematische Verankerung von Forschungskompetenz in das Curriculum – Studiengangentwicklung am Beispiel des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) 601-606

die hochschullehre
Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Jahrgang 5, 2019
Beitrag in der Rubrik Praxis
www.hochschullehre.org

Sylvia Heuchemer, Birgit Szczyrba & Timo van Treeck

# Editorial: Messen, sichern, entwickeln? – Ein hochschuldidaktischer Blick auf Qualität in der Hochschulentwicklung

Anspruch und Auftrag der Hochschuldidaktik, sich an der Hochschulentwicklung im Kernprozess Lehre maßgeblich zu beteiligen, realisiert sich in der Praxis entlang vielfältiger Herausforderungen und oftmals widersprüchlich wahrgenommener (Qualitäts-)Diskurse. Um die Qualität der Lehre und damit die Bildungschancen aller Studierenden zu erhöhen, forscht und entwickelt, berät und qualifiziert die Hochschuldidaktik in allparteilicher Kooperationshaltung (Heuchemer, Szczyrba, & van Treeck, 2012). Dabei verlangen auch Anomien bzw. Widersprüche nach einer Bearbeitung. Ein vermeintlicher Widerspruch in der Qualitätsdiskussion zeigt sich z.B. in der Gegenüberstellung von (Lehr-)Exzellenz und Diversität. Während dem Begriff Exzellenz ein Verständnis zugrunde liegen dürfte, das Qualität als etwas Besonderes, als Ausnahme versteht (Heuchemer, Becker, & Küchler, 2015, S. 14), lautet andererseits die Frage, wie hohe Qualität der Lehre bzw. der Hochschulbildung realisiert werden kann, wenn die Studierendenschaft zunehmend divers ist. So steht eine diversitätssensible Hochschullehre (noch immer) vor der Herausforderung, dass Lehrende zum einen Identitätsmuster zur Kenntnis nehmen und verstehen und die mit den Identitätsmustern einhergehenden Beschränkungen bzw. Ausgrenzungen abschwächen (Kergel & Heidkamp, 2019, S. 11). Und so bescheinigt auch Rheinländer (2015) dem Forschungs- und Theoriestand über ungleichheitssensible Hochschullehre im Rahmen der Diskussion über Qualität der Lehre Entwicklungsbedarf.

Bislang sieht das System Hochschule keine Struktur für eine professionelle Qualifizierung für die Lehre vor (dghd, 2016, S. 20), was u.a. mit Förderprogrammen zur Verbesserung der Lehre beantwortet wird. So sind im Rahmen des Qualitätspakts Lehre zahlreiche Projekte zur Lehrentwicklung entstanden, die den hochschuldidaktischen Blick auf Qualität im Zeichen der Heterogenität der Studierenden und der Kompetenzorientierung (Schaper, 2012) an den Hochschulen gefördert und Impulse gesetzt haben (Szczyrba, Rüdel, & Spöth, 2017). Die Kompetenzorientierung – auch hochgradig kontrovers und widersprüchlich diskutiert wie behandelt – bringt Hochschulen, Lehrende und Studierende dazu, neue Verantwortlichkeiten zu erkennen und wahrzunehmen. Integrierte und transformativ angelegte Qualitätsmanagementsysteme unterstützen alle beteiligten Akteur*innen dabei, sich selbstkritisch zu reflektieren und ihre Handlungen in Studium und Lehre in einem Qualitätsmonitoring zu prüfen. Die Bereitschaft dazu ist Voraussetzung für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung und macht aus Hochschulen lernende Organisationen, die auf der Basis von institutionellen Leitwerten und wissenschaftlichen Er-

kenntnissen ihre Profilbildung betreiben (Heuchemer, Spöth, & Szczyrba, 2019, S. 7). Allerdings ist „eine politische und wissenschaftliche Diskussion darüber, wie die professionelle Qualifizierung von Lehrenden für die Lehre flächendeckend garantiert werden kann und Hochschulen somit in die Lage versetzt werden, Verantwortung für die Qualität ihrer Lehre zu übernehmen, […] weiter zu führen" (dghd, 2016, S. 23).

Neben den bedeutsamen ökonomischen Herausforderungen in der Lehre – z.B. im Hinblick auf Betreuungsrelationen, wie sie unlängst vom Bundesrechnungshof mit Blick auf den Hochschulpakt thematisiert wurden –, ist zu unterscheiden zwischen der Entwicklung von Qualität und der Messung von Qualität. Für die Entwicklung von Lehrqualität scheint es geradezu erforderlich, verschiedene Perspektiven und damit verbundene Werte in den Blick zu nehmen. Zu reflektieren ist, vor welchem Hintergrund Handlungspraktiken in Lehre und Studium entstehen, wie sie sich ausprägen und wie sie zu ‚objektiver Faktizität' (Berger & Luckmann, 1969) werden, die neuen Lehrenden scheinbar unveränderlich gegenübersteht. Nicht zuletzt sind Werte zu verhandeln und auszuhandeln, um auf Strukturen von Qualität eingehen zu können. Lernende Hochschulen vermögen es, verschiedene Denkansätze von und die unterschiedlichen Erwartungshaltungen verschiedener Stakeholder an Qualität systematisch zusammenzuführen (Heuchemer et al., 2015, S. 21). Die Frage bleibt, wie Werte in die Qualitätsdebatten und -maßnahmen integriert werden und wo sie für das Qualitätsmanagement zum Thema werden. Standards wie in Akkreditierungsverfahren oder kontinuierlicher Verbesserungsprozess, Exzellenz in einem wettbewerbsorientierten Qualitätsverständnis oder Qualitätskultur – die Perspektiven in der fachlichen Auseinandersetzung mit Qualität in der Lehre sind vielfältig. So greift auf individueller Ebene vielleicht ein subjektiver Begriff von Qualität als akademischer Anspruch (Günther & Koeszegi, 2015, S. 141). Aber: „Wenn Qualität in der Lehre nicht nur auf Einzelleistungen beruht, sondern erst durch die Übernahme der institutionellen Verantwortung notwendige Bedingungen geschaffen werden, um Hochschullehre systematisch zu verbessern, ist Qualität so verstanden Transformation" (Heuchemer et al., 2019, S. 10).

Es bleibt festzuhalten: Ein allgemein anerkanntes Qualitätsverständnis im Bereich Studium und Lehre kann bis heute nicht konstatiert werden. Referenzpunkte für Qualität unterscheiden sich je nach Akteursgruppe und deren spezifischem Interesse: Studierende wie Arbeitgeber*innen betrachten eine angemessene Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten und das Ergebnis des Studiums als Maßstab. Für Lehrende ist Tiefe und Breite des Bildungsprozesses und die Vermittlung des wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts zentral. Staat und Gesellschaft legen Wert auf Verlässlichkeit und Niveau der Studienabschlüsse. Ebenso akzentuieren sie die mit einem wissenschaftlichen Studium einhergehende Persönlichkeitsbildung als Qualitätsfaktor (Heuchemer et al., 2015, S. 12). Doch welcher Qualitätsbegriff kann diese vielfältigen Perspektiven und Anforderungen an die Qualität der Hochschulbildung adäquat berücksichtigen? Viele Hochschulen sind bis heute auf der Suche nach einer Antwort.

Hauptdiskurse über Qualität der Hochschulbildung sind zusammengefasst diese: Qualität kann 1.) im Sinne des Erreichens von zuvor explizierten Anforderungen, als adäquater Gegenwert (Harvey & Green, 2008, S. 28f.) verstanden werden. Solche Anforderungen

werden auf Passung untersucht, so z.B. von Entwicklungsleitfäden für Studiengänge oder von der Konzeption von Lehrangeboten. Eine 2.) Perspektive beschreibt Qualität als transformativ, als eine Bewegung hin zu mehr Lernförderlichkeit (Braun & Hannover, 2011).

Das vorliegende Themenheft widmet sich einem 3.) Ansatz der Qualität als Kultur, der sich auf Prozesse konzentriert, die kontinuierlich optimiert werden und der durch Kommunikation Ergebnisse verbessert. Aus dieser Sicht gibt es keinen zuvor festgelegten Standard, an dem sich Qualität messen lassen würde. Die Prozesse selbst, die – wenn sie verantwortungsvoll befolgt werden – zu qualitativ guten Ergebnissen führen, stehen bei der Qualität als Kultur im Mittelpunkt (Heuchemer et al., 2015, S. 16). Im Sinne einer Gesamtverbesserung optimieren sich Prozesse und Ergebnisse.

Es geht bei dieser Sicht auf Qualität als Kultur um den Anspruch an Qualität und um Ziele und Abläufe, die Beteiligte aushandeln. Eine Leitbildentwicklung kann ebenso Ausdruck einer Qualitätskultur sein wie ein systematischer Reflexionszyklus, der die Wahrnehmung von Lehrenden und Studierenden zum Gegenstand hat. Qualität als Kultur kann darüber hinaus mit der Klärung von Begrifflichkeiten beginnen und sich partizipativ in Rückmeldeprozessen und Qualifizierungsschritten entwickeln. Nicht zuletzt entsteht Qualität über die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Qualität und der begleitenden Reflexion von Kompetenzentwicklung.

*Anspruch an Qualität = Standards?*

Qualität lässt sich in der Hochschule bzw. in der Wissenschaft u.a. mit Hilfe des Prinzips der Evidenzbasierung diskutieren. Dass die Forderung nach Evidenzbasierung aus der aktuellen politischen Förderperspektive an die Hochschuldidaktik herangetragen wird, begründet *Peter Salden* in seinem Beitrag *Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik: Begriff – Kontext – praktische Bedeutung.* Ebenso leitet er die Bedeutung von hochschuldidaktischer Forschung für die hochschuldidaktische Praxis entlang dreier Linien her: 1. Hochschuldidaktik als Profession (z.B. verbunden mit der Akademisierung hochschuldidaktischen Wissens), 2. Hochschuldidaktik als Teil des third space (und das wissenschaftsbasierte Arbeiten in diesem Feld), 3. Hochschuldidaktik und Scholarship of Academic Development (abgeleitet aus dem Scholarship of Teaching and Learning). Salden betrachtet die Evidenzbasierung kritisch aus einer Forschungsperspektive und diskutiert sie u.a. vor dem Hintergrund der hierarchischen Wertung von Wissen. Für die Praxisperspektive macht er Anleihen bei der aus der Medizin bekannten Evidenzbasierung in fünf Schritten: Ableitung einer konkreten Frage, Sichtung der Evidenz, Bewertung der Evidenz, Einleitung einer Lösung und Evaluation. Der Beitrag schließt mit einer Forderung nach evidenzbasierter hochschuldidaktischer Theorie.

*Qualität als Kultur – Ziele und Abläufe aushandeln*

Die akademische Integration internationaler Studierender steht im Zentrum des Beitrags *Eine Ode – Studierende, Lehrende und Serviceabteilungen kooperieren zugunsten internati-*

*onaler Studieninteressierter in den MINT-Fächern* von *Birgit Stubner* und *Antje Vondran.* In Kooperation von Hochschuldidaktik und anderen Stakeholdern entstand die webbasierte Service- und Beratungsplattform "COming:MINT", die etablierte Beratungspraktiken um online-Beratungsformate ergänzt. Wichtige Stakeholder für die Entwicklung sind Studierende der MINT-Studiengänge, die für internationale Studierende Filmsequenzen entwickeln, in denen sie Typisches aus dem Studium erläutern. Die Autorinnen sehen eine zunehmende Notwendigkeit, in solchen Digitalisierungsprojekten Ziele und Abläufe auszuhandeln, da technische Umsetzungen klar definierte Prozesse voraussetzen. Auf Spannungen und Lösungsansätze bei der Entwicklung dieser Prozesse wird zum Abschluss kurz zurückgeblickt.

*Qualität als Kultur – Gemeinsam ein Leitbild entwickeln*

Orientierung nach innen sowie als Versprechen nach außen: *Eva Kleß* und *Anne-Katrin Pietra* thematisieren in ihrem Beitrag *Entwicklung und Nutzung eines Leitbilds* das Leitbild für die Weiterbildung an ihrer Hochschule als Mittel, das Maßstäbe für die Beurteilung durch Kund*innen und Kooperationspartner*innen setzt. Die Autorinnen unterscheiden drei Bezugsgruppen: Teilnehmende, Lehrende/Referent*innen sowie Koordinator*innen (Planung, Organisation, Beratung, Evaluation) und führen aus, welche Relevanz das Leitbild jeweils für welche Gruppe haben kann. Ein Leitbild, das das Qualitätsmanagement unterstützt, muss – so die Autorinnen – regelmäßig überprüft und aktualisiert werden. Für Leitbilder in Weiterbildung und Hochschuldidaktik wird konstatiert, dass sie selten vorhanden seien und ebenso selten prägnante Aussagen zur Lehr-/Lernkultur enthielten. Hier sehen die Autorinnen Entwicklungspotential.

*Qualität als Kultur, die sich ständig reflektiert und weiterentwickelt*

Um den Qualitätsdiskurs in der Lehre zu intensivieren, wurden an der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz wesentliche Gestaltungsparameter für die Lehrveranstaltungsevaluation identifiziert. Gelebte Qualitätskultur ist laut Befund des Beitrags *Gestaltungsparameter der Lehrveranstaltungsevaluierung für eine gelebte Qualitäts- und Evaluierungskultur* von *Daniela Wagner* und *Marion Gottinger* zu erreichen, indem alle Universitätsangehörigen eine Haltung hinsichtlich kontinuierlicher Qualitätssicherung und -entwicklung ausbilden, verbunden mit intensiven Kommunikationsprozessen und einer partizipativen Fragebogenentwicklung. Selbstwahrnehmung der Lehrenden und Fremdwahrnehmung der Lehrenden durch die Studierenden werden so einander gegenübergestellt. Die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltungsevaluierung geschieht durch einen permanenten Reflexionszyklus.

*Qualität als Kultur, die mit der Klärung von Begrifflichkeiten beginnen muss*

Ausgehend von der Anforderung an Hochschulen, Bildungsziele mit employability und citizenship zu verbinden, schildern *Ute Barbara Schilly* und *Birgit Szczyrba* in ihrem Beitrag *Bildungsziele und Kompetenzbegriffe in der Studiengangentwicklung* den Diskussionsstand

zu diesen beiden Begriffen und dem der Kompetenzorientierung. Für Studiengänge sehen sie die Notwendigkeit, curricular auszutarieren, wie die Fachlichkeit eines Studiums, die akademische Bildung und Persönlichkeitsentwicklung sowie überfachliche Qualifikationen das Potential der Absolvent*innen ausmachen können. Gleichzeitig bleibt Bildung Selbstzweck und Horizont von Kompetenz. Hiermit liefern die Autorinnen eine Grundlage, um Ansprüche an die Qualität von Studiengängen im Diskurs zu entwickeln. Operationalisiert wird diese Vorgehensweise über drei Fragen: 1. Wie positioniert sich die Hochschule, die Lehre, das Curriculum zwischen Norm und Empirie? 2. Wie ist das Verhältnis der Lehre zu Anspruchshaltungen der Kompetenzorientierung? und 3. Welche Maßnahmen können zu einer wertebewussten Kompetenzorientierung führen?

*Qualität als Kultur, die sich partizipativ in Rückmeldeprozessen und Qualifizierungsschritten entwickelt*

Fachtutorien spielen für die Qualität der Hochschullehre eine wichtige Rolle und werden daher auch im Rahmen des Qualitätspakts Lehre gefördert. *Nastasia Sluzalek* und *Jan Ulrich Hense* stellen in ihrem Beitrag *Tutorium meets Lehrevaluation – Qualitätsentwicklung der Tutoriumslehre mithilfe eines Online-Tools* einen onlinebasierten Ansatz dar, der studentische Fachtutor*innen bei der Ausübung ihrer Tätigkeit unterstützt und ihre Lehrkompetenz fördert. Mithilfe des eigens für Fachtutor*innen entwickelten Rückmeldeverfahrens mit anschließenden hochschuldidaktischen Unterstützungsmaßnahmen erhalten die Tutor*innen konkrete onlinebasierte Anregungen zur Entwicklung ihres lehrbezogenen Verhaltens im Tutorium.

*Qualität als Kultur – durch Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses und kompetenzentwicklungsbegleitende Reflexion*

Die curriculare Verankerung von Forschungsorientierter Lehre (FoL) sowie ihren fachbezogenen Einsatz am Beispiel der KIT-Fakultät für Maschinenbau diskutieren *Patrizia Köhler, Karina Klink* und *Katrin Klink* in ihrem Beitrag *Systematische Verankerung von Forschungskompetenz in das Curriculum – Studiengangentwicklung am Beispiel des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT).* Mit dem Ziel des kontinuierlichen systematischen Kompetenzausbaus durch FoL im gesamten Studienverlauf wie auch zur Steigerung der Lehrqualität begleitet die Hochschuldidaktik die Weiterentwicklung von Studiengängen sowie Lehrveranstaltungen. Die systematische Verankerung von FoL im Studiengang und das gemeinsame Verständnis von Forschung und FoL im Fach trägt u.a. wesentlich dazu bei, dass die Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen durch die Studiengangbeteiligten reflektiert wird.

Die Beiträge dieses Themenhefts mögen hochschuldidaktischen Akteur*innen Impulse liefern, in der Forschung, Weiterbildung und Beratung zur Hochschulentwicklung

- hochschuldidaktische Wissensproduktion wie Praxiserfahrungen kritisch-konstruktiv für Wertediskussionen und Profilbildungsprozesse einzusetzen,
- solche Prozesse mit zu gestalten oder zu initiieren sowie
- ihr hochschuldidaktisches Handeln durch den wissenschaftlichen und anwendungsbezogenen Diskurs über Qualität der Lehre zu fundieren.

Wir danken Lisa-Marie Friede vom Zentrum für Lehrentwicklung der TH Köln für ihre kompetente Mitarbeit in Beitragsmanagement, Lektorat und Satz.

Köln im August 2019

Sylvia Heuchemer, Birgit Szczyrba und Timo van Treeck

## Literatur

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag.

Braun, E., & Hannover, B. (2011). Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb in der universitären Lehre – Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen Studierender und unabhängigen Beobachtungen relevanter Merkmale universitärer Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, (43)1, 22-28.

dghd – Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V. (2016). *Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik*. Verfügbar unter: https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Positionspapier-2020_Endversion_verabschiedet-durch-die-MV-1.pdf [21.7.2019].

Günther, E. A., & Koeszegi, S. T. (2015). „Das ist aber nicht der akademische Gedanke" – Ansprüche an Lehre und von Lehrenden einer Technischen Universität. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven*. (S. 141-163). Wiesbaden: Springer VS.

Harvey, L., & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In A. Helmke, W. Hornstein, & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft (S. 17-39). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8483/pdf/Harvey_Green_2000_Qualitaet_definieren.pdf [22.6.2018].

Heuchemer, S., Becker, K., & Küchler, R. (2015). Das Multidimensionale wird das Normale – zum Qualitätsbegriff in der Hochschulbildung. In K. Becker (Hrsg.), *Changing* (S. 11-22). TH Köln.

Heuchemer, S., Spöth, S., & Szczyrba, B. (2019). Qualität in Lehre und Studium – (k)ein Qualitätsbegriff für alle? Einleitung. In S. Heuchemer, S. Spöth, & B. Szczyrba (Hrsg.), *Hochschuldidaktik erforscht Qualität Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung III* (S. 7-14). Berlin: DUZ Medienhaus. Verfügbar unter: https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/deliver/index/docId/827/file/FIHB_Band_4.pdf [21.7.2019].

Heuchemer, S., Szczyrba, B., & van Treeck, T. (2012). Qualitätsmanagement in Studium und Lehre mit der Acadamic Balanced Scorecard. In W. Benz, J. Kohler, & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (Griffmarke E 2.7). Berlin: DUZ Medienhaus.

Kergel, D., & Heidkamp, B. (2019). Plädoyer für eine fluide Lehr-/Lernkultur. Hochschullehre zwischen Homogenisierung und Vielfalt. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 3-21). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-22400-4_1.pdf [23.7.2019].

Rheinländer, K. (Hrsg.) (2015). *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven.* Wiesbaden: Springer VS.

Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre.* Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-

Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [25.5.2018].

Szczyrba, B., Rüdel, M., & Spöth, S. (2017). Dynamisches Qualitätsmanagement: Kulturveränderung durch Lehrentwicklungsprojekte an der TH Köln. In Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen und Freie Universität Berlin (Hrsg.), *Tagungsband der 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen: QM-Systeme in Entwicklung Change (or) Management?*, 2016 (S. 53-60). Berlin: Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/lehrentwicklung.pdf [23.7.2019].

## Autor*innen

*Prof. Dr. Sylvia Heuchemer ist Professorin für Volkswirtschaftslehre, insbesondere Empirische Wirtschaftsforschung an der Fakultät für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften der TH Köln. Seit 2009 ist sie hauptamtliche Vizepräsidentin für Lehre und Studium der TH Köln, als solche verantwortlich für die hochschulweiten Lehrentwicklungsprogramme bis 2016; seither Vorsitzende des ZLE – Zentrum für Lehrentwicklung. Email: sylvia.heuchemer@th-koeln.de*

*Dr. Birgit Szczyrba, Sozial- und Erziehungswissenschaftlerin. Leiterin des Teams Hochschuldidaktik im ZLE – Zentrum für Lehrentwicklung der TH Köln; Ressortleiterin Akkreditierungsverfahren der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), Vertrauensdozentin der Hans-Böckler-Stiftung. Seit 2004 Sprecherin des Netzwerks Wissenschaftscoaching. Email: birgit.szczyrba@th-koeln.de*

*Timo van Treeck ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lehrentwicklung der TH Köln, Hochschuldidaktiker mit Schwerpunkten im Bereich Feedback, Digitale Medien und Prüfungen. Mitglied der Forschungskommission der dghd, des Netzwerks Wissenschaftscoaching und im Qualitätszirkel LehrendenCoaching der TH Köln. Email: timo.treeck@th-koeln.de*

**Zitiervorschlag:** Heuchemer, S., Szczyrba, B. & van Treeck, T. (2019). Editorial: Messen, sichern, entwickeln? – Ein hochschuldidaktischer Blick auf Qualität in der Hochschulentwicklung . *die hochschullehre*, Themenheft Ein hochschuldidaktischer Blick auf Qualität in der Hochschulentwicklung, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org

die hochschullehre
Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Jahrgang 5, 2019
Beitrag in der Rubrik Praxis
www.hochschullehre.org

Peter Salden

# Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik: Begriff – Kontext – praktische Bedeutung

**Zusammenfassung**

Evidenzbasierung ist momentan in der Hochschuldidaktik eines der aktuellsten Themen überhaupt. „Wodurch wird die Evidenzbasierung hochschuldidaktischen Handelns möglich?“, war beispielsweise eine Leitfrage für die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2017. Parallel veröffentlichte die „Zeitschrift für Hochschulentwicklung“ einen Call for Papers unter dem Titel „Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre“. Doch was ist Evidenzbasierung eigentlich? Wieso ist sie gerade jetzt aktuell? Und nicht zuletzt: Was bringt evidenzbasierte Hochschuldidaktik in der Praxis der Beratung und Qualifizierung von Lehrenden? Diese Fragen werden im vorliegenden Text vorrangig aus der Perspektive hochschuldidaktischer Praxis betrachtet.

**Schlüsselwörter**

Evidenzbasierung; Hochschuldidaktik; Hochschulentwicklung; Wissenschaftlichkeit; third space

# 1 Zum Begriff „Evidenzbasierung“

„Evident“ ist im deutschen Sprachgebrauch grundsätzlich etwas Offensichtliches, d.h. etwas, was nicht bewiesen werden muss. Doch der Begriff „Evidenzbasierung“ wird in einem anderen Sinne gebraucht: Hier geht es bei Evidenz, wie im engeren englischen Wortsinn von „evidence“, um „Hinweise“ und „Belege“ für bestimmte Schlussfolgerungen (Bellmann & Müller, 2011, S. 11). So verstanden meint Evidenz Befunde, die Aussagen über die Richtigkeit von Theorien und die Wirksamkeit von Methoden erlauben (Bromme, Prenzel, & Jäger, 2014, S. 6). Die Urheberin solcher Evidenz ist im Hochschulbereich die empirische Bildungsforschung:

> Durch kontrollierte Experimente und quantitative Tests des Lernerfolgs wird überprüft, wie Gestaltungsprinzipien für Lehre sich auf den Erwerb akademischer Kompetenzen auswirken. Die Daten werden in der Regel mithilfe kausaler Modelle interpretiert, die Lernen als Veränderung von Inhalten des Langzeitgedächtnisses eines Lerners konzeptualisieren (Schneider & Mustafic, 2015, S. 109).

Wer sich evidenzbasiert mit Hochschuldidaktik beschäftigt, richtet sein Handeln letztlich an Forschungsbefunden aus:

> Evidence-based education beansprucht, auf einem wissenschaftlichen Wissen zu basieren, das gleichermaßen relevant für bildungspolitische Entscheidungen wie für praktisches pädagogisches Handeln ist. (…) Für die pädagogische Praxis soll eine Art von Regelwissen produziert werden, das der pädagogischen Profession eine ernstzunehmende wissenschaftliche Grundlage bietet. Für die Bildungspolitik soll hingegen belastbares Entscheidungswissen produziert werden, das als Grundlage für politische Maßnahmen dient (Bellmann & Müller, 2011, S. 23).

Evidenz ist aber streng genommen kein Synonym für wissenschaftliche Erkenntnis, sondern es handelt sich um Daten, die im Kontext einer wissenschaftlichen Fragestellung gewonnen wurden und in diesem Forschungsprozess eine bestimmte Funktion erfüllen:

> Wenn die Daten dazu dienen, Vermutungen, Hypothesen oder Theorien zu stützen – oder zu widerlegen – erhalten sie die Funktion von „Evidenz“. In diesem Sinne gibt es keine Evidenz „an sich“, sondern nur Evidenz „für“ oder „gegen“ Aussagen oder Vermutungen (Bromme et al., 2014, S. 7).

„Evidenz“ ist also ein engeres Konstrukt als die wissenschaftliche Erkenntnis. Bei Evidenz handelt es sich um argumentativ verwendete Daten, wohingegen die wissenschaftliche Erkenntnis das Ergebnis eines analytischen Prozesses ist, der bestimmten (eben wissenschaftlichen) Regeln gefolgt ist.

Für den alltäglichen Gebrauch der Begriffe erscheint eine so feine Trennung allerdings nicht relevant. In der Regel werden hier beide Begriffe als Synonyme verwendet. Evidenzbasierte Hochschuldidaktik basiert also auf Daten und wissenschaftlichem Wissen, die Aufschluss über Wirksamkeit geben.

# 2 Zur Vorgeschichte der Evidenzbasierung

Die heutige Popularität und Aktualität des Themas Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik lässt sich mit dreierlei Ursachen erklären: mit der Professionalisierung der hochschuldidaktischen Forschung, der Professionalisierung der hochschuldidaktischen Praxis und letztlich der Rechtfertigungssituation, in der sich die (deutsche) Hochschuldidaktik insgesamt gegenwärtig befindet. Alle drei Ursachen sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

## 2.1 Professionalisierung hochschuldidaktischer Forschung

Hochschuldidaktische Forschung ist grundsätzlich kein neues Phänomen. Merkt (2014, S. 95-99) zeichnet nach, wie schon ab 1972 ein DFG-Schwerpunktprogramm entsprechende Arbeiten ermöglichte. Ab den 1980er Jahren folgte eine Forschungs-Flaute, die endgültig erst im Jahr 2008 durch eine Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung endete. Die aus dem Fach getriebene Suche nach wissenschaftlicher Erkenntnis traf hier zusammen mit günstigen politischen Bedingungen, die entsprechende Forschung ermöglichten. Für diese politische Rahmung (und damit letztlich die Ausgestaltung der Förderlandschaft) war im Vorfeld beispielsweise der „Konstanzer Beschluss" der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1997 ein wichtiger Markstein, war er doch sowohl Ausdruck als auch Katalysator einer „empirischen Wende" in der Pädagogik (KMK, 1997). Die KMK bekannte sich in diesem Beschluss zur Entwicklung von Instrumenten der Qualitätssicherung in Schulen und bereitete einer stärker datengestützten Bildungspolitik den Weg – eine (umstrittene) Entwicklung, die ihren Ausdruck später in besagter Forschungsförderung auch für den Hochschulbereich fand bzw. noch findet (Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung/Schwerpunkt Wissenschafts- und Hochschulforschung; Bromme et al., 2014, S. 4). Seitdem haben die Forschungsaktivitäten deutlich zugenommen. Inzwischen entstehen in Deutschland wesentlich mehr Forschungsarbeiten im Feld der Hochschuldidaktik als noch in der jüngeren Vergangenheit.

## 2.2 Professionalisierung hochschuldidaktischer Praxis

Mindestens im selben Maße wie die hochschuldidaktische Forschung hat sich in den letzten Jahren die hochschuldidaktische Praxis entwickelt. Viele Einzelprojekte an den Hochschulen entstanden im Zusammenhang mit der Einführung von Studiengebühren. Daran anschließend sorgten weitere Förderprogramme – insbesondere der Qualitätspakt Lehre – für einen Boom der praxisorientierten Hochschuldidaktik in Deutschland: In der ersten Förderlinie des Qualitätspakts erhielten 186 Hochschulen eine Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die an all diesen Orten die Umsetzung konkreter hochschuldidaktischer Projekte (durch überwiegend neu eingestellte Personen) bedeutete.

Das Anwachsen der hochschuldidaktischen Gemeinschaft wurde von Beginn an auch durch intensive Diskussionen über das Selbstverständnis dieser Berufsgruppe begleitet. Betrachtet man diese Diskussionen rückblickend im Lichte der Evidenzbasierung, so fällt

auf, dass das Thema Wissenschaftlichkeit und Evidenz stets eine wichtige Rolle gespielt hat. Drei Beispiele können dies zeigen:

- *Hochschuldidaktik als Profession*: Angesichts der Professionalisierung der Hochschuldidaktik ist die Frage diskutiert worden, inwieweit Hochschuldidaktik als eigene Profession gelten kann. Zwar setzt eine Profession wohl nicht zwangsläufig wissenschaftliches Arbeiten oder einen gemeinsamen wissenschaftlichen Wissensbestand voraus. Speziell in der Hochschuldidaktik gingen die Frage nach dem Professionsstatus und die nach der Wissenschaftlichkeit aber stets Hand in Hand: Diskutiert wurde beispielsweise die „Professionalisierung der Hochschuldidaktik als Berufsfeld und Wissenschaftsdisziplin" und inwieweit das hochschuldidaktische Wissen „akademisiert" werden könne und müsse (Urban & Stolz, 2013, S. 10; 13f.).
- *Hochschuldidaktik als Teil des third space*: Mit dem Begriff des *third space* wird das Tätigkeitsfeld bezeichnet, das zwischen den beiden klassischen Polen universitärer Aktivität – Wissenschaft und Verwaltung – verortet ist (Whitchurch, 2008). Anders als in der Wissenschaft stehen demnach im *third space* nicht Forschung und Lehre, sondern Servicetätigkeiten im Mittelpunkt; allerdings sind diese Servicetätigkeiten – anders als in der Verwaltung – durch eine besondere Nähe zur Wissenschaft gekennzeichnet und werden i.d.R. von Akademiker*innen ausgeübt. Als eines der Merkmale des *third space* wurde im hochschuldidaktischen Kontext diskutiert, ob nicht gerade auch das wissenschaftsbasierte Arbeiten ein Merkmal des *third space* ist (z.B. Salden, 2013, S. 34f.).
- *Hochschuldidaktik und Scholarship of Academic Development*: Abgeleitet aus der populären Idee eines *Scholarship of Teaching and Learning* (d.h. Lehrende beforschen niedrigschwellig ihre eigene Lehre, um sie so zu verbessern) leitete sich die Frage nach einem *Scholarship of Academic Development* (SoAD) ab. Im Mittelpunkt steht hier die Frage, inwieweit Hochschuldidaktiker*innen (wie auch andere Angehörige des *third space*) ihre eigene Tätigkeit forschend begleiten und wissenschaftlich reflektieren sollten, um so die Qualität ihrer Arbeit zu verbessern (Eggins & Macdonald, 2003).

Die Frage nach der wissenschaftlichen Fundierung des eigenen Tuns und nach dem Stellenwert einer solchen Fundierung in der Praxis beschäftigt die hochschuldidaktische Gemeinschaft also schon eine ganze Weile und tritt so gesehen unter der Überschrift der „Evidenzbasierung" nun nur in einer anderen Rahmung erneut auf den Plan.

## 2.3 Die aktuelle Rechtfertigungssituation

Ein wichtiger Grund dafür, dass das Thema Evidenz nun (wieder) an Dringlichkeit gewinnt, ist die spezielle Situation, in der sich die deutsche Hochschuldidaktik gegenwärtig befindet. Spätestens die Ausschreibung für eine erneute Qualitätspakt-Förderung 2015 hatte es für die Hochschulen notwendig gemacht, den Erfolg der bis dahin umgesetzten Maßnahmen zu belegen. Die darauffolgende Suche nach geeigneten Indikatoren z.B. in Form von Kennzahlen hat die Projekte vor Herausforderungen gestellt und Auftrieb für die Frage gegeben: Tun wir überhaupt das Richtige und wirken die Maßnahmen, die wir unterstützen? Diese Fragen werden weiter an Bedeutung gewinnen, wenn die zweite För-

derphase des Qualitätspakts im Jahr 2020 ausläuft. Dann werden es die Hochschulleitungen sein, die angesichts der Entscheidung über eine Verstetigung der hochschuldidaktischen Projekte möglichst handfeste Belege für deren Erfolg sehen wollen. Allein schon aus dieser Perspektive wächst das Interesse daran, entweder für eigene Aktivitäten die andernorts bewiesene Wirksamkeit bestimmter Maßnahmen anführen zu können oder selbst Daten hervorzubringen, die den Erfolg eigener Projekte belegen.

Die Blüte hochschuldidaktischer Forschung, die Professionalisierung der hochschuldidaktischen Praxis und die aktuelle Rechtfertigungssituation wirken also als drei Faktoren, die das Evidenz-Thema so populär und auch dringlich machen. Dabei verbinden sich nicht selten alle drei Faktoren, wie sich beispielsweise beim Qualitätspakt Lehre zeigt. Nicht nur wurden die Hochschulen – wie bereits erwähnt – für eine Fortsetzung der Förderungen aufgefordert, mithilfe von Daten die Erreichung ihrer Vorhabensziele zu belegen. Zugleich wurde ein Begleitforschungsprogramm zu den Qualitätspakt-Projekten aufgelegt, um „die evidenzbasierte Gestaltung von Studium und Lehrbedingungen voranzutreiben“ (http://www.hochschulforschung-bmbf.de/de/1622.php).

## 3 Evidenzbasierung aus Forschungsperspektive

Ob evidenzbasiertes Handeln in der Hochschuldidaktik überhaupt möglich ist, stellt sich zunächst als Problem der Forschung dar. Drei kritische Punkte sind hier zu beachten: das Forschungsdesign im Allgemeinen, die Komplexität des Forschungsgegenstands „Lehre und Lernen“ sowie die Frage nach den angemessenen Methoden zur Evidenzgewinnung.

Zu den ersten beiden Fragen: Damit Evidenz als Antwort auf hochschuldidaktische Fragen erzeugt werden kann, müssen darauf abzielende Studien allgemeine Anforderungen an Forschungsdesigns erfüllen (z.B. angemessene Größe und Zusammensetzung der Stichprobe, Generalisierbarkeit von Ergebnissen usw.). Im Themenfeld Lehren und Lernen ergibt sich allerdings die zusätzliche Schwierigkeit, dass es sich beim Forschungsgegenstand häufig um besonders schwer zu erfassende Konstrukte handelt: „In einem so komplexen Gegenstandsbereich wie Lehr-/Lern-Prozessen in institutionell gerahmten Settings ist es (…) kaum möglich, spezifische Wirkungen im Sinne von Lerneffekten kausal einem bestimmten Lehrhandeln zuzuschreiben“ (Jütte, Walber, & Lobe, 2016, S. 97). Deutlich wird dies beispielsweise bei Versuchen, die Entwicklung der Studienabbruchquote auf einzelne hochschuldidaktische Projekte oder Maßnahmen einer Hochschule zurückzuführen. Denn Studienabbruch unterliegt so vielfältigen Einflussfaktoren innerhalb und außerhalb einer Institution, dass beispielsweise die Wirkung einer hochschuldidaktischen Intervention durch den starken Effekt einer hochschulpolitischen Maßnahme aufgehoben werden kann. So erlauben Einzelstudien zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Maßnahmen häufig keine sehr weitreichenden Schlüsse, sondern nur Aufschluss über „die Wirkungen bestimmter Maßnahmen für eine bestimmte Zielgruppe in einem bestimmten Kontext unter bestimmten Rahmenbedingungen“ (Jütte et al., 2016, S. 97).

Und dennoch: Die Forschung über das Lehren und Lernen hat durchaus gezeigt, dass bestimmte Effekte an unterschiedlichen Hochschulen und somit in unterschiedlichen

Kontexten in ähnlicher oder gleicher Weise wiederkehren (z.B. Schulmeister & Metzger 2011). Zusätzlich hat sich auch bei der Replikation von Forschungsdesigns gezeigt, dass Effekte unter veränderten Umständen erneut beobachtet werden können (z.B. im Anschluss an Schulmeister & Metzger: Billerbeck, Fischer, Salden, & Wölbling, 2016). Nicht zuletzt zeigt sich in Metastudien zu hochschuldidaktischen Fragestellungen, dass Prinzipien mit allgemeinerer Gültigkeit aus Arbeiten unterschiedlicher Forscher*innen abgeleitet werden können (Schneider & Preckel, 2017; Meta-Studien sind methodisch allerdings durchaus umstritten, siehe z.B. Beelmann, 2014, S. 64 ff.).

Damit zum dritten problematischen Punkt aus Forschungsperspektive: Dass Evidenzbasierung als Grundsatz praktischen Handelns in den Bildungswissenschaften dennoch nicht unumstritten ist, hat seine Ursache wohl nicht zuletzt in der häufig orthodoxen Auslegung des Begriffs. „Evidenzbasierung" steht dann stellvertretend für ein bestimmtes methodisches Paradigma der Pädagogik bzw. der Bildungsforschung, demzufolge Erkenntnisse über Wirkzusammenhänge vorrangig durch ganz bestimmte wissenschaftliche Methoden – randomisierte kontrollierte Studien und andere quantitative experimentelle Ansätze – hervorgebracht werden sollten (Bellmann & Müller, 2011, S. 15). In der Medizin, die ebenfalls (und schon seit längerer Zeit) mit dem Thema Evidenzbasierung beschäftigt ist, sind hier Hierarchisierungen von Evidenz üblich. Die höchsten Stufen stellen die genannten Methoden wie randomisierte bzw. Metastudien dar (z.B. Bromme et al., 2014, S. 12). Anders gesagt: Wissen, das aus bestimmter Forschung gewonnen wird, ist höherwertig als Wissen, das sich aus anderer Forschung ergibt. Spätestens hier beginnt – verständlicherweise – die wissenschaftliche Kontroverse, da eine so verstandene Evidenzbasierung für Methodenvielfalt bzw. Methodenkonkurrenz wenig Raum lässt und Forscher*innen aus den „falschen" Methodenbereichen ihre Kompetenz und die Gültigkeit ihrer Forschungsergebnisse in Frage gestellt sehen.

Diese Kontroverse soll hier indes vernachlässigt werden, so dass als wichtiges Zwischenergebnis festzuhalten ist: Ja, es ist möglich, Evidenz zu hochschuldidaktischen Fragen zu erzeugen. Und umso mehr erscheint es fast zwingend, dass hochschuldidaktisches Handeln Evidenz berücksichtigt.

# 4 Evidenzbasierung aus Praxisperspektive

Die im vorstehenden Kapitel angesprochene Problematik der Methodenhierarchie stellt sich in ähnlicher Weise auch aus Perspektive hochschuldidaktischer Praktiker*innen. Hier geht es allerdings nicht um den Stellenwert und die Anwendung einer bestimmten Methode, die Übertragbarkeit von Ergebnissen oder Aspekte der theoretischen Rahmung, sondern um die Frage, ob Evidenz und Forschung das alleinige Maß für hochschuldidaktische (Beratungs-)Entscheidungen sein sollten. Konkreter: Welchen Stellenwert hat für die Lösung von Beratungsanliegen die Erfahrung, die Hochschuldidaktiker*innen aus der Berufspraxis mitbringen? Und welche Bedeutung haben Daten, die nicht im Rahmen von Forschungsdesigns erhoben worden sind, sondern beispielsweise in Form von Evaluationen?

Das Verhältnis von Erfahrung sowie von Daten, die nicht in einem wissenschaftlichen Prozess gewonnen wurden, zur wissenschaftlichen Evidenz kann entweder hierarchisch oder als Koexistenz betrachtet werden. Hierarchisch gesehen wären Beobachtung, Erfahrung, Evaluationsdaten und vergleichbare Daten niedere Formen von Evidenz. Bleibt man bei einem pyramidalen Aufbau, würden sie die untersten Stufen der Pyramide bilden – ganz unten Beobachtung und Erfahrung (als nicht oder wenig quantifizierte Daten, die zudem nicht systematisch erfasst wurden), darüber Evaluationen und nicht-wissenschaftliche Datenauswertungen.

Nimmt man dagegen koexistierende Sphären an, muss das Verhältnis anders gedacht werden. Für klinische Entscheidungen auf Grundlage medizinischer Evidenz hat Raspe (2007, S. 16) eine Visualisierung erstellt, die dies gut zum Ausdruck bringt. Hier werden drei Einflussbereiche auf die Entscheidung unterschieden: die wissenschaftliche Evidenz, die Patient*innenpräferenzen sowie der klinische Zustand bzw. die Situation der Patient*innen; quer dazu liegt die Ebene klinischer Erfahrung. Dieses Schema lässt sich auf die Hochschuldidaktik übertragen: Hier wären in einer Beratungssituation neben dem Wissen über wissenschaftliche Evidenz auch die Lehr-Lernüberzeugungen der Lehrperson sowie die Situation, in der sie sich befindet, zu beachten, wenn eine Empfehlung abgegeben wird. Wie diese ausfällt und welchem der Einflussfaktoren wie viel Gewicht zukommen soll, lässt sich nur aufgrund der eigenen Erfahrung der beratenden Person austarieren.

Fragen, die nach Evidenz verlangen, sind im hochschuldidaktischen Alltag ständig anzutreffen. Funktioniert eLearning wirklich? Ist es besser, Studierende in einer Veranstaltung mitschreiben zu lassen oder ihnen Folien vorab zum Ausdruck zur Verfügung zu stellen? Dies sind zwei von vielen Fragen, die sich im Rückgriff auf Forschung beantworten lassen. Nicht jede Situation wird eine umfangreiche Erschließung von Evidenz erlauben, doch lässt sich durchaus ein solches Vorgehen systematisch planen. Für den Ablauf einer solchen evidenzbasierten Beratung lassen sich wiederum Vorbilder in der evidenzbasierten Medizin finden. So empfiehlt beispielsweise das Deutsche Netzwerk Evidenzbasierte Medizin (2017) die Schrittfolge:

- aus einer Beratungsanfrage eine konkrete Frage ableiten
- die vorliegende Evidenz zu dieser Frage sichten
- die gesichtete Evidenz bewerten
- aufgrund der Bewertung eine Lösung der Beratungsfrage einleiten
- das Ergebnis evaluieren.

Problematisch mag hier bei Anwendung der vorgenannten Schrittfolge der Punkt „Bewertung von Evidenz“ sein, da nicht jede*r Hochschuldidaktiker*in beispielsweise im Umgang mit quantitativer Methodik geschult ist. Hier bleibt ggf. nur das Vertrauen in die jeweilige Forschungsarbeit. Für den Schulbereich ist zu diesem Problem durch das „Clearing House Unterricht“ der TU München ein interessanter Lösungsansatz initiiert worden, da das Clearing House seit 2017 daran arbeitet, für angehende Lehrer*innen Studien verständlich aufzubereiten und ihre Relevanz einzuschätzen (https://www.clearinghouse.edu.tum.de/). Auch für die Hochschuldidaktik wäre eine solche Institution ein Gewinn.

Evidenzbasierte hochschuldidaktische Praxis kann auch bedeuten, dass für Beratungszwecke selbst Evidenz generiert wird. Hier lässt sich beispielsweise auf den Einsatz der durch die „Zeitlast"-Studie (Schulmeister & Metzger, 2011) eingeführten Software zur Erhebung studentischer Workload verweisen, die inzwischen an unterschiedlichen Hochschulen für die Beratung von Lehrenden und insbesondere zur Studiengangentwicklung eingesetzt wird. Bei diesen Erhebungen tragen Studierende über (i.d.R.) ein Semester hinweg täglich und viertelstundengenau in einer Software ab, womit sie ihre Zeit verbringen. Diese Daten lassen hinterher sowohl für einen Studiengang als Ganzes als auch für einzelne Veranstaltungen recht konkrete didaktische Empfehlungen zu, beispielsweise zu ungewollten Belastungsspitzen oder zum Erfolg unterschiedlicher didaktischer Maßnahmen, die Studierende zum Lernen anregen oder nicht.

# 5 Fazit

Hochschuldidaktik agiert in einem wissenschaftlichen Umfeld – nicht ohne Grund wird auch von Wissenschaftsdidaktik gesprochen. Jenseits aller Definitions- und Hierarchiefragen, jenseits von den skizzierten Vorgeschichten und allen praktischen Einwänden erscheint es deswegen letztlich unerlässlich, dass Hochschuldidaktik auch selbst wissenschaftlich argumentiert und arbeitet. Zwar ergeben sich aus empirischen Befunden keine Handlungsanweisungen, „die Dozierende im Sinne von Kochrezepten nur abzuarbeiten bräuchten, um Lernerfolg zu garantieren" (Schneider & Mustafic, 2015, S. 3). Ergänzt um die kluge Einschätzung einer Lehrperson und ihrer Situation können Hochschuldidaktiker*innen mit Hilfe von Evidenz aber sehr gute Empfehlungen zur Lösung didaktischer Probleme in der Wissenschaft geben.

Was selbstverständlich erscheint, ist es in der Praxis allerdings noch längst nicht immer. Evidenzbasiertes Arbeiten erfordert von den Mitarbeiter*innen in hochschuldidaktischen Einrichtungen nicht nur bestimmte Kompetenzen, sondern auch entsprechende Gelegenheiten und vor allem Zeit. Und ein letzter Aspekt: Nicht alle Lehrenden glauben daran, dass der Erfolg von Lehrhandeln sich evidenzbasiert erklären lässt. Auch hieran zu arbeiten kann Aufgabe einer Hochschuldidaktik sein, die durch Evidenzbasierung überzeugen möchte.

Zu Beginn dieses Artikels wurde darauf hingewiesen, dass Evidenz streng genommen in Daten besteht, denen als Hinweise und Belege eine bestimmte Funktion zur Begründung von Vermutungen, Hypothesen und Theorien zugewiesen wird. Abschließend soll hier noch einmal angeknüpft werden, indem auch auf die Bedeutung eben dieser Theoriebildung hingewiesen wird. Hier wird deutlich, dass unverbundene und vereinzelte Evidenz der Hochschuldidaktik letztlich weniger hilft als evidenzbasierte hochschuldidaktische Theorie. Diese mag auch in dem Fall aushelfen, dass für eine Fragestellung gar keine Evidenz vorliegt.

## Literatur

Beelmann, A. (2014). Möglichkeiten und Grenzen systematischer Evidenzkumulation durch Forschungssynthesen in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Suppl.)*, 17(4), 55-78.

Bellmann, J., & Müller, T. (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà –vu? In J. Bellmann, & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 9-32). Wiesbaden: VS Verlag.

Billerbeck, K., Fischer, K., Salden, P., & Wölbling, I. (2016). Eine Zeitbudget-Erhebung als Baustein empirischer Studiengangsentwicklung im Wirtschaftsingenieurwesen. In G. Kammasch, H. Klaffke, & S. Knutzken (Hrsg.), *Technische Bildung im Spannungsfeld zwischen beruflicher und akademischer Bildung* (S. 63-70). Hamburg: IPW, TUHH.

Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Suppl.), 17 (3), 3-54.

Deutsches Netzwerk Evidenzbasierte Medizin (2017). *Definitionen.* Verfügbar unter: http://www.ebm-netzwerk.de/was-ist-ebm/grundbegriffe/definitionen/ [20.11.2017].

Eggins, H., & Macdonald, R. (2003). *The scholarship of academic development.* Philadelphia: Open University Press.

Jütte, W., Walber, M., & Lobe, C. (2016). Hochschulbezogen Lehr-/Lern-Forschung als Basis für die Lehrprofessionalisierung. In T. Brahm, J. Tobias, & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 83-99). Wiesbaden: Springer VS.

KMK – Kultusministerkonferenz (1997). *Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland* (Konstanzer Beschluss). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf [20.11.2017].

Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. *die hochschule*, 1, 92-105.

Raspe, H. (2007). Theorie, Geschichte und Ethik der evidenzbasierten Medizin. In G. Jonitz, R. Kunz, G. Ollenschläger, & H. Raspe (Hrsg.), *Lehrbuch evidenzbasierte Medizin* (S. 15-29). 2., überarb. Auflage. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.

Salden, P. (2013). Der third space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In M. Barnat, S. Hofhues, A. Kenneweg, M. Merkt, P. Salden, & D. Urban (Hrsg.), *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 27-36). Hamburg: ZHW.

Schneider, M., & Mustafic, M. (2015). *Gute Hochschullehre. Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Schneider, M., & Preckel, F. (2017). *Variables associated with achievement in higher education: a systematic review of meta-analyses*. Psychological Bulletin.

Schulmeister, R., & Metzger, C. (Hrsg.) (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster u.a.: Waxmann.

Urban, D., & Stolz, K. (2013). Wohin des Weges, Hochschuldidaktik? Über Profilbildungsprobleme und Perspektiven der Professionalisierung. In M. Barnat, S. Hofhues, A.

Kenneweg, M. Merkt, P. Salden, & D. Urban (Hrsg.), *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 9-26). Hamburg: ZHW.

Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: the emergence of „third space" professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377-396.

## Autor

*Dr. Peter Salden. Leiter des Zentrums für Wissenschaftsdidaktik der Ruhr-Universität Bochum, Bochum, Deutschland; Email: Peter.Salden@ruhr-uni-bochum.de*

**Zitiervorschlag:** Salden, P. (2019). Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik: Begriff – Kontext – praktische Bedeutung. *die hochschullehre*, Themenheft Ein hochschuldidaktischer Blick auf Qualität in der Hochschulentwicklung, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org

die hochschullehre
Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Jahrgang 5, 2019
Beitrag in der Rubrik Praxis
www.hochschullehre.org

Birgit Stubner & Antje Vondran

# Eine Ode – Studierende, Lehrende und Serviceabteilungen kooperieren zugunsten internationaler Studieninteressierter in den MINT-Fächern

**Zusammenfassung**

Die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Coburg (HS Coburg) strebt nach Integration internationaler und interkultureller Dimensionen in akademische Lehre, Studienbegleitung und Forschung. Digitalisierung gilt dabei als transformatives Querschnittsthema, Hochschuldidaktik als unterstützende Querschnittsdisziplin. Definiertes Ziel in diesem Kontext war es, jungen Studieninteressierten aus Deutschen Auslandsschulen die mehrdimensionale Transition in Coburger MINT-Studiengänge zu erleichtern. Im Fokus stand die Entwicklung eines kompetenten online-Informationsangebots und eines bereichsübergreifenden *blended-counseling*-Ansatzes zur begleitenden Entwicklung der Studienentscheidung sowie zum gelingenden Studieneintritt und -verlauf. Der Beitrag skizziert hochschuldidaktische Konzept- und Umsetzungsüberlegungen. Er resümiert die Zusammenarbeit mit den Stakeholdern im Prozess sowie erreichte Ergebnisse und Impulse für die weitere Hochschulentwicklung.

**Schlüsselwörter**

Digitalisierung; Hochschulentwicklung; Internationalisierung; Studieneingangsphase; student-life-cycle

# 1 Mehrperspektivität als Ausgangssituation

Aus dem Blickwinkel von internationalen Studieninteressierten ist es wesentlich, ein niederschwelliges Informations- und Beratungsangebot zum anvisierten Studienfach/-verlauf sowie zur Atmosphäre unter den Mitstudierenden/Peers selbstbestimmt abrufen zu können. Frühzeitig aus vielfältigen Alltagssituationen heraus ein sicheres Gespür für die mit dem Studium verbunden Ansprüche und persönlichen Herausforderungen zu entwickeln, eine Vorstellung von sich selbst als Student*in (in einem anderen Land) entwerfen zu können, ist gerade für junge Menschen entscheidend. Aus Hochschulsicht gilt es durch sinnvoll angepasste Prozesse und Strukturen einen Informationszugang ohne Hindernisse anzubieten, um eine überlegte Studienentscheidung und ein gelingendes Studium ermöglichen zu können. Hierfür sind bereichs- und aufgabenübergreifend technische, organisatorische und personale Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Die hier skizzierte Konzeption und Konkretisierung der webbasierten Service- und Beratungsplattform „COming:MINT“ der HS Coburg kann als mehrperspektivisches Hochschulentwicklungsgeschehen bezeichnet werden. Im hochschuldidaktisch angeleiteten Prozess wurden dafür zentrale Organisationsabläufe und diverse Stakeholder in Administration, Service und Wissenschaft bedarfsgerecht zusammengeführt.

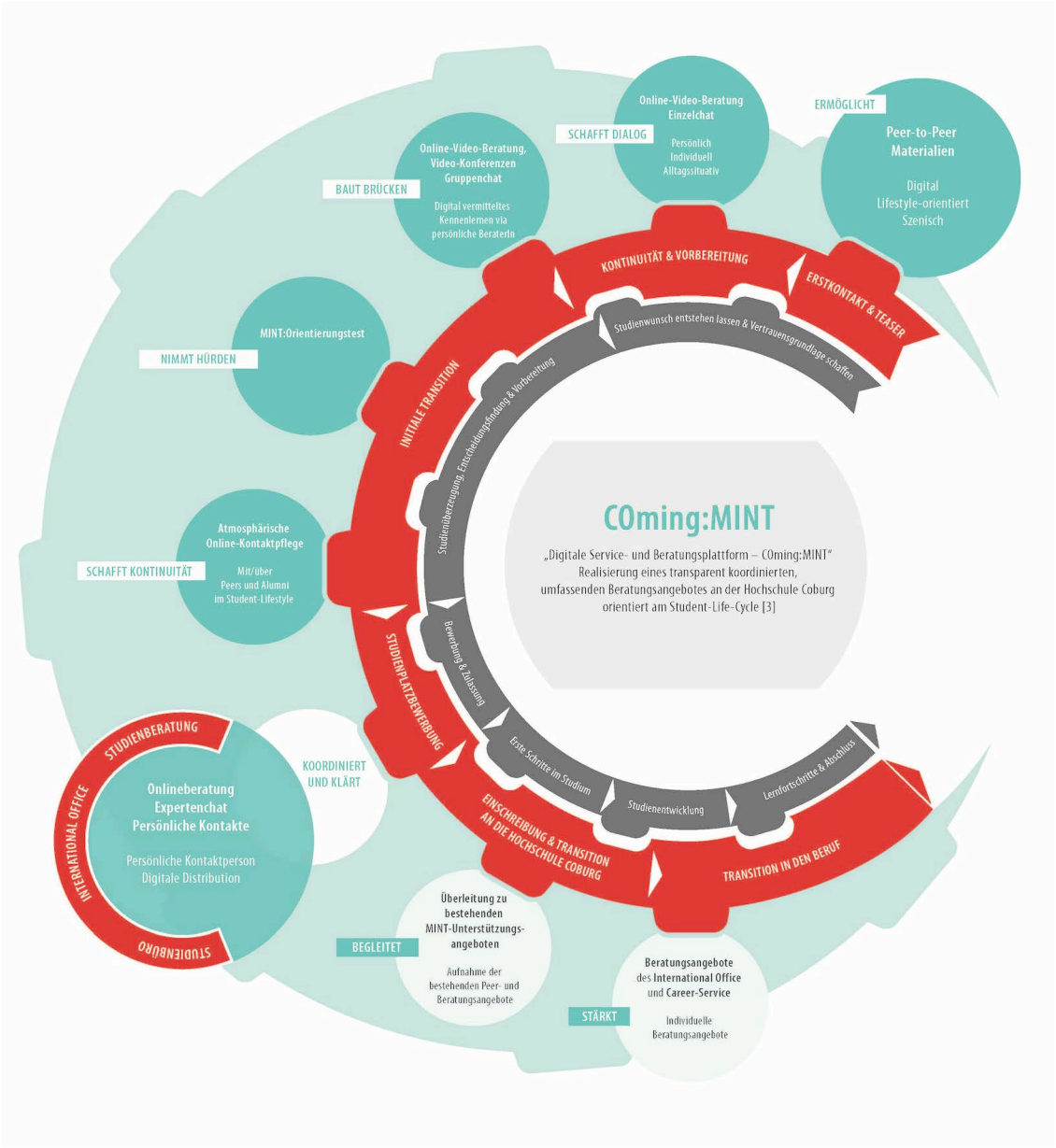



Abb. 1: Individualisierter Service- und *blended-counseling*-Prozess über die „Coming:MINT"-Plattform (eigene Darstellung)

## 2 *student-life-cycle* und *blended counseling*

Aus hochschuldidaktischer Perspektive öffnet die Berücksichtigung des *student-life-cycle* (Abb. 1: graue Spur) den Blick für die Tatsache, dass sich Studieninteresse, Studienwunsch und Studienentscheidung bei Jugendlichen entwickeln und beim ersten Kontakt mit der Hochschule oft noch nicht feststehen. Deshalb sollten idealerweise individuell orientierende Unterstützung angeboten werden und studienrelevante Informationen betont adressat*innengerecht aufbereitet sein (Schulmeister, 2007; Freiling & Frank, 2013). Insbesondere für internationale Studieninteressierte sind die Phasen Studienplatzbewerbung und Einschreibung von individuellem Beratungsbedarf geprägt (Großmaß &

Püschel, 2010). Und auch in den Phasen des Studieneingangs, der Studienentwicklung und des Studienabschlusses benötigen sie eine differenzierte lernunterstützende Begleitung.

Ein gelingendes Onboarding, mittel- und langfristig intendierte Lernfortschritte und das Erreichen von Studienabschlüssen werden wesentlich schon durch die „Echtheit der Studienwahl" (Schulmeister, 2007, S. 240ff.) geprägt. Diese kann mittels entsprechender Online-Klärungshilfen eigenverantwortlich getroffen werden (Abb.1: türkis-farbene Spur). Der motivationale Klärungsprozess der Schüler*innen korrespondiert dabei entscheidend mit dem fachlichen Selbstverständnis der einzelnen Studiengänge und der Hochschule als sozialem Lebensraum: Wer passt zu welchem Studienangebot, zu den spezifischen Lernsettings (Lehrmethoden, Lernraum-, Lernmittel- und Labor-/Werkstattausstattung), zur Hochschulgemeinschaft, zum Studienort? Eine inhaltlich stimmige Informations- und Servicepolitik inkl. adaptiver Beratungsstrategie trägt folglich zur Verringerung bilateraler Erwartungsenttäuschungen sowie anschließender Hochschulwechsel und Studienabbrüche bei.

Als Kernkonzept wurde aus bereits bewährten Beratungspraktiken und neu hinzukommenden digitalen Optionen abteilungsübergreifend ein transparent koordinierter *blended-counseling*-Beratungsansatz (Engelhardt & Reindl, 2016; Engelhardt & Storch, 2013) entwickelt und über ein spezifisches Beratungsportal in die Service-Plattform integriert. Bewusst werden Studieninteressierte hier von **einer** vertrauten Berater*in im geschützten Online-Kontakt begleitet sowie persönliche Face-to-Face-Kontakte (in der HS Coburg oder vor Ort im Ausland) (Abb.1: rote Spur) mit online-Beratungsformaten (Abb.1: türkis-farbene Spur) ergänzt und in neuartige Beratungssettings und -verläufe transformiert.

## 3 Studiengeschehen aus der Peer-Perspektive

Wer, wenn nicht die Studierenden, könnte besser benennen, welche Informationen bei der Wahl eines Studienangebots fundiert helfen? Relevante Informationen werden innerhalb von Peer-Gruppen regelmäßig, unbewusst weitergereicht. Aus Hochschulsicht stellen sie, sofern sie bekannt sind und effektiv kommuniziert werden, einen Standortvorteil dar.

Studierende der MINT-Studiengänge erhielten die Gelegenheit, – freiwillig und diskursiv begleitet von Lehrenden – für die Plattform informativen Content zum selbst erlebten Studiengeschehen zu entwickeln. Durch die nach außen (Öffentlichkeit und internationale Peers) gerichtete Auseinandersetzung mit spezifischen MINT-Studieninhalten schärften die Studierenden ihren Blick für konkrete Kompetenzzugewinne. Reflexiv identifizierten sie wesentliche Schlüsselkompetenzen (z.B. Experimentierfreude) ebenso wie didaktische Lehrkonzepte (z.B. Forschendes Lehren und Lernen). Auch interkulturelle Fragestellungen rückten sie in den Fokus und beantworten diese adäquat: welche Lehr-/Lernsituationen sind nicht kongruent mit Erwartungen/Gewohnheiten außereuropäischer Kulturen? Sollen diese gezeigt werden? Wie? Entstanden sind mehrere kurze Filmsequenzen. Als Mosaik zusammengeführt lassen sie in hoher Inhaltsdichte Typisches aus dem

eigenen Fachstudium (Lehrsequenzen und Lernatmosphären) pointiert für andere erfahrbar werden.

Exemplarisch hierfür steht der Teaser „Eine Ode an die Physik“. Den beteiligten Studierenden (Technische Physik B.E.) ist es in einem klugen Gesamtkonzept gelungen, die „feinfühlige Beziehung“ zu ihrem Studiengang grandios in Szene zu setzten. Mit Stolz, Freude und beeindruckendem Einfallsreichtum präsentieren sie fundamentale Kompetenzszenarien des Studienverlaufs während sie scheinbar lapidar erklären, dass ihr Studium sie befähigt, „die Welt (physikalisch) zu verstehen, wie sie ist“, und wie sie diese deshalb aktiv mitgestalten können. Zugleich wird persönliche Vielfalt als wertschätzender Pluralismus identifiziert und Interkulturalität als Selbstverständnis präsentiert.

# 4 Hochschuldidaktik als Organisationsentwicklung – ein Resümee

Hochschulen werden in der neueren Organisationstheorie als „besondere und unvollständige Organisationen“ (Kehm, 2012) beschrieben. Gleichzeitig sind sie im Kontext von Hochschulpolitik organisational notwendig auf Transparenz, Effizienz und Effektivität ausgerichtet (Altvater, 2007; Kehm, 2012). Die Entwicklung internationaler und interkultureller Dimensionen in der Hochschullehre bedarf entsprechend neben klaren Prozessentscheidungen stets der wachen Analyse, Bewertung und wechselseitigen Integration von Vorhandenem und Neuem. Digitalisierung verschärft die Notwendigkeit der institutionellen Aushandlung von bereichsüberreifenden Zielen, Aufgaben und Abläufen insofern, als effiziente technische Umsetzungen klar definierte Prozesse voraussetzen. Der hochschuldidaktische Blickwinkel rückt bei der Umsetzung konsequent die „Lern- und Bildungsprozesse von Studierenden im institutionell-organisierten Kontext von Hochschullehre“ (Merkt, 2014, S. 94) in den Fokus.

Im Zuge der Entwicklung der Service- und Beratungsplattform „COming:MINT“ gelang die geforderte Vermittlung inhomogener Hochschulstrukturen zu Gunsten Studierender. Lehrbegleitende Aufgaben und Angebote wurden fachlich, organisatorisch, rechtlich und technisch aufeinander abgestimmt sowie notwendige inhaltliche Konzeptionen und deren Erweiterungen diskutiert und adaptiert. Die beteiligten Akteur*innen mit ihren unterschiedlichen Handlungslogiken (aus Service, Administration, Lehre und Forschung) wurden enger verzahnt. Sie machten sich routinierte Workflows und Schnittstellen bewusst oder definierten Nova. Sie verhandelten gemeinsam Orientierung gebende Beratungsunterlagen und entschieden über abteilungsübergreifende Dokumentationsvorlagen. Im Anschluss daran konnten adäquate technische Lösungen für das Angebot individualisierter Informations- und Beratungswege gefunden und umgesetzt werden (Stubner & Vondran, 2018).

Der hochschulische Veränderungsprozess entfaltete sich verständlicherweise nicht spannungsfrei. Widerstrebende Interpretationen aktueller Gegebenheiten und daraus ableitbarer künftiger Handlungsoptionen bestimmten zeitweise das Feld und zwangen zu selbstreflektierendem Stillstand. Anhaltende Kommunikation, Meinungs- und Gedankenaustausch in unterschiedlichen Konstellationen, trug dann dazu bei, wieder eine belastbare Basis für konstruktive, nachhaltige Entscheidungen aufzubauen. Hilfreich war dabei oft die Bewusstmachung und detailgetreue Beschreibung der getrennt gewachsenen funkti-

onalen Abläufe, die Differenzen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung hervorriefen. Als unterstützend haben sich zudem verschriftlichte Teilergebnisse (transparent im Lernmanagementsystem hinterlegt) erwiesen. In komplexen Entwicklungsprozessen wird leicht etwas übersehen oder schlicht vergessen, was so wieder erinnernd eingebracht werden kann.

Vor allem jedoch wurde im Projektverlauf die Lust an der Entdeckung sich verändernder Tätigkeitsfelder und Kompetenzszenarien entfacht. Es ist Dynamik in die Auseinandersetzung mit den Themen Internationalisierung, Incoming und Onboarding sowie studienbegleitende (Beratungs-)Services gekommen. Die von Studierenden in ihren Videos so treffend charakterisierten Studienmerkmale inspirierten die didaktische Weiterentwicklung von Lehre und Studiengang: Interaktionsmöglichkeiten zwischen MINT-Studiengängen werden bewusster ermöglicht und interdisziplinäre Berührungspunkte zu Nicht-MINT-Studiengängen curricular eröffnet. Auf unterschiedlichen Organisations- und Arbeitsebenen ist es gelungen, zielorientiert und ergebnissichernd zu kooperieren. Dies alles spricht dafür, dass in den entscheidenden Veränderungsfragen mobilisierend auf die „Handlungsebene der betrieblichen Realität“ (Altvater, 2007, S. 22) vorgedrungen werden konnte.

„Gute Lehre“ hat sich als Gemeinschaftsleistung offenbart.

## Literatur

Altvater, P. (2007). Organisationsberatung im Hochschulbereich. Einige Überlegungen zum Beratungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen. In P. Altvater, Y. Bauer, & H. Gilch (Hrsg.), *Organisationsentwicklung in Hochschulen*. Dokumentation. HIS Forum Hochschule 14/2007, S. 11-23.

Engelhardt, E., & Storch, S. (2013). Was ist Onlineberatung? Versuch einer systematischen begrifflichen Einordnung der ‚Beratung im Internet'. *e-beratungsjournal*, Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation, 02/2013, 1-12.

Engelhardt, E. M., & Reindl, R. (2016). Blended Counseling - Beratungsform der Zukunft? *Resonanzen*, E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, *Supervision und Beratung*, Ausgabe 02/2016, 130-144.

Freiling, T., & Frank, N. (2013). Übergänge Schule-Beruf. Anforderungen an eine gelingende Berufsorientierung. *Wirtschaft* & Beruf, Zeitschrift für berufliche Bildung, 02/2013, 42-49.

Großmaß, R., & Püschel, E. (2010). *Beratung in der Praxis. Konzepte und Fallbeispiele aus der Hochschulberatung*. Tübingen: dgtv- Verlag.

Kehm, B. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur „Organisation Hochschule". In U. Wilkesmann, & C. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17-25). Wiesbaden: Springer SV.

Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. *die hochschule - journal für wissenschaft und bildung*, 1/2014, 92-105.

Schulmeister, R. (2007). Der „Student Lifecycle" als Organisationsprinzip für E-Learning. In R. Keil, M. Kerres, & R. Schulmeister (Hrsg.), *eUniversity — Update Bologna* (S. 45-77). Waxmann: Münster.

Stubner, B., & Vondran, A. (2018). Digitalisierung und Hochschulbildung. In P. Epple (Hrsg.), *Digitalisierung*. Reihe: Zwischen den Welten, Band 13, herausgegeben von J. Krahl und J. Löffl (S. 159-176). Cuvillier: Göttingen.

## Autorinnen

*Birgit Stubner, M.A., seit 4/2018 Referentin für Mediendidaktik und E-Learning der Medizinischen Fakultät an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), zuvor Referatsleitung Didaktik & Medien an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Coburg. Zertifiziert als Lernberaterin (EHN), Entwicklungsberaterin für Individuen und Organisationen (Systemtheorie, Transaktionsanalyse) sowie E-Learning-Projektmanagerin (ADM). Schwerpunkte: Interdisziplinäre Kompetenzentwicklung, Digitalisierung in Lehre und Studium, Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung, Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Email: birgit.stubner@uk-erlangen.de*

*Antje Vondran, Dipl.-Ing. (FH), Fachoberlehrerin an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Coburg, Fakultät Angewandte Naturwissenschaften, Beauftragte für Biologische Sicherheit (BBS), Arbeitsschwerpunkte: Bioanalytik, Rekombinante zelluläre Systeme, Durchflusszytometrie, Lebensmittelanalytik. Email: antje.vondran@hs-coburg.de*



**Zitiervorschlag:** Stubner, B. & Vondran, A. (2019). Eine Ode – Studierende, Lehrende und Serviceabteilungen kooperieren zugunsten internationaler Studieninteressierter in den MINT-Fächern. *die hochschullehre*, Themenheft Ein hochschuldidaktischer Blick auf Qualität in der Hochschulentwicklung, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org

die hochschullehre
Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Jahrgang 5, 2019
Beitrag in der Rubrik Praxis
www.hochschullehre.org

Eva Kleß & Anne-Katrin Pietra

# Entwicklung und Nutzung eines Leitbilds

**Zusammenfassung**

Wenn sich Hochschulen verstärkt dem Aufgabenfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung zuwenden, stellt sich neben der Auswahl passender Inhalte die grundsätzliche Frage nach dem universitären Selbstverständnis, sprich nach der Zielsetzung, der Ausgestaltung und der Qualität dieses Sektors. Die Entwicklung eines Leitbilds für wissenschaftliche Weiterbildungen kann dabei eine sinnvolle Orientierung einerseits hochschulintern für die Lehrenden/Referent*innen und die Koordination sein, anderseits hochschulextern für die Teilnehmenden und Kooperationspartner*innen. Der folgende Artikel erörtert die mögliche Relevanz und Funktion eines Leitbilds im Rahmen von wissenschaftlichen Weiterbildungen und zeigt eine Möglichkeit auf, ein Leitbild an der eigenen Hochschule zu konzipieren und implementieren.

**Schlüsselwörter**

Leitbild, Hochschule, Weiterbildung

# 1 Bedeutung und Funktion von Leitbildern

Ein Leitbild kann als „(…) eine gemeinsame Selbstbeschreibung der Organisation durch deren Beschäftigte“ (Zech, 2008, S. 31) verstanden werden. Es „fasst die Grundlagen, die Ziele und das Selbstverständnis einer Einrichtung zusammen“ (Beer, 2002, S. 42) und gibt Orientierung hinsichtlich Auftrag, zentralen Aufgaben und Zielen, pädagogischem Grundverständnis und Werten, sowie der internen und externen Kommunikation und Kooperation (vgl. Nötzold, 2002; Zech, 2008).

Leitbilder können als Orientierung nach Innen (Lehrende/Referent*innen und Organisation) und nach Außen (Teilnehmende, Kooperationspartner*innen, etc.) dienen. Nach innen unterstreicht es den Konsens über den gemeinsamen Ausgangspunkt (vgl. Beer, 2002). Damit Leitbilder diese Funktion erfüllen können, ist es notwendig, dass sie von allen an Weiterbildungen beteiligten Personen (ob planend, beratend oder durchführend) mitgetragen werden.

Nach Außen dient das Leitbild als Orientierung bzw. Versprechen, welche Vorgehensweisen und welches Grundverständnis der Weiterbildung zugrunde liegen. Durch diese Darstellung setzen die Beteiligten bewusst Maßstäbe für eine Beurteilung von Seiten der Teilnehmenden und Kooperationspartner*innen (vgl. Zech, 2008). Unter dem Aspekt der Qualitätsentwicklung kann ein Leitbild als Instrument verstanden werden, das vereinbarte und verbindliche Qualitätsstandards und -kriterien transparent macht (vgl. Müller, Faas, & Schmidt-Hertha, 2016, S. 47).

# 2 Relevanz von Leitbildern

Mit dem Anspruch von Leitbildern als Orientierungs- und Identifikationsrahmen zu dienen, sind unmittelbar Gründe und Begründungsdimensionen für deren Erstellung verbunden. In aller Regel werden drei Bezugsgruppen unterschieden:

- Die Teilnehmenden
- Die Lehrenden/Referent*innen
- Die Koordination (Planung, Organisation, Beratung, Evaluation)

## 2.1 Relevanz für die Teilnehmenden

Ein Leitbild kann durch seine transparente Darstellung der Ziele, Werte und Vorgehensweisen für Teilnehmende eine Entscheidungshilfe bei der Auswahl von Anbieter*innen und Kursen bieten. Je mehr die formulierten Ziele den Vorstellungen der Teilnehmenden entsprechen, desto eher werden sie sich für die Hochschule entscheiden. Somit hat das Leitbild eine abgrenzende Wirkung zu anderen Weiterbildungsanbieter*innen.

### 2.2 Relevanz für die Lehrenden/Referent*innen

Die weiterbildenden Angebote werden i.d.R. von unterschiedlichen Personen aus divergenten Kontexten (z.B. hochschulintern vs. -extern) durchgeführt. Für externe Referent*innen kann das Leitbild als Entscheidungsgrundlage dienen, ob für sie eine Zusammenarbeit mit der Hochschule in Frage kommt. Um eine möglichst gleichbleibende, hohe Qualität der Veranstaltungen zu sichern, sollte den Lehrenden zuvor das Leitbild zur Verfügung gestellt und ggf. mit ihnen besprochen werden. Ausgehend davon sollten die formulierten Ziele und Merkmale in die didaktische Planung und Zielformulierung (z.B. Einsatz von Methoden und Arbeitsweisen) sowie die Durchführung (z.B. Teilnehmer*innenorientierung, Theorie-Praxis-Transfer) integriert werden.

### 2.3 Relevanz für die Koordination

Die Koordinationsstelle steht sowohl mit (potentiellen) Teilnehmenden, als auch mit den Lehrenden in Kontakt. Für eine konsistente Außenwirkung ist es wichtig, dass sich die Beratung von Interessierten und Teilnehmenden an den im Leitbild beschriebenen Standards und (Werte-)Haltungen orientiert. Für die Entscheidung über die Zusammenarbeit mit Referent*innen kann das Leitbild dazu dienen Auswahlkriterien zu formulieren. Ebenso kann das Leitbild als Handlungsgrundlage in der vorbereitenden Arbeit oder einer möglichen Schulung dieser Zielgruppe genutzt werden. Letztlich bieten die formulierten Standards des Leitbilds eine solide Grundlage für die Evaluation im Anschluss an eine durchgeführte Weiterbildung (in Anlehnung an Zech, 2008).

## 3 Genese von Leitbildern

Damit die Vorteile eines Leitbilds zur Geltung kommen, ist es entscheidend wie sich die beteiligten Akteur*innen mit diesem identifizieren (vgl. Zech, 2008, S. 34). Das partizipatorische Mitwirken an der Leitbilderarbeitung begünstigt eine erfolgreiche Erstellung. In der Literatur wird die „bottom up"-Methode, die alle Weiterbildungsakteure (Koordination, Lehrende/Referent*innen, ggf. Verwaltungsmitarbeitende) integriert und nicht von der Leitungsebene entwickelt wird, empfohlen (ebd.).

Bei der Leitbildentwicklung im Weiterbildungsbereich Frühpädagogik an der PH Karlsruhe hat sich die Orientierung am Ablaufschema von Lotmar und Tondeur (2004, S. 227ff) als zielführend erwiesen. Dieses Ablaufschema wurde um weitere Schritte ergänzt:

In einer ersten Sitzung entwickelt ein festgelegter Teil des Weiterbildungsteams (Kernteam) eine organisatorische Grundstruktur für die Leitbildentwicklung und Zielfragen für eine Arbeitstagung mit allen Mitarbeitenden (Vorarbeit). Diese können sich an folgenden Fragen orientieren (vgl. Lotmar & Tondeur, 2004; Zech, 2008; Klug, 2013):

- Wer sind wir? Was ist unser Auftrag? Welche Rolle verkörpern wir?
- Was können wir? Wo liegen unsere Stärken? Über welche Kompetenzen verfügen wir?
- Woher kommen wir? Welche Vision haben wir?
- Wer ist unsere Zielgruppe? Welches Bild haben wir von den Teilnehmenden?
- Was ist uns wichtig? Welche Werte sind für uns handlungsleitend?
- Wohin wollen wir? Welche Ziele verfolgen wir?

Im nächsten Schritt wurden die Grundstruktur und die Zielfragen mit allen direkt betroffen Akteur*innen (z.B. fest angestellte Lehrende und/oder langjährige Referent*innen) diskutiert. Für diesen Prozess gibt es eine Vielzahl von didaktischen Unterstützungsmethoden (z.B. Open Space, World Café, Einzel- und Gruppenarbeit). Dieser erste Schritt erwies sich in der Praxis als der zeit- und auseinandersetzungsintensivste, da unterschiedliche Vorstellungen bzw. Verständnisse von Weiterbildung zwischen der Beteiligten deutlich wurden. Wichtig war es, vor allem im Verständnis des bottom-up-Vorgehens, alle Sichtweisen zu betrachten und anschließend einen Konsens zu erarbeiten.

Es entstand eine erste schriftliche Fassung des Leitbildes, die im Kernteam gesichtet und nach der Spezifizierung und Schärfung fraglicher Punkte als Arbeitsfassung beschlossen wurde. Um das Verständnis zu erleichtern und Missverständnisse zu vermeiden, wurden Ankerbeispiele für die Grundprinzipien des Leitbilds beschrieben. Für das Grundprinzip „Handlungsorientierung" wurden sowohl mikrodidaktische als auch makrodidaktische Maßnahmen eingeplant. Neben den theoretischen Inhalten sollen folglich flankierend ausreichend Übungen und (Praxis)Aufgaben miteingebunden werden, gleiches gilt auch zwischen den Weiterbildungsblöcken, die eine Praxisaufgabe verbindet.

Auf dieser Basis war es lehrreich, die Weiterbildungsplanung und -umsetzung anhand des Leitbilds zu erproben und zu einem festgelegten Zeitpunkt erste Evaluationen durchzuführen. Hier zeigte sich im Erprobungsprozess, dass die Planung und Durchführungen von Weiterbildungen von externen Referent*innen zeitaufwendig ist und mit dem Prinzip der Freiheit der Lehre gut koordiniert werden muss. Nur so kann die Glaubwürdigkeit der dargestellten Grundprinzipien und Werte gewährleistet werden.

Im Anschluss empfiehlt es sich, die Erkenntnisse und Erfahrungen nach etwa sechs Monaten in einer weiteren Arbeitstagung zu reflektieren. Dabei ist es möglich, dass Aussagen im Leitbild korrigiert oder Verhaltensweisen in der Praxis verändert werden müssen. Ergänzend darf nicht vergessen werden, dass das entwickelte Leitbild in die Gesamtheit der Institution Hochschule eingebunden und deshalb ein Abgleich mit dem Leitbild der Hochschule notwendig ist. Erst jetzt kann das Leitbild allen Akteur*innen der Hochschule zugänglich gemacht und i.d.R. auf der Homepage veröffentlicht werden (Lotmar & Tondeur, 2004).

Wenn das Ziel verfolgt wird ein authentisches und ernstgemeintes Leitbild zu entwickeln, kann der Prozess der Erstellung bis hin zur endgültigen Fassung lang und z.T. unbequem sein. Neben der Revision von Erkenntnissen und Annahmen sollen oder müssen auch Verhaltensweisen reflektiert und ggf. verändert werden. Gerade implizite Einstellungen und Verhaltensweisen sind z.T. schwierig explizit sichtbar zu machen. Mit der Arbeit von Metaphern und Visualisierungstechniken können unterschiedliche „Einstellungskomponenten" [1] expliziert werden. Hier ist eine offene, konstruktive und reflexive Grundhaltung aller nötig, die manchmal schwer auszuhalten ist. Im besten Fall kann die eigene

[1] Kognitiver Bereich (z.B. Überzeugungen und Annahmen), affektiven Bereich (Emotionen und Gefühle) und/oder behavioraler Bereich (z.B. Verhaltensweisen) (vgl. Haddock & Maio, 2007).

Haltung in Übereinstimmung mit dem Leitbild gebracht werden. Oder aber die Ansprüche und Wertevorstellungen werden im Leitbild insoweit verändert, dass es für alle Beteiligten vertretbar ist.

# 4 Zusammenfassung und Ausblick

Ein Leitbild unterstützt das Qualitätsmanagement, da die Ziele und Wertvorstellungen überprüfbar(er) werden. Ein Leitbild spiegelt die aktuelle Arbeit einer Institution wider und ist damit dem Einfluss von Wandlungen ausgesetzt, denn auch Werte, Rahmenbedingungen oder Zielsetzungen können sich ändern. Infolgedessen müssen Leitbilder in regelmäßigen Abständen überprüft und ggf. revidiert werden (vgl. Zech, 2008). Mit Blick auf bestehende Leitbilder, ob im Bereich wissenschaftliche Weiterbildung oder Hochschuldidaktik, zeigt sich zum einen, dass deren Anzahl überschaubar ist (vgl. auch Bade-Becker, 2005), zum anderen, dass sie nur selten prägnante Aussagen über die spezifische Lehr-Lernkultur enthalten. Dabei könnte es nicht nur im Hinblick auf wissenschaftliche Weiterbildungen gewinnbringend sein mit einer profilgebenden Offenlegung aussagekräftiger gemeinsamer Qualitätsvorstellungen innere Identität zu stiften und sich von anderen Anbietern oder Einrichtungen abzugrenzen.

## Literatur

Bade-Becker, U. (2005). *Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Stand - Entwicklung - Perspektiven.* Dissertation. Bielefeld: Bielefeld Universität.

Beer, W. (2002). Vision und roter Faden - Leitbildentwicklung. In H. Bastian (Hrsg.), *Pädagogisch denken - wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung (S. 44-56).* Bielefeld: Bertelsmann.

Haddock, G., & Maio, G. R. (2007). Einstellungen: Inhalte, Strukturen udn Funktionen. In K. Jonas, W. Stroebe, & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (S. 188-223). Heidelberg: Springer.

Klug, W. (2013). *Erfolgreiches Kita-Management. Unternehmens-Handbuch für LeiterInnen und Träger von Kitas.* München: Reinhardt.

Lotmar, P., & Tondeur, E. (2004). *Führen in sozialen Organisationen. Ein Buch zum Nachdenken und Handeln.* Bern: Haupt.

Müller, M., Faas, S., & Schmidt-Hertha, B. (2016). *Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung. Konzepte, Standards und Kompetenzerkennung*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF-Expertisen, 45.

Nötzold, W. (2002). *Werkbuch Qualitätsentwicklung. Für Leiter/innen in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Zech, R. (2008). *Handbuch Qualität in der Weiterbildung*. Weinheim: Beltz.

## Autorinnen

*Dr. Eva Kleß, Dipl. Pädagogin, ist als wiss. Mitarbeiterin im Projekt „Beyond School" am Institut für Frühpädagogik an der PH Karlsruhe tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Studiengangentwicklung, Hochschuldidaktik, Weiterbildung, Selbststudium und Leitung von Kindertagesstätten. Email: kless@ph-karlsruhe.de*

*Anne-Katrin Pietra, Dipl. Pädagogin, ist als wiss. Mitarbeiterin im Projekt „Beyond School" am Institut für Frühpädagogik an der PH Karlsruhe tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Weiterbildung, Krippenpädagogik, Leitung von Kindertagesstätten, Praxismentoring. Email: anne-katrin.pietra@ph-karlsruhe.de*

**Zitiervorschlag:** Kleß, E. & Pietra, A.-K. (2019). Entwicklung und Nutzung eines Leitbilds. *die hochschullehre*, Themenheft Ein hochschuldidaktischer Blick auf Qualität in der Hochschulentwicklung, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org

die hochschullehre
Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Jahrgang 5, 2019
Beitrag in der Rubrik Praxis
www.hochschullehre.org

Daniela Wagner & Marion Gottinger

# Gestaltungsparameter der Lehrveranstaltungsevaluierung für eine gelebte Qualitäts- und Evaluierungskultur

**Zusammenfassung**

Das Qualitätsmanagement gestaltet und unterstützt Strategien, Prozesse und Instrumente zur Weiterentwicklung einer am wertebasierten Profil und an den universitären Zielen ausgerichteten Qualitätskultur. Eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung bedingt die Bereitschaft der Universitätsangehörigen, das Handeln und die eigenen Relevanzsetzungen zu reflektieren. Ausgehend von (inter)nationalen und regionalen Entwicklungen sowie institutionellen Regelungen, getragen durch die Partizipation aller hochschulinternen Akteur*innengruppen und umgesetzt anhand eines lehrenden- und studierendenorientierten Kompetenzmodells wurde ein innovatives Evaluierungskonzept gestaltet, welches eine derartige Reflexion unterstützt und zur Intensivierung der Qualitätsdiskussion in der Lehre beiträgt. Der Bogen wird von theoretischen Idealen und bildungspolitischen Anforderungen hin zur praktischen Gestaltungsarbeit mit dem Ziel der Weiterentwicklung einer Qualitätskultur in der Lehre gespannt.

**Schlüsselwörter**

Lehrveranstaltungsevaluierung; Qualitätsmanagement; Lehrentwicklung; Kompetenzmodell; Reflexion

# 1 Einleitung

Die Lehrveranstaltungsevaluierung (LVE) stellt Universitäten in Österreich vor die Herausforderung, die extern verankerte, flächendeckende Durchführung (Universitätsgesetz, 2002; Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, 2011) mit dem universitären Qualitätsverständnis in Einklang zu bringen. Wie kann die LVE – unter Berücksichtigung theoretischer, bildungspolitischer und universitätsspezifischer Anforderungen – gestaltet werden, dass der Qualitätsdiskurs in der Lehre intensiviert wird? Dazu wurden an der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz wesentliche Gestaltungsparameter identifiziert.

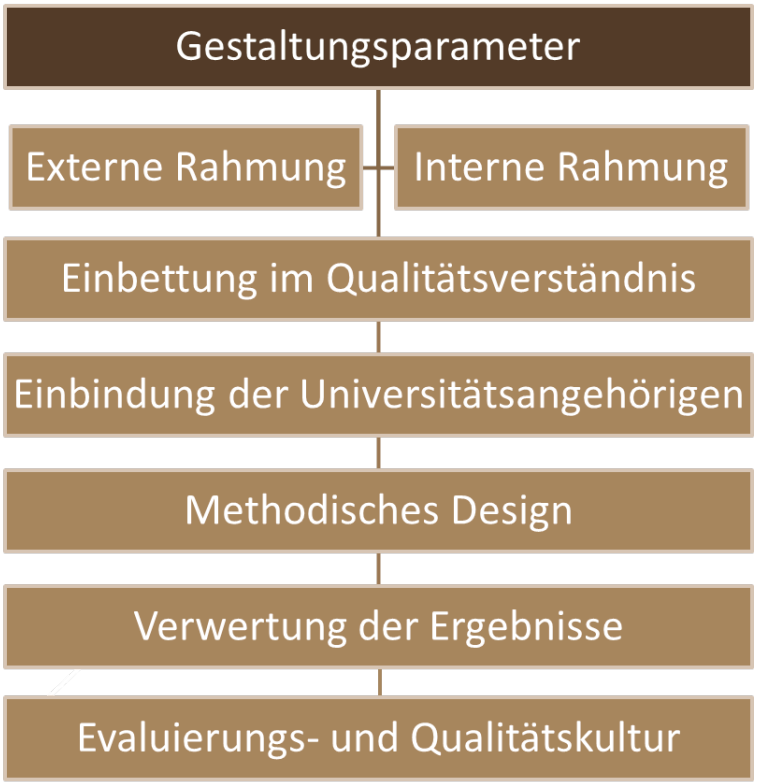



Abb.1: Gestaltungsparameter der LVE

Ausgerichtet am Profil und an den Zielen der Universität wurde die LVE komplett neugestaltet, innovative Ansätze wurden gewählt und werden in diesem Beitrag vorgestellt. Es wird intendiert, die Bereitschaft der Universitätsangehörigen zu fördern, das eigene Handeln und die eigenen Relevanzsetzungen kritisch zu reflektieren, die Basis für eine wertbasierte Profilbildung und eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung bildend.

# 2 Qualitätsverständnis und Lehrveranstaltungsevaluierung

Um eine derart verstandene Qualitätsentwicklung zu erreichen, ist für Meyer Richli (2016) und Schmidt (2009, S. 129f) eine konzeptionelle sowie strategische Einbettung der LVE

wesentlich. Die interne Verankerung im Qualitätsverständnis unterstreicht den Stellenwert, was mit Abbildung 2 überblicksartig dargestellt wird.

Für Pichl (2016) und Meyer Richli (2016) sind gute Lehre, wettbewerbsfähige Forschung und unterstützende Verwaltung gleichermaßen wichtig für die Qualität von Hochschulen. Meyer Richli (2016, S. 90-100) geht noch weiter und proklamiert, dass höchste Qualität nur durch eine gelebte Qualitätskultur zu erreichen sei, verstanden als Haltung aller Universitätsangehöriger hinsichtlich kontinuierlicher Qualitätssicherung und -entwicklung sowie gefördert durch das institutionelle Qualitätsmanagement. Ausgehend von der systemischen Organisationsentwicklung fordert Meyer Richli (2016, S. 90-100) den Einbezug aller Anspruchsgruppen und identifiziert als moderierende Elemente zur Entwicklung einer Qualitätskultur die Schaffung intensiver Kommunikationsprozesse, die Möglichkeit zu Partizipation und Vertrauen. Dies unterstreicht Boentert (2013, S. 134): „Nur im intensiven Austausch der verschiedenen Hochschulakteurinnen und -akteure kann sich ein gemeinsames Verständnis vom Nutzen einzelner Maßnahmen und vom Zusammenwirken aller Elemente ausbilden“. Diese Idee einer Qualitätskultur wurde durch die Entwicklung einer universitätsweiten Qualitäts(sicherungs)strategie (QSS) aufgegriffen.

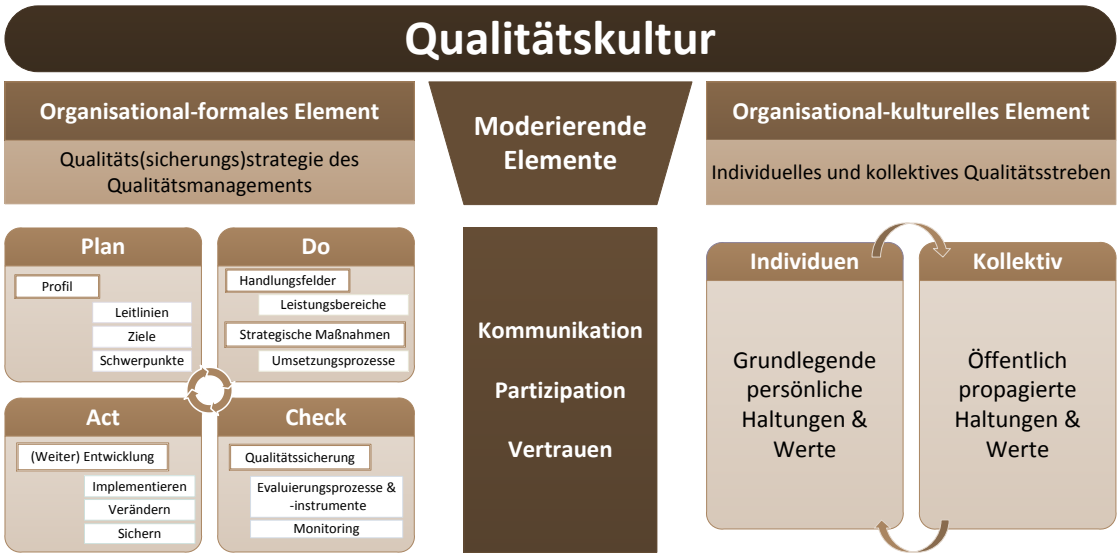


Abb.2: Zur universitären Qualitätskultur

Eingebunden in diese QSS bildet die LVE – trotz kontroverser Wahrnehmung – einen wesentlichen Bereich der Qualitätssicherung von Lehrveranstaltungen (bmwfw, 2014, S. 25). Im Qualitätsmanagement wird die konkrete Ausgestaltung mit dem Ziel, durch die LVE einen Beitrag zur Qualitätskultur zu liefern, moderiert (Boentert, 2013, S. 127; Schmidt, 2009, S. 128).

## 3 Zur institutionellen Rahmung

Alle Leistungen der künstlerisch-wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen werden laut Satzung regelmäßig evaluiert, die Lehrenden sind zur Mitwirkung verpflichtet. Die erwarte-

ten Leistungen im Bereich Lehre werden durch – am Profil und den strategischen Zielen ausgerichtete – Leitlinien definiert und den Lehrenden kommuniziert (Handbuch, Workshop). Sie bilden eine Grundlage für Lehre und LVE.

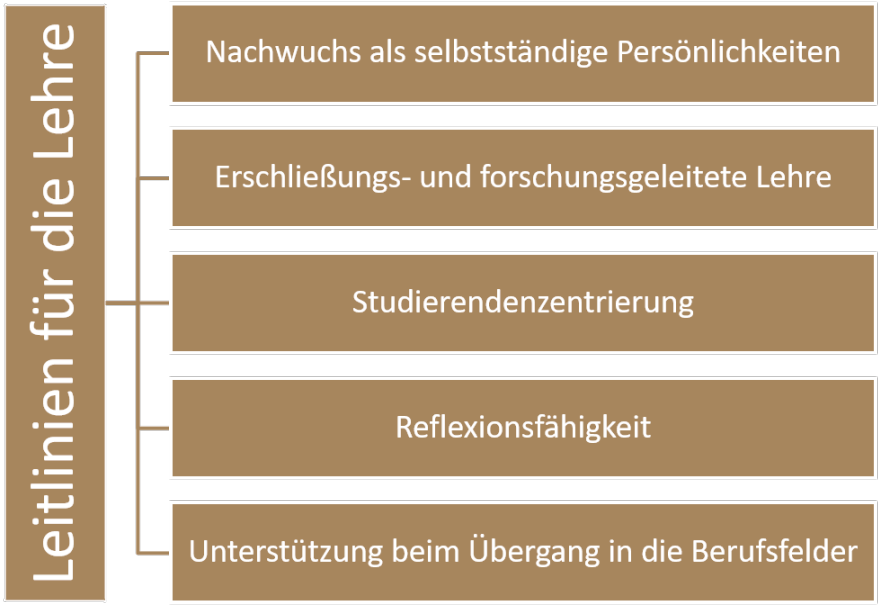



Abb.3: Leitlinien für die Lehre

Weiters bedingt die konzeptionelle Einbettung die Festlegung von Zielen der LVE. Braun und Vervecken (2009, S. 48) sehen in der LVE ein unterstützendes Element um die Qualität der Lehre festzustellen, Kommunikation anzuregen und Verbesserungsimpulse zu geben, die gezieltes Handeln bzw. Gestalten unterstützen. Schmidt (2009, S. 128) identifiziert als Ziel: „die durch die Lehrevaluation erbrachten Ergebnisse für spürbare und als sinnvoll erlebte Qualitätsverbesserungen“ nutzbar zu machen, sowie als „Instrument zur Stimulation einer Reflexion, welche der Hochschule die Gelegenheit zu einer Veränderung aus sich selbst heraus“ sowie eine „stärkere Verantwortlichkeit für das eigene Handeln“ eröffnet (Schmidt 2009, S. 129). Dieses Ziel, Reflexions- und Entwicklungsprozesse zur Steigerung der Qualitätskultur in der Lehre zu stärken, leitet die Kunstuniversität Graz. Ziele für die beteiligten Interessensgruppen erweitern die Perspektive.

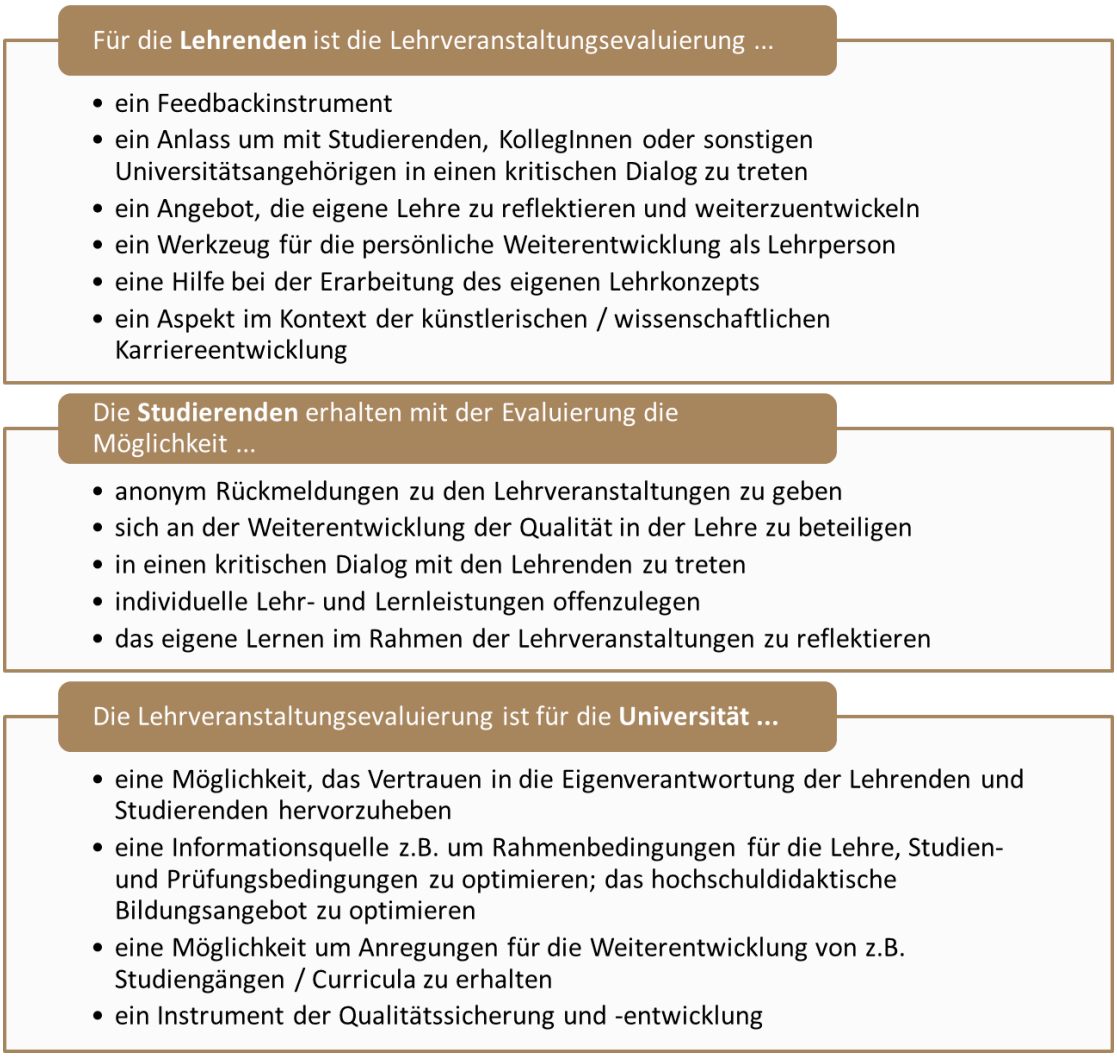



Abb.4: Ziele der LVE

Laut Schmidt (2009) und Meyer Richli (2016) sind für die Zielerreichung die Prozesse und Instrumente der LVE wesentlich.

## 4 Zum Entwicklungsprozess des methodischen Designs

Ausgehend von externen Ansprüchen und der konzeptionellen Einbettung der LVE in die QSS gilt es den internen Ansprüchen nach Sicherheit (Anonymität), Effizienz (Zeit, Kosten), Systematik (Vergleichbarkeit), Umsetzbarkeit (insbesondere im Einzelunterricht) gerecht zu werden. In einem umfassenden Projekt wurden (inter)nationale Rahmenbedingungen, regionale Entwicklungen und die Bedürfnisse an der Kunstuniversität Graz analysiert sowie ein Fragebogenmodell konstruiert. Aktuellste (inter)national renommierte hochschuldidaktische Erkenntnisse wurden in der Gestaltung ebenso berücksichtigt wie methodische Parameter der Fragebogenkonstruktion.



Abb. 5: Entwicklungsparameter der Fragebogenkonstruktion

Um auf universitätsspezifische Bedürfnisse einzugehen wurden unterschiedliche Universitätsangehörige befragt. In Leitfadeninterviews wurden wesentliche Aspekte künstlerischer Lehre erhoben, analysiert und in Frageitems gefasst. In Fokusgruppen mit Leitungspersonen, Lehrenden und Studierenden wurden Items konkretisiert (Wording) und diskutiert (Wichtigkeit). Lehrende diverser künstlerisch-wissenschaftlicher Einheiten unterstützten den Entwicklungsprozess und ließen ihre Lehrveranstaltungen freiwillig mit den neuen Fragebögen evaluieren. Die Fragebögen wurden statistisch und in Gesprächen mit den teilnehmenden Lehrenden sowie Studierenden kommunikativ validiert und für die flächendeckende Evaluierung finalisiert.

Das Evaluierungskonzept wird nicht nur durch diesen partizipativen Prozess der Fragebogenentwicklung gekennzeichnet. Bislang können zwei Gestaltungsprämissen differenziert werden:

- kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluierungen, deren Bezugspunkt die studentische Selbsteinschätzung der eigenen Lernzuwächse darstellt und
- lehrendenzentrierte Lehrveranstaltungsevaluierungen, die auf die Erfassung der studentischen Wahrnehmung des Lehrendenverhaltens abzielen.

Ausgehend von der gemeinsamen Verantwortung von Lehrenden und Lernenden für gute Lehre und gutes Lernen, sowie den Interdependenzen mit den Rahmenbedingungen, wie Pichl (2016) oder Schmidt (2009) festhalten, wurde der Entschluss gefasst, die beiden Perspektiven in einem Kompetenzmodell zu verbinden, welches auf die Lehrenden und auf die Studierenden fokussiert. Braun und Vervecken (2009, S. 47f) betonen, dass durch ein Kompetenzmodell den derzeitigen hochschuldidaktischen Anforderungen (Bologna, EQR, Shift from Teaching to Learning) bestmöglich entsprochen wird. Die Frageitems wurden Kompetenzbereichen, die sich auf Lehrende und Studierende beziehen, zugeordnet und ermöglichen ein multifaktorielles Ergebnis (Roth, 1971; Stahr, 2009; Rindermann, 2009; Der steirische Hochschulraum, 2015).




Abb.6: Module des Fragebogens

Braun und Vervecken (2009, S. 49) geben zu bedenken, dass häufig eine Diskrepanz zwischen standardisierten Fragebögen und Besonderheiten einzelner Disziplinen bzw. Schwerpunkte in Lehrveranstaltungen unberücksichtigt bleibt. Daher gibt es – auf dem Kompetenzmodell basierende – Fragebögen für künstlerische und wissenschaftliche Lehrveranstaltungsformate. Die Akzeptanz wird gesteigert und der Partizipationsanspruch gewahrt, indem die Lehrenden die Fragebögen mit eigenen Fragen erweitern und ihren spezifischen Bedürfnissen anpassen können. In Evaluierungsworkshops werden die Universitätsangehörigen informiert und in der Auswahl ergänzender Fragen unterstützt.

Die Fragebögen werden von Studierenden und Lehrenden ausgefüllt. Die Selbsteinschätzung der Lehrenden wird in der Auswertung, die vertraulich in die Eigenverantwortung der Lehrenden übermittelt wird, der Fremdwahrnehmung durch die Studierenden gegenübergestellt. Damit stehen subjektive Wahrnehmungen der Interaktion von Lehrenden und Studierenden in einer Lehrveranstaltung im Fokus, ein Austausch wird angeregt.

## 5 Zur Entwicklung einer Qualitätskultur in der Lehre

Mit der LVE werden idealerweise die Kommunikation über Lehre angeregt, Entwicklungspotenziale identifiziert und qualitätssichernde bzw. -fördernde Maßnahmen konzipiert sowie implementiert. Die Ergebnisse unterstützen die Lehrenden in der eigenverantwortlichen Weiterentwicklung ihrer Lehre. Die Lehrenden sind aufgerufen, die Ergebnisse als Anreize für Austausch- und Gestaltungsprozesse im Kontext Lehre zu nutzen, wobei sie von der Universität unterstützt werden.

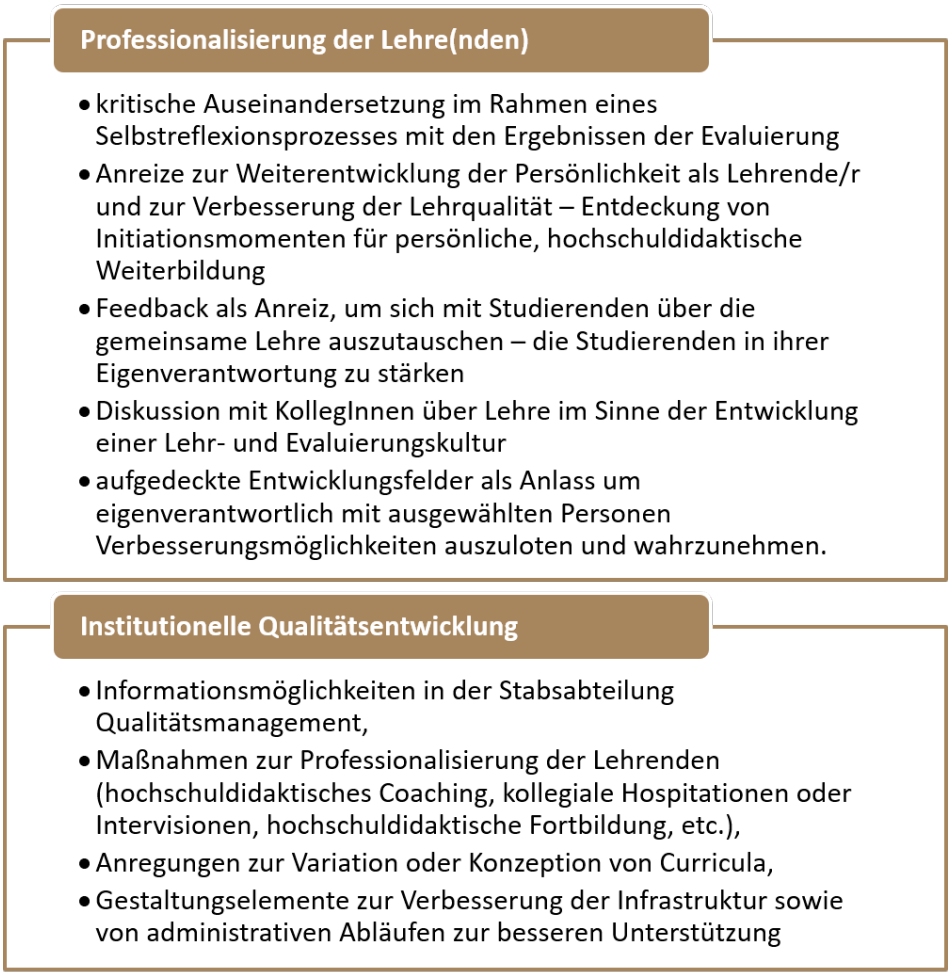



Abb.7: Aspekte der Weiterentwicklung von Lehrqualität

Die Professionalisierung der Lehre(nden) und die institutionelle Qualitätsentwicklung ergänzen einander. Die Haltungen und Anstrengungen, die Partizipation, das Vertrauen und das engagierte Reflektieren und Austauschen der Lehrenden, der VerantwortungsträgerInnen und Studierenden sind wesentlich zur Weiterentwicklung einer Qualitätskultur in der Lehre.

## 6 Reflexion und Fazit

Mit diesem Herangehen wurden kommunikative, partizipative und vertrauensfördernde Initiationsmomente geschaffen. Theoretische und universitätsspezifische Ansprüche wurden berücksichtigt, ein Austausch über qualitätsrelevante Fragen wurde angeregt. Eine Reflexion vorhandener Erfahrungen und Expertisen von Braun und Vervecken (2009), Pichl (2016), Meyer Richli (2016) und Schmidt (2009) identifizierte folgende Chancen und Herausforderungen.




Abb.8: Reflexion des Kompetenzmodells

Die LVE wird in einem permanenten Reflexionszyklus weiterentwickelt. Vor allem der Austausch über die Ergebnisse mit den Studierenden und der konstruktive Umgang mit den Ergebnissen sind wesentlich für eine langfristige Zielerreichung.

## Literatur

bmwfw – Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2014). *Empfehlungen der Österreichischen Hochschulkonferenz zur Verbesserung der Qualität der hochschulischen Lehre*. Verfügbar unter: http://static.uni-graz.at/fileadmin/lehrkompetenz/Downloads/20151013_Empfehlungen_HSK_Verbesserungen_Qualitaet_der_Lehre.pdf [Mai 2016].

Boentert, A. (2013). Qualitätskultur durch Kommunikation. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE*, 8 (2), 125-137.

Braun, E., & Vervecken, D. (2009). Vor- und Nachteile einer kompetenzorientierten Lehrveranstaltungsevaluation. *die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 2/2009, 47-58.

Der steirische Hochschulraum (2015). *Ein Lehrkompetenzmodell für den Steirischen Hochschulraum.* Verfügbar unter: http://static.uni-graz.at/fileadmin/lehrkompetenz/Symposium_SHK/broschuere_lls_web.pdf [April 2016].

Egger, R., & Merkt, M. (2012). *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre.* Wiesbaden: Springer.

Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (2011). BGBl. I Nr. 74/2011. Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen. Verfügbar unter: www.ris.bka.gv.at [April 2016].

Meyer Richli, C. (2016). Lehrveranstaltungsevaluierung in einer Qualitätskultur. In Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hrsg.), *Gutes Lernen und gute Lehre. Welchen Beitrag leistet die Qualitätssicherung?* (S. 90-114). Wien: Facultas.

Pichl, E. (2016). Gutes Lernen und gute Lehre. In Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hrsg.), *Gutes Lernen und gute Lehre. Welchen Beitrag leistet die Qualiätssicherung*? (S. 11-14). Wien: Facultas.

Rindermann, H. (2009). *Lehrevaluation – Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen*. Landau: Empirische Pädagogik.

Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie. Band 2, Hannover.

Schmidt, B. (2009). Zukunftsaussichten der Lehrveranstaltungsevaluation aus Sicht von Studierenden, Lehrenden und Evaluationsanbietern. *ZfE*, 2009 (12), 126-146.

Stahr, I. (2009). Academic Staff Development. Entwicklung von Lehrkompetenz. S. 70-87. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers, U., & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen.* Bielefeld: wbv.

Steirische Hochschulkonferenz (2016). *Qualität in Studium und Lehre.* Wiesbaden: Springer.

Universitätsgesetz (2002). BGBl. I Nr. 120/2002. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien. Verfügbar unter: www.ris.bka.gv.at [April 2016].

## Autorinnen

*Mag.a phil. Dr.in rer.soc.oec. Daniela Wagner MA, Stabsabteilung Qualitätsmanagement der Kunstuniversität Graz, Lehrbeauftragte, Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung, Hochschul(didaktik)forschung, Diversität, Empirische Forschungsmethoden. Email: daniela.wagner@kug.ac.at*

*Mag.a phil. Marion Gottinger, Leiterin der Stabsabteilung Qualitätsmanagement der Kunstuniversität Graz, Mitglied des Qualitätsmanagement-Netzwerks Österreich, Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung bzw. Weiterentwicklung der QSS. Email: marion.gottinger@kug.ac.at*

**Zitiervorschlag:** Wagner, D. & Gottinger, M. (2019). Gestaltungsparameter der Lehrveranstaltungsevaluierung für eine gelebte Qualitäts- und Evaluierungskultur. *die hochschullehre*, Themenheft Ein hochschuldidaktischer Blick auf Qualität in der Hochschulentwicklung, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org

die hochschullehre
Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Jahrgang 5, 2019
Beitrag in der Rubrik Praxis
www.hochschullehre.org

Ute Barbara Schilly & Birgit Szczyrba

# Bildungsziele und Kompetenzbegriffe in der Studiengangentwicklung

**Zusammenfassung**

Studiengangentwicklung stellt sich heute den Ansprüchen einer veränderten Studierendenschaft sowie veränderten gesellschaftlichen Erwartungen an akademische Bildung. Universitäten und Fachhochschulen sind gefordert, employability und citizenship als Bildungsziele zu erreichen. Trotz der Aufteilung in forschungsorientiert und anwendungsorientiert bzw. berufsvorbereitend bleibt verschwommen, welchem Bildungsziel Studiengänge und Curricula folgen und wie sie auf employability und citizenship einzahlen. Die begriffliche Verschwommenheit zeigt sich auch in der Übersetzung der Kompetenzorientierung in verschiedene Kompetenzbegriffe, die sich – in die konkrete Lehrpraxis übertragen – zwischen Fachlichkeit, Berufsorientierung und freier Entwicklung der Persönlichkeit abbilden. Der Beitrag reflektiert die Folgen der verschiedenen Bildungsziele und Kompetenzbegriffe auf die Lehre an Hochschulen und beschreibt mögliche Schritte zur Klärung und Konsensbildung in Studiengangteams.

**Schlüsselwörter**

Employability, citizenship, curriculum design, competence development, higher education, Bologna Process

# 1 Bildungsziele und Kompetenzbegriffe – Vielfalt der Positionen

Das Verhältnisgefüge von Hochschul(aus)bildung, Arbeitsmarkt und Gesellschaft wird nicht erst seit Bologna diskutiert (u. a. Schaeper & Wolter, 2008, S. 608). Zwei Gegensatzpositionen sind zu vernehmen: die einer eher autonomen und zweckfreien Hochschulbildung, der auch Innovationskraft für Arbeitsmarktstrukturen und Gesellschaft zugesprochen wird, und die einer eher im Dienst der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes funktional verstandenen Hochschule. Es scheint, als habe die Bologna-Erklärung zu einem Paradigmenwechsel in der Hochschul(aus)bildung geführt. Ursache und Gegenstand für die anhaltende Debatte ist der in den Bologna-Dokumenten zwar eher randständig verwendete Terminus employability, der in Deutschland allerdings den Diskurs um die Aufgaben der Hochschulen und die Bildungsziele und -werte von Lehre und Studium dominiert. Daher gilt er nicht nur als catchword (Hessler, 2013), sondern auch als „Kampfbegriff" (Schubarth & Speck, 2014, S. 65). Die Kontroverse um employability und damit die Vorstellungen über die Aufgaben von Hochschulen und die Inhalte und Ziele von Lehre und Studium wurzeln in der breiten Auslegbarkeit des – überdies englischen – Begriffes, dem eine Varietät an deutschen Konkretisierungen wie z.B. „Anwendungsbezug", „Berufsbefähigung", „Praxisorientierung" u. a. m. (etwa Schaeper & Wolter, 2008, S. 611; Schubarth & Speck, 2014, S. 24) gegenübersteht. Aktualiter wird employability im Deutschen überwiegend als Beschäftigungsfähigkeit gefasst. Konsens besteht darin, mit folgenden Determinanten das begriffliche Sammelbecken einzugrenzen: Beschäftigungsfähigkeit meint zum einen, sich erfolgreich am Arbeitsmarkt zu positionieren und zum anderen, sich unter sich wandelnden Gegebenheiten und wahrscheinlicher Umstrukturierungen eben dort behaupten zu können. Die gedankliche Verbindung mit erforderlicher Selbstkompetenz und Lebenslangem Lernen des einzelnen Arbeitskraftunternehmers (Voß & Pongratz, 1998; auch Schaeper & Wolter, 2008, S. 614) liegt hier nahe. Eine reine Fachausbildung scheint nicht zu genügen, sondern Zusatz-, sogenannte Schlüsselqualifikationen, spielen eine Rolle, die jedoch nachweislich am effektivsten in das Fachlernen integriert erworben werden können, denn „... erst Schlüsselkompetenzen zusammen mit Fachkompetenzen [konstituieren] eine professionelle Handlungskompetenz" (Schaeper & Wolter, 2008, S. 621).

Für die Studiengangentwicklung bedeutet dies ein curriculares Austarieren von Professionalisierung im Hinblick auf die berufliche Relevanz der Fachlichkeit des Studiums, von akademischer Bildung und Persönlichkeitsentwicklung sowie überfachlicher Qualifikationen, die im Zusammenspiel das Wirksamkeitspotential der Absolvent*innen ausmachen.

Dem weitaus weniger diskutierten, aber gleichfalls durch Bologna als Bildungsziel formulierten Begriff citizenship kann hier demnach eine komplementäre Rolle zugesprochen werden (Schubarth & Speck, 2014, S. 20). Auch wenn eine pragmatische Instrumentalisierung der Hochschulen im Kompetenzbegriff an sich durchscheint: Ein Vorteil scheint – insbesondere angesichts der Heterogenität der Studierenden und dem damit verbundenen Gebot der Chancengleichheit – darin zu liegen, dass akademische (Aus-) Bildungs-

prozesse durch die Beschreibung von Kompetenzen und Learning Outcomes wenigstens ansatzweise operationalisierbar werden. Bildung bleibt das Anzustrebende und Angestrebte; sie ist „Selbstzweck" (Nida-Rümelin, 2013, S. 52). Dies mag in der im jüngsten Diskurs gebrauchten Horizont-Metapher durchscheinen, wenn Bildung einmal als der „Zielhorizont" des Lernweges bezeichnet wird (Reinmann, 2016, S. 2) und zugleich aber auch der Kontext desselben darstellt: Nur in diesem kann nämlich jeweils das Lernen verortet, reflektiert und in (Wert-) Verhältnisse gesetzt werden. Bildung ist dann der „notwendige […] Horizont von Kompetenz" (Reis, 2014, S. 67).

## 2 Kompetenzbegriffe prägen die Lehre

Das Konstrukt Kompetenz wird in der breiten sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Auffassung kritisiert, wenn Kompetenz sich „… zeigt (…) im je situativen Bewältigen von Anforderungen (in der ‚Performanz' des Handelns), (…) aber als Disposition interpretiert (wird). … Kompetenz bezieht sich sowohl auf Handlungsvollzüge als auch auf die ihnen zugrundeliegenden mentalen Prozesse und Kapazitäten, zu denen Kognition, Motivation und Volition bzw. Wissen und Können sowie Bereitschaften und Einstellungen gehören" (Klieme & Hartig, 2007, S. 3). Der Begriff stellt sich so quasi beliebig und inhaltsleer dar, beschreibt aber bedeutsame Phänomene menschlicher Leistung, die auf andere konzeptuelle Weise nur schwer zu fassen sind. Drei Momente kommen in der Kompetenz zusammen: a) ein Vorhandensein von inneren Potenzialen und b) eine äußere Situation, die so strukturiert ist, dass sie dazu auffordert, c) die inneren Potenziale auf die Situation hin zu organisieren (Reis, 2015, S. 18). Kompetenz zeigt sich also untrennbar am Handlungsvollzug. Je nach disziplinärer, paradigmatisch geprägter Sicht auf die Welt wird der Kompetenzbegriff ausgedeutet und operationalisiert (Schaper, 2012, S. 12). Einer wird an Hochschulen mit praxisorientierten Studiengängen besonders häufig verwendet: der Kompetenzbegriff der Berufsbildungsforschung und –pädagogik (Schaper, 2012, S. 17).

Dieser Begriff entstammt der Berufspädagogik/Wirtschaftspädagogik sowie der dualen Berufsausbildung und orientiert sich in erster Linie an Theorien der Handlungsregulation (Hacker, 2005). Er ist handlungstheoretisch fundiert und in didaktischen Konzepten wirksam operationalisierbar (Schaper, 2012, S. 17). Bestimmte berufliche Handlungsfelder in den Mittelpunkt stellend generiert er aus einer begrenzten Wissensbasis unbegrenzte situationsspezifische Handlungserfordernisse. Situationswahrnehmung und -transformation sind gedanklich und handelnd bestimmt; die Aufgabenstellung orientiert sich an vollständig beschreibbaren Anforderungssituationen. Der Begriff kehrt sich ab vom reinen Lernen am Vorbild (Nachahmen) hin zur Persönlichkeitsentwicklung (Werte und Grenzen reflektieren). Durch die Betrachtung von Handlungskompetenz als Kombination von Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz werden domänenübergreifende Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten beliebig verallgemeinerbar.

Die Einteilung in die vier Bereiche Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz weist zwar einen hohen Plausibilitätscharakter auf, konnte aber bisher nicht hinreichend theoretisch strukturiert und systematisiert werden. Insbesondere in praxisorientierten Studiengängen ist diese Einteilung aufzufinden, um fachbezogene Lernziele und über-

fachliche Qualifikationsziele zur Umsetzung der employability-Forderung zu formulieren. Da allerdings wissenschaftliche bzw. akademische Kompetenzen auf höheren Anforderungsniveaus angesiedelt sind als die Kompetenzen, die im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsberufen erworben werden, passt der Begriff hier nur begrenzt. Insbesondere die Orientierung an vollständig beschreibbaren Anforderungssituationen kollidieren nach Reis (2015, S. 24) mit dem Ziel akademischer Kompetenzentwicklung: gemessen z.B. an der Lernzieltaxonomie von Bloom enden die Herausforderungen für Lernende auf Stufe 3, dem Anwenden. Kompetenz wird aber erst unter Beweis gestellt, wenn es von Stufe 3 aus in komplexere Aufgabenklassen geht. In diesem Zusammenhang überrascht es, dass der im Februar 2017 veröffentlichte überarbeitete Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) den Kompetenzbegriff wieder auf die vier Füße des Kompetenzbegriffs der Berufsbildungsforschung und -pädagogik stellt und gleichzeitig das Kriterium der Wissenschaftlichkeit in allen drei Studienzyklen zur Grundlage macht. Die Stufe ‚Anwenden' setzt verstandenes Wissen voraus, das in Fertigkeiten technisiert in methodisch klaren und eindeutig determinierten Anforderungssituationen eingesetzt wird. Für ein akademisches Bildungssystem ist es allerdings bedeutsam, aufbauend auf vollständig geschlossene Anforderungssituationen eine strukturierte – also didaktisch geplante – Öffnung vorzunehmen (ebd., S. 24).

# 3 Curriculumentwicklung für akademische Bildung

Kompetenzorientierung steht durch die Verbindung einer Tätigkeit mit einem theoretischen Konzept in Learning Outcomes dafür, dass sie grundsätzlich zu akademischen Bildungsprozessen führt, die davon ausgehen, dass formal strukturiertes Wissen das Handeln praktisch verändert (Reis, 2015, S. 20).

Zentrale Fragen mit Blick auf Curriculumentwicklung sind daher:

- Wie ist die eigene Lehre, das Curriculum, die Hochschule positioniert zwischen Norm (Leitbild, Stakeholder, Gesellschaft) und Empirie (gelebte Lehrpraxis, Fachkultur)?
- Zu welchen Anspruchshaltungen der Kompetenzorientierung steht die eigene Lehre am ehesten in Konvergenz oder Divergenz?
- Welche Maßnahmen können zu einer wertebewussten Kompetenzformulierung und Curriculumentwicklung führen?

Die Bloomsche Taxonomie kann als Rekonstruktionsinstrument für Anforderungsklassen im Hochschullernen dienen, weil sie diesen Übergang differenziert erfasst. Im Unterschied zu Anwendungsaufgaben bringen Analyseaufgaben eine Mehrdeutigkeit mit sich, die eine einfache technische Lösung unmöglich macht. Damit ist die Aufgabe nicht mehr in ihrer Lösung determiniert und bietet die didaktisch strukturierte Überforderung, die Studierende benötigen, um Unsicherheit – von Lehrenden begleitet – in Können umzuwandeln (Reis, 2014, S. 127), Fertigkeiten zu bündeln und sie zielorientiert in einem offenen Kontext zu steuern. Im Handeln wird diese Fähigkeit mit Motivation, Einstellungen und Haltungen erweitert – womit die Definition von Klieme & Hartig (s.o.) passen würde,

aber ihre Beliebigkeit einer für Studierende begründbaren Kontextualisierung gewichen wäre.

## Literatur

Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit* (2., vollst. überarb. u. erg. Aufl.). Bern: Huber.

Hessler, G. (2013). Employability in der Hochschule? Analysen zur Perspektive von Studierenden der Sozial- und Geisteswissenschaften. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (1), 45-59. Verfügbar unter: http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/Hessler.pdf [22.12.2017].

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, Sonderheft 8, 11–29.

Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung.* Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Reinmann, G. (2016). *Gestaltung akademischer Lehre zwischen Fall-, Problem-, Projekt- und Forschungsorientierung. Redemanuskript*. Verfügbar unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/06/Vortragsmanuskript_Zuerich_Juni2016.pdf [05.04.2018].

Reis, O. (2014). *Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform*. Berlin: LIT Verlag.

Reis, O. (2015). Learning Outcomes als diagnostisches und didaktisches Instrument. In F. Bock, C. Handschuh, & A. Henkelmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Kirchengeschichte: Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“* (S. 17-35). Berlin u.a.: LIT Verlag.

Schaeper, H., & Wolter, A. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2008 (11), 607-625.

Schaper, N. (2012): *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre in Studium und Lehre*. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [24.10.2017].

Schubarth, W., & Speck, K. (2014). *Fachgutachten Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium*. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf [22.12.207].

Voß, G. G. & Pongratz, H.J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50, 131–158.

## Autorinnen

*Prof. Dr. Ute Barbara Schilly lehrt und forscht zur Angewandten Deutschen Sprach- und Kulturwissenschaft mit Schwerpunkt Interkulturelle Kommunikation am Institut für Translation und Mehrsprachige Kommunikation – ITMK der TH Köln. Kontakt: ute_barbara.schilly@th-koeln.de*

*Dr. Birgit Szczyrba, Sozial- und Erziehungswissenschaftlerin. Leiterin des Teams Hochschuldidaktik im ZLE - Zentrum für Lehrentwicklung der TH Köln; Ressortleitern Akkreditierungsverfahren der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), Vertrauensdozentin der Hans-Böckler-Stiftung. Seit 2004 Sprecherin des Netzwerks Wissenschaftscoaching. Kontakt: birgit.szczyrba@th-koeln.de*

**Zitiervorschlag:** Schilly, U. B. & Szczyrba, B. (2019). Bildungsziele und Kompetenzbegriffe in der Studiengangentwicklung. *die hochschullehre*, Themenheft Ein hochschuldidaktischer Blick auf Qualität in der Hochschulentwicklung, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org

die hochschullehre
Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Jahrgang 5, 2019
Beitrag in der Rubrik Praxis
www.hochschullehre.org

Nastasia Sluzalek & Jan Ulrich Hense

# Tutorium meets Lehrevaluation – Qualitätsentwicklung der Tutoriumslehre mithilfe eines Online-Tools

**Zusammenfassung**

Fachtutorien spielen für die Qualität der Hochschullehre eine wichtige Rolle und werden daher auch im Rahmen des Qualitätspakt Lehre gefördert. Im Beitrag wird ein onlinebasierter Ansatz dargestellt, studentische Fachtutor*innen bei der Ausübung ihrer Tätigkeit zu unterstützen und ihre Lehrkompetenz zu fördern. Hierfür wurde für Fachtutor*innen, wie bereits für Lehrende, ein Rückmeldeverfahren mit anschließenden hochschuldidaktischen Unterstützungsmaßnahmen entwickelt. Sie erhalten eine entwicklungsorientierte Rückmeldung sowie konkrete, onlinebasierte Anregungen zur Entwicklung ihres lehrbezogenen Verhaltens im Tutorium.

**Schlüsselwörter**

Fachtutorien; Lehrveranstaltungsevaluation; Qualitätsentwicklung; Online-Tool

# 1 Tutorien – ein blinder Fleck der Qualitätsentwicklung?

Die Bedeutung von Tutorien für die Lehre hat insbesondere durch steigende Studierendenzahlen und eine heterogener werdende Studierendenschaft zugenommen (vgl. Blumschein, 2000; Hassel & Matheis, 2013; Huber et al., 2016). Ihr Stellenwert für die Qualität bzw. Verbesserung der Lehre insgesamt wurde konstatiert. Fördermaßnahmen wurden initiiert (vgl. Hempel, Seidl, & van Genuchten, 2016).

Dieser Beitrag konzentriert sich auf Fachtutorien, da diese zumeist semesterbegleitend stattfinden und unmittelbar Vorlesungen und Seminare unterstützen sollen (vgl. Heyner et al., 2017), wodurch sie didaktisch ähnlich anspruchsvoll wie die Fachlehre sind. Der didaktische Vorteil bzw. die besondere Rolle von Fachtutor*innen gegenüber Lehrenden liegt darin, den individuellen Lernprozess der Studierenden auf Augenhöhe begleiten und verstärkt auf individuelle Schwierigkeiten und Defizite reagieren zu können (vgl. Hassel & Matheis, 2013). Zudem vermitteln Fachtutor*innen zwischen Lehrenden der Hauptveranstaltungen und den Studierenden (vgl. Gerber & Ladwig, 2016; Hassel & Matheis, 2013; Hillebrecht, 2016). Gleichzeitig liegt nahe, anzunehmen, dass Tutor*innen durch die Orientierung an den Hauptveranstaltungen einen geringen Handlungsspielraum bei der Ausgestaltung ihrer Lehre haben. Außerdem ist anzunehmen, dass sie das Fachgebiet nur begrenzt überblicken können.

Bisher beschränkt sich die Qualitätsentwicklung im Bereich der Fachtutorien meist auf vorbereitende Qualifizierungsangebote, die Tutor*innen bei der Ausübung ihrer Rolle unterstützen und ihre Lehrkompetenz fördern sollen (vgl. Wildt, 2013). Wie für Lehrende ist aber auch hier die Rückmeldung der Studierenden zur persönlichen Weiterentwicklung und der Verbesserung der Lehre wichtig (vgl. Dreps, 2013; Hempel et al., 2016; Peters, 2013). Zudem ist anzunehmen, dass Tutor*innen, die später als Dozierende in der Lehre tätig werden, das im Tutorium erworbene Lehrverhalten in ihre Dozierendenlaufbahn einbringen. Die frühzeitige Entwicklung ihrer Lehrkompetenzen wäre somit nachhaltig. Daher sollten auch sie entwicklungsorientierte Rückmeldungen mit anschließenden hochschuldidaktischen Unterstützungsmaßnahmen erhalten (vgl. Diesen & Bröring, 2013; Raser & Hense, 2017).

Für Dozierende der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) wurde dazu im Sommersemester 2016 das Online-System LENA (LehrEvaluation-Navigation) etabliert. LENA bietet zu jedem in der Lehrveranstaltungsevaluation (LVE) thematisiertem Bereich konkrete, wissenschaftlich fundierte, hochschuldidaktische Anregungen zur Verbesserung der Lehre. Während das System von Lehrenden gut angenommen wird (vgl. Sluzalek, Weiß, Raser, & Hense, 2016), zeigte sich in der Erprobungsphase, dass auch Tutor*innen gerne auf ein solches Unterstützungsangebot, welches ihrer spezifischen Rolle als studentische Tutor*in gerecht wird, zurückgreifen würden.

Ziel des Beitrags ist es, die Entwicklung dieses Unterstützungsangebots für Tutor*innen darzustellen. Dieses wurde im Rahmen eines einjährigen Projekts an der JLU, gefördert durch Landesmittel zur Verbesserung der Qualität der Studienbedingungen und der Lehre, realisiert. Im Zuge dessen wurden ein verhaltensbasiertes LVE-Instrument, welches der spezifischen Rolle von Tutor*innen gerecht wird, sowie ein auf dieses

bezugnehmendes Online-System entwickelt. An der Entwicklung waren Tutor*innen selbst sowie deren Dozierenden bzw. Betreuer*innen maßgeblich beteiligt. Das Projekt erfolgte in enger Kooperation mit der zentralen Tutor*innenqualifizierung im Hochschuldidaktischen Kompetenzzentrum sowie der Servicestelle Lehrevaluation. Neben dem Einbezug der relevanten Personen, wurden LVE und hochschuldidaktische Weiterbildung so von Anfang an gemeinsam gedacht. Da das Onlineangebot sich inhaltlich eng auf das verwendete Rückmeldeinstrument bezieht und ein dafür geeignetes für den Tutorienbereich noch nicht vorlag, wird im Folgenden zunächst dessen Entwicklung skizziert.

## 2 Entwicklung des Rückmeldeinstruments für Tutor*innen

An deutschen Hochschulen werden verschiedene LVE-Instrumente für Tutorien eingesetzt. Systematisch werden Tutorien jedoch selten evaluiert (vgl. Diesen & Bröring, 2013; Thielsch, Dusend, & Grötemeier, 2010). Kompakte, auf die spezifischen Anforderungen der Tutor*innen abgestimmte Instrumente sind selten (vgl. Thielsch et al., 2010).

Das Ziel des Projekts war es, Tutor*innen an der JLU eine möglichst informative, handlungsrelevante Rückmeldung zu ihrer Lehre zu geben, durch die eine Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen angestoßen werden kann. Aus den Ergebnissen sollten klare und konkrete Verhaltenskonsequenzen ableitbar sein, indem sie sich direkt auf die besonders lernrelevanten Aspekte des Verhaltens von Tutor*innen beziehen. Die Möglichkeit zur Schwerpunktsetzung sollte durch ein offenes Antwortfeld realisiert werden (vgl. Hense, Treppesch, & Raser, submitted). Ausgehend von dem an der JLU etablierten Standard-LVE-Instrument für Lehrende MoGLi (Modulares Gießener verhaltensbasiertes Lehrveranstaltungsrückmeldungsinstrument) (Hense et al., submitted) wurde das Instrument für Tutorien wie folgt entwickelt:

1. Gemeinsam mit dem Team der Tutor*innenqualifizierung: Sichtung des aktuellen Erkenntnisstands sowie der Instrumente zur studentischen Rückmeldung an Tutor*innen
2. Interviews mit Dozierenden bzw. Betreuer*innen von Tutor*innen verschiedener Fachbereiche der JLU zur Rolle von Tutor*innen (Kontakt über die Tutor*innenqualifizierung); Abgleich mit dem Standard-LVE-Instrument der JLU für Lehrende (http://www.uni-giessen.de/mogli):
   a. Welche Items können übernommen werden?
   b. Welche Items liegen nicht im Ermessen der Tutor*innen?
   c. Welche Items sind zu ergänzen?
3. Workshop „Lehrevaluation“ mit Tutor*innen unterschiedlicher Fachdisziplinen, gemeinsam mit der Tutor*innenqualifizierung konzipiert und für Tutor*innen anrechenbar; leitfragengestützte Gruppenarbeiten mit Ergebnissicherung:
   a. Was zeichnet ein gutes Tutorium und eine gute Tutorin / einen guten Tutor aus?
   b. Zu welchen Verhaltensbereichen würdet Ihr Euch Rückmeldungen wünschen?
   c. Präferenzen bzgl. der Gestaltung des Evaluationsprozesses

4. Aufbereitung der Workshop-Ergebnisse: Identifikation der Aspekte für die Rückmeldung
5. Item-Formulierung, Item-Selektion auf 22 verhaltensbasierte Items
6. Korrekturschleifen mit der Tutor*innenqualifizierung und der Servicestelle Lehrevaluation
7. Finalisiertes LVE-Instrument für Tutorien, MoGLi-T (http://www.uni-giessen.de/moglit)

# 3 Spezifika des Evaluationsinstruments für Tutor*innen

16 der 22 Items des Standard-LVE-Instruments für Lehrende konnten für die Evaluation des Verhaltens von Tutor*innen übernommen werden, da sie auch für die Qualität der Lehre im Tutorium eine wichtige Rolle spielen und im Handlungsspielraum der Tutor*innen lagen. Dazu gehören die Items zur Verständlichkeit der Inhalte, zum Zeitmanagement, Eingehen auf Fragen und Anregungen sowie Herstellen von Zusammenhängen innerhalb des Themengebietes.

Sechs Items wurden gestrichen, da sie nicht im Ermessen der Tutor*innen lagen und die Tutorin bzw. der Tutor auf diese Lehr-Lern-Bereiche selbst keinen bis wenig Einfluss hat. Eine Bewertung in diesen Items wäre somit nicht handlungsrelevant und könnte zu Demotivation führen. Somit wurden die Items zum Verdeutlichen von Anforderungen, Bereitstellen hilfreicher Materialien, Anknüpfen an Vorwissen und Vorerfahrungen, zur Ansprechbarkeit außerhalb der Veranstaltung, Herstellung zu Querbezügen zu Themen außerhalb der Veranstaltung sowie Thematisierung von Nutzen und möglichen Anwendungen der Inhalte gestrichen.

Auf der anderen Seite mussten Items ergänzt werden, um der besonderen Rolle von Tutor*innen als vermittelnde Lehr-Lern-Begleitende auf Augenhöhe der Studierenden gerecht zu werden. Ergänzt wurden Items zum Moderieren von Diskussionen, Nachvollziehen von Verständnisproblemen, Klären von Missverständnissen, Herstellen einer offenen Arbeitsatmosphäre, Anleiten zum selbstständigen Erarbeiten sowie zur „Hilfe zur Selbsthilfe“.

Bezüglich des LVE-Verfahrens wünschen sich die einbezogenen Tutor*innen die Möglichkeit für offene Kommentare sowie Vergleichswerte zu Tutoriumskolleg*innen. Zudem wünschen sie sich die Einsicht der Vorgesetzten in ihre Ergebnisse und einen Austausch. Das Wissen über statistische Kennzahlen in der LVE-Rückmeldung kann nicht vorausgesetzt werden; Interpretationshilfen können hilfreich sein.

# 4 Entwicklung des Online-Systems für Tutor*innen

Das Onlinesystem LENA-T soll Tutor*innen im Anschluss an die LVE-Rückmeldung konkrete Anregungen zur Verbesserung ihrer Lehre geben (vgl. Sluzalek et al., 2016). Daher wurde das System ausgehend von MoGLi-T und auf Basis des mit und für Lehrende entwickelten Onlinesystems LENA wie folgt entwickelt:

1. Workshop „Strategien im Tutorium“ zusammen mit der Tutor*innenqualifizierung, für Tutor*innen anrechenbar: Gruppendiskussionen mit Tutor*innen (Audioaufzeichnung):
    a. Je MoGLi-T-Item: Was würdet Ihr Tutoriumsnoviz*innen raten?
    b. Wie geht Ihr selbst vor bzw. wie würdet Ihr vorgehen?
2. Aufbereitung des Workshop-Materials; Transkription, Kodierung zu den 22 Items des MoGLi-T
3. Generierung von Lehr-Lern-Strategien pro Item und redaktionell überarbeiteten Zitaten bzw. Anpassung der Inhalte aus LENA
4. Anpassung des LENA-templates an die Zielgruppe der Tutor*innen
5. Nach Feedback der Tutor*innenqualifizierung Übertragung der Inhalte in das Onlinesystem
6. Ergänzung von verlinkten Methoden sowie Angeboten der Tutor*innenqualifizierung pro Item
7. Finale Korrekturschleife mit allen am Prozess beteiligten Personen
8. Kick-Off und Bewerbung des Angebots

Die Workshops mit Tutor*innen brachten nicht nur wertvolle Ergebnisse hervor, sondern fanden auch bei Tutor*innen großen Anklang. Ausgehend von der positiven Rückmeldung wurde ein Workshop für Tutor*innen zum Thema Evaluation und Feedback im Programm der zentralen Tutor*innenqualifizierung etabliert.

## 5 LENA-T in der Praxis

Wenn die Tutor*innen ihr Tutorium haben evaluieren lassen, erhalten sie ihre LVE-Ergebnisse per Mail von der Servicestelle Lehrevaluation. In dieser Mail finden sie den Link zu LENA-T (http://www.inst.uni-giessen.de/lena-t) und können das System aufrufen.




Abb. 1: Startseite von LENA-T Icons made by Freepik from www.flaticon.com

Nachdem sie auf der Startseite LENA-T gestartet haben, können sie Lehr-Lern-Bereiche auswählen, zu denen sie sich Anregungen zur möglichen Verbesserung wünschen. Diese

sind identisch mit den verhaltensbasierten Items des MoGLi-T. Es ist den Tutor*innen selbst überlassen, welche Bereiche sie auswählen. Ihnen wird im Sinne eines individuellen Goal-Settings (Eremit & Weber, 2016) empfohlen, sich auf drei bis max. fünf Bereiche zu konzentrieren.

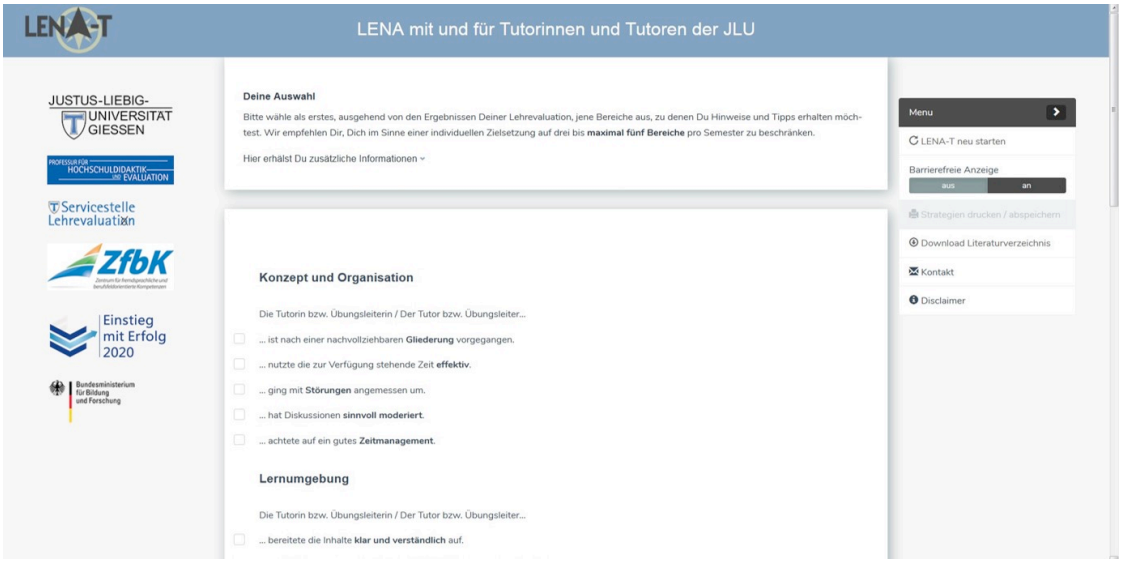



Abb. 2: Auswahlseite von LENA-T Icons made by Freepik from www.flaticon.com

Zu jedem ausgewählten Bereich werden in LENA-T folgende Informationen in Kurztext-Form geliefert:

1. Warum ist dieser Aspekt wichtig?
2. Konkrete Strategien, um diesen Aspekt zu realisieren
3. Stimmen aus der Praxis: Was Tutor*innen und/oder erfahrene Lehrende und/oder Studierende der JLU zu diesem Aspekt empfehlen
4. Verweis auf passende Angebote der Tutor*innenqualifizierung
5. Zusätzliche Methoden

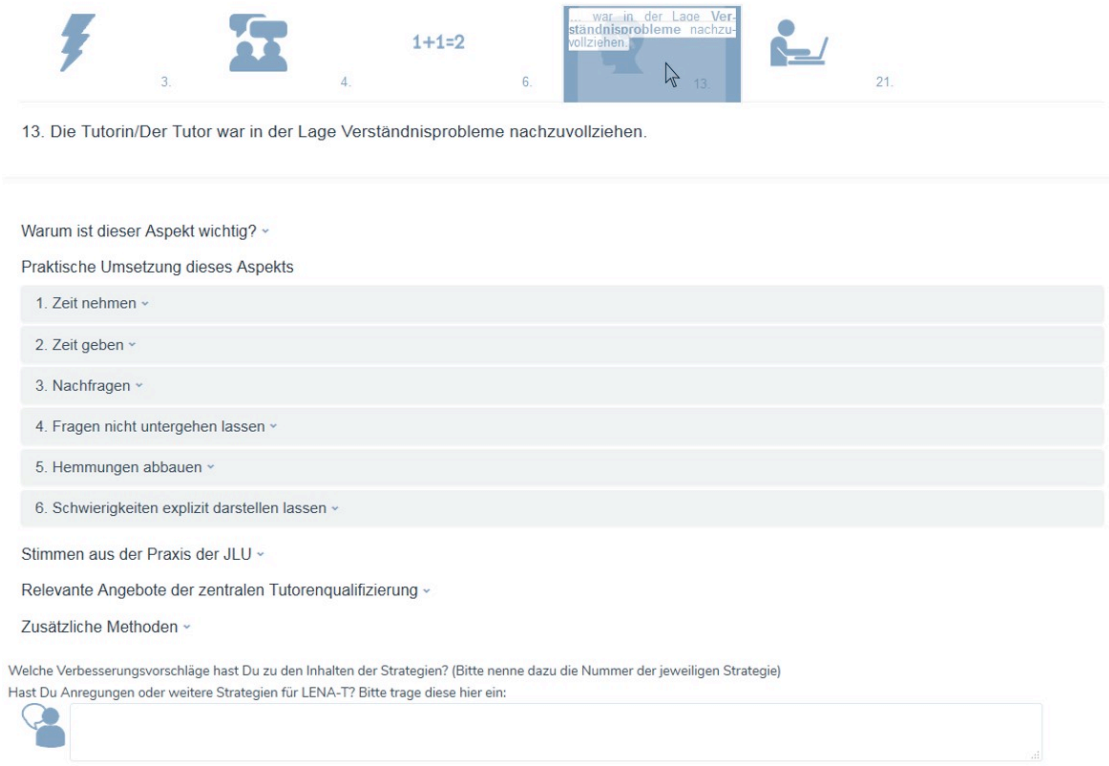



Abb. 3: Konkrete Anregungen zur Verbesserung der Lehre im Tutorium. Icons made by Freepik from www.flaticon.com

# 6 Resümee und Ausblick

Durch die Verknüpfung von LVE mit konkreten Hinweisen zur Verbesserung erhalten Tutor*innen in LENA-T eine entwicklungsorientierte Rückmeldung. Zusammen mit dem Evaluationsinstrument MoGLi-T steht das Online-System LENA-T seit Wintersemester 17/18 allen Tutor*innen der JLU zur Verfügung. Pflege und Aktualisierung der Systeme können aufgrund des geringen Aufwands im laufenden Betrieb durchgeführt werden. Die Begleitung des Evaluationsprozesses wird standardmäßig von der Servicestelle Lehrevaluation geleistet, die Tutor*innenqualifizierung übermittelt halbjährig die aktualisierten Kurse pro Item und bietet perspektivisch eine Beratung zur LVE an. Eine modularisierte Möglichkeit zur Abfrage der Verknüpfung von Hauptveranstaltung und Tutorium ist geplant.

Über diese unmittelbar sichtbaren Projektergebnisse hinaus ergaben sich aufgrund der projektimmanenten Kooperation sowie des Einbezugs unterschiedlicher universitärer Akteur*innen weitere positive Effekte. So hat das Projekt den Diskurs zur Qualitätsverbesserung der Tutoriumslehre an der JLU gefördert. Durch den Einbezug der relevanten Akteur*innen wurden die besonderen Bedürfnisse antizipiert und die Vernetzung gefördert. Über die Workshops kamen Tutor*innen unterschiedlicher Fachbereiche in einen bereichernden Austausch und konnten sich aktiv einbringen. Die Kooperation mit der zentralen Tutor*innenqualifizierung ermöglichte nicht nur die Bündelung von Expertise, sondern sorgte dafür, dass LVE und Weiterentwicklung der Tutoriumslehre von Anfang an gemeinsam gedacht wurden. Insgesamt betrachtet

können somit Projekte wie dieses über die unmittelbaren Ergebnisse hinaus einen wertvollen Beitrag dazu leisten, Ansätze, Maßnahmen aber insbesondere auch Personen für die Qualitätsentwicklung der Lehre stärker zu verknüpfen bzw. zu vernetzen.

## Literatur

Blumschein, P. (2000). *Lehrveranstaltung mit Tutorat: Praxis und Möglichkeiten der Organisation. Besser lehren.* Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Diesen, T., & Bröring, N. (2013). Von qualifizierten Tutor/innen und ihren Vorstellungen. In H. Kröpke, & A. Ladwig (Hrsg.), *Tutorienarbeit im Diskurs: Qualifizierung für die Zukunft. Bildung – Hochschule – Innovation: Bd. 12.* (S. 171–182). Münster: LIT-Verl.

Dreps, P. (2013). Feedback-Kultur und Evaluationspraxis als Garanten guter tutorialer Lehre. In H. Kröpke, & A. Ladwig (Hrsg.), *Tutorienarbeit im Diskurs: Qualifizierung für die Zukunft. Bildung – Hochschule – Innovation: Bd. 12.* (S. 73–87). Münster: LIT-Verl.

Eremit, B., & Weber, K. F. (2016). *Individuelle Persönlichkeitsentwicklung: Growing by transformation. Quick Finder – die wichtigsten Tools im Business Coaching.* Wiesbaden: Springer Gabler.

Gerber, J., & Ladwig, A. (2016). Tutor/inn/en-Qualifizierung als kombiniertes Professionalisierungsformat aus Schulung und Coaching. In E. Hebecker, B. Szczyrba, & B. Wildt (Hrsg.), *Beratung im Feld der Hochschule* (S. 173–179). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hassel, K., & Matheis, I. (2013). Diversität von Studierenden an Hochschulen und deren Bedeutung für die Tutorienarbeit. In H. Kröpke & A. Ladwig (Hrsg.), *Tutorienarbeit im Diskurs: Qualifizierung für die Zukunft. Bildung – Hochschule – Innovation: Bd. 12*. (S. 113–130). Münster: LIT-Verl.

Hempel, A., Seidl, T., & van Genuchten, E. (2016). Erhebung des Einsatzes von Tutorinnen und Tutoren als Grundlage für zielgerichtete Organisationsentwicklung. *Die Hochschullehre*, 2(1), 1–21.

Hense, J., Treppesch, C., & Raser, M. (submitted). Das Modulare Gießener verhaltensbasierte Lehrveranstaltungsrückmeldungsinstrument (MoGLi): Theorie, Entwicklung und Erfahrungen. Qualität in der Wissenschaft.

Heyner, M., Kröpke, H., Putorti, G., Blüthmann, N., Wesner, S., Trebing, T., Schostok, P., & Heß, K. (2017). Tutorienarbeit an Hochschulen – Überblick und Einblick in die Qualifizierung der Tutor*innen. In R. Kordts-Freudinger, D. Al-Kabbani, & N. Schaper (Hrsg), *Hochschuldidaktik im Dialog: Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2015. Blickpunkt Hochschuldidaktik: Bd. 131*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Hillebrecht, S. (2016). *Tutorien und Seminare vorbereiten und moderieren: Eine kleine Trickkiste für Tutoren und wissenschaftliche Mitarbeiter* (1. Aufl. 2016). essentials. Wiesbaden: Springer Gabler.

Huber, J. M., Eckstein, C., Riedel, A., Kimmerle, B., Ruhland, E., & Bonse-Rohmann, M. (2016). Bildungsübergänge durch Tutorien erfolgreich gestalten. *PADUA*, 11(1), 45–51.

Peters, D. A. (2013). Tutoren auf dem Prüfstand? Tutorenevaluation am Beispiel der Hochschule Niederrhein. In H. Kröpke & A. Ladwig (Hrsg.), *Tutorienarbeit im Diskurs: Qualifizierung für die Zukunft. Bildung – Hochschule – Innovation: Bd. 12.* (S. 63–72). Münster: LIT-Verl.

Raser, M., & Hense, J. (2017). Was geschieht nach der Ergebnisrückmeldung? Zur Verknüpfung von Lehrevaluationsrückmeldung mit hochschuldidaktischen Hinweisen zur systematischen Verbesserung der Lehrqualität. In R. Kordts-Freudinger, D. Al-Kabbani, & N. Schaper (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Dialog: Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2015. Blickpunkt Hochschuldidaktik: Bd. 131.* (S. 193–211). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Sluzalek, N., Weiß, T., Raser, M., & Hense, J. (2016). Von den Evaluationsergebnissen zur konkreten Verbesserung: Pilotierung eines Online-Tools zur besseren Verknüpfung von Lehrveranstaltungsevaluation und Hochschuldidaktik. *Qualität in der Wissenschaft*, 10(3), 88–95.

Thielsch, M. T., Dusend, T., & Grötemeier, I. (2010). Münsteraner Fragebogen zur Evaluation von Tutorien (MFE-T). In A. Glöckner-Rist (Hrsg.). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. ZIS Version 14.0. Bonn: GESIS.

Wildt, J. (2013). Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Tutorenqualifizierung. In H. Kröpke & A. Ladwig (Hrsg.), *Tutorienarbeit im Diskurs: Qualifizierung für die Zukunft. Bildung – Hochschule – Innovation: Bd. 12.* (S. 39–50). Münster: LIT-Verl.

## Autor*innen

*M.Sc. Nastasia Sluzalek. Professur für Hochschuldidaktik und Evaluation, FB 06 Psychologie und Sportwissenschaft, Justus-Liebig-Universität Gießen. Email: nastasia.sluzalek@psychol.uni-giessen.de*

*Prof. Dr. Jan Ulrich Hense. Professur für Hochschuldidaktik und Evaluation, FB 06 Psychologie und Sportwissenschaft, Justus-Liebig-Universität Gießen. U. a. Gesellschaft für Evaluation (DeGEval), Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd). Einstieg mit Erfolg. Email: Jan.Hense@psychol.uni-giessen.de*

**Zitiervorschlag:** Sluzalek, N. & Hense, J. U. (2019). Tutorium meets Lehrevaluation – Qualitätsentwicklung der Tutoriumslehre mithilfe eines Online-Tools. *die hochschullehre*, Themenheft Ein hochschuldidaktischer Blick auf Qualität in der Hochschulentwicklung, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org

die hochschullehre
Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Jahrgang 5, 2019
Beitrag in der Rubrik Praxis
www.hochschullehre.org

Patrizia Köhler, Karina Klink & Katrin Klink

# Systematische Verankerung von Forschungskompetenz in das Curriculum – Studiengangentwicklung am Beispiel des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)

**Zusammenfassung**

Zur Gewährleistung eines kontinuierlichen systematischen Kompetenzausbaus durch Forschungsorientierte Lehre (FoL) im gesamten Studienverlauf sowie zur Steigerung der Lehrqualität kann die Hochschuldidaktik einen wesentlichen Beitrag liefern und die Weiterentwicklung der Studiengänge sowie der Lehrveranstaltungen begleiten. Dabei erfolgt die systematische Verankerung von FoL im Studiengang zum einen, indem ein gemeinsames Verständnis von Forschung und FoL im Fach geschaffen wird und zum anderen die Entwicklung von fachlichen wie auch überfachlichen Kompetenzen durch den Studiengang reflektiert wird. Dieser Beitrag thematisiert neben dem Selbstverständnis der Hochschuldidaktik im kontinuierlichen Qualitätsentwicklungsprozess verschiedene Modelle zur curricularen Verankerung von FoL sowie deren fachbezogenen Einsatz am Beispiel der KIT-Fakultät für Maschinenbau.

**Schlüsselwörter**

Studiengangentwicklung; Constructive Alignment; Forschungsorientierte Lehre; Forschungskompetenzen; Hochschulentwicklung.

# 1 Einleitung

Das KIT verfolgt in seinem Leitbild für Studium und Lehre die Strategie der FoL, um eine bestmögliche Qualifikation der Studierenden zu ermöglichen. Zur Unterstützung dieser Zielerreichung hat das KIT 2012 das Projekt ‚KIT – Lehre hoch Forschung' (mit insgesamt 19 zentralen und dezentralen Teilprojekten) initiiert. Ziel des Projektes ist es, FoL bis 2021 in den Studiengängen am KIT in den unterschiedlichen Varianten der Umsetzung systematisch zu verankern. Die Zielsetzung der Studiengangentwicklung ist damit klar auf die Umsetzung der Lehrstrategie ausgerichtet. Die Hochschuldidaktik am KIT unterstützt diesen Prozess. Hier stellt sich die Frage, welche Rolle die Hochschuldidaktik in der Studiengangentwicklung einnimmt und wie es gelingen kann, die Studiengangentwicklung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Auffassungen und Fachkulturen zu begleiten.

Dieser Beitrag thematisiert ausgehend von der organisationalen Zielsetzung, wie die hochschuldidaktische Studiengangentwicklung in den Fachbereichen unterstützt werden kann. Beleuchtet wird die Rolle der Hochschuldidaktik und die damit verbundenen Möglichkeiten und Maßnahmen zur Begleitung einer an die Bedarfe der jeweiligen Fachkultur angepassten und zielgerichteten Studiengangentwicklung. Die Umsetzung wird am praktischen Beispiel des Studiengangs Maschinenbau mit den ersten Ergebnissen der dort implementierten Arbeitsgruppe ‚Forschungsorientierte Lehre' aufgezeigt.

# 2 Studiengangentwicklung – Theoretischer Hintergrund

Die Studiengangentwicklung umfasst die Ebenen der strukturellen Anforderungen, Prozesse und didaktischen Aspekte, die im Alltag der Studiengangentwicklung an den Hochschulen stets ineinandergreifen. Zu den strukturellen Anforderungen gehören hochschulübergreifende Strukturvorgaben, die durch das Festlegen gemeinsamer Standards für Studiengänge den Wechsel des Standorts und die Vergleichbarkeit von Abschlüssen erleichtern. Ferner erleichtern hochschulinterne Strukturvorgaben die Organisation des Studiums vor Ort, z. B. das Sicherstellen der Austauschbarkeit von Modulen oder eines überschneidungsfreien Studiums.

Die Prozesse zur kontinuierlichen Verbesserung der Studienprogramme werden beispielsweise in der Studiengangkommission und den Fakultätssitzungen beschlossen. Unterschiedliche Akteur*innen werden aktiv einbezogen: Lehrende, Studierende, hochschulinterne Gremienvertreter*innen, Amtsträger*innen, wie Dekan*innen, die Prüfungskommission, die Hochschulverwaltung, Wirtschaftsvertreter*innen sowie Vertreter*innen der Bildungspolitik.

Die in einem Studiengang enthaltenen Veranstaltungsformate müssen die Erreichung der übergeordneten Lernziele ermöglichen und die Prüfungsformen so gewählt sein, dass alle Studiengangziele geprüft werden können. Die Beachtung didaktischer Aspekte ermöglicht eine Kompetenzorientierung in den Studiengängen (Salden, Fischer, & Barnat, 2016).

# 3 Die Rolle der Hochschuldidaktik und unterstützende Maßnahmen

Um einen kontinuierlichen systematischen Kompetenzausbau im gesamten Studienverlauf zu ermöglichen, kann die Hochschuldidaktik eine wesentliche Rolle einnehmen. Während eine formale Unterstützung der Studiengänge durch andere Bereiche des KIT erfolgt, bietet die Hochschuldidaktik eine inhaltlich-didaktische Begleitung und Beratung. Sie unterstützt die Reflexion und Weiterentwicklung der Umsetzung von FoL und hilft diesbezüglich konkrete Ziele zu setzen. Mit Schein (1990) stehen der Hochschuldidaktik drei Grundmodelle der Beratung zur Unterstützung der Studiengangentwicklung zur Verfügung: das Experten-Modell, das Arzt-Patienten-Modell und das Prozessberatungsmodell. Im Rahmen von Studiengangentwicklungsprozessen findet sich die Hochschuldidaktik in einer Doppelrolle aus Prozessbegleiterin mit einer hauptsächlich moderierenden Funktion und Expert*innenrolle wieder.

Im ersten Modell liefert die Hochschuldidaktik als Expertin für methodische und didaktische Fragestellungen, für FoL, Constructive Alignment, kompetenzorientiertes Prüfen u. a. Informationen, Lösungen und Fachwissen. Das Prozessberatungsmodell hat den Aufbau einer unterstützenden Beziehung zwischen Berater*in und Klient*in zum Ziel. Die/der zu Beratende lernt dabei eigene Probleme zu erkennen und sie selbstständig zu lösen. Die äußere Gestaltung und Steuerung des Beratungsprozesses obliegt der Hochschuldidaktik. Die inhaltliche Orientierung, die Problemdefinition und die Lösungsfindung liegen bei der/dem Klientin*en. Diese Doppelrolle stellt eine zentrale Herausforderung dar. Ausgerichtet an der Situation des Studiengangs geht die Hochschuldidaktik zunächst mit einer prozessorientierten Ausrichtung in die Beratung. Darüber hinaus werden Erwartungen an die Hochschuldidaktik gerichtet, ihre Expertise auf die spezifische Situation des Institutes ausgerichtet in den Beratungsprozess einfließen zu lassen. Hierfür ist eine enge, beständige Zusammenarbeit der Hochschuldidaktik mit Verantwortlichen der Institute und Fakultäten am KIT vonnöten, welche auf den unterschiedlichen Ebenen der Organisation Raum bietet voneinander zu lernen.

Um FoL in den Fakultäten systematisch zu verankern, nachhaltig weiterzuentwickeln und sich diesbezüglich konkrete Ziele zu setzen, müssen alle Ebenen einer Organisation berücksichtigt und beteiligt werden: Individualebene (z. B. einzelne Lehrende), Teamebene (z. B. Institute) und Organisationsebene (z. B. Fakultäten) (Hilb, 2009). Die Arbeitsstelle der Hochschuldidaktik setzt auf den einzelnen Ebenen unterschiedliche systematische Beratungs- und Begleitmaßnahmen zur Unterstützung der Studiengangentwicklung ein. Beispielsweise werden auf der Individualebene bei hochschuldidaktisch begleiteten Lehrveranstaltungen Gruppeninterviews mit Studierenden am Ende des Semesters durchgeführt. Hierdurch wird gewährleistet, dass die jeweilige Prüfung(sform) im Sinne des Constructive Alignments (Biggs & Tangs, 2011) mit evaluiert werden kann.

Auf der Team- bzw. Institutsebene werden beispielsweise ausgewählte Veranstaltungen im Bachelorstudiengang für eine curriculare Verankerung forschungsorientierter Lehrformate umgestaltet. Die erarbeiteten Modelle sollen auf unterschiedliche Fächergruppen und Studienganggrößen übertragbar sein, so dass die gesammelten Erfahrungen

als Leuchtturmprojekte in die Studiengangentwicklung am gesamten KIT einfließen können[1].

Auf Organisations- bzw. Fakultätsebene soll an dieser Stelle als eine Maßnahme das hochschuldidaktische Fachtandem[2] angeführt werden, das jeweils aus einer Person aus dem Fach und einer Person aus der Hochschuldidaktik besteht. Die intensive Zusammenarbeit basiert auf der Zielsetzung, hochschuldidaktische Innovationen, Ansätze und Methoden spezifisch angepasst in die Lehrkultur des Fachs sowie verwandte Fachbereiche zu transportieren und so eine hohe Akzeptanz bei den Kolleg*innen zu erreichen.

# 4 Studiengangentwicklung am Beispiel des Studiengangs ‚Maschinenbau' am KIT

Für eine systematische Verankerung von FoL im Studiengang bedarf es eines gemeinsamen Verständnisses von Forschung und FoL im Fach sowie einer Reflexion der Entwicklung von fachlichen wie auch überfachlichen Kompetenzen durch den Studiengang. Eine gute Möglichkeit hierzu eröffnete der Kick-off-Workshop zur FoL im Rahmen des Fakultätsworkshops im Maschinenbau. Neben der Analyse des Mehrwerts von FoL für den Maschinenbau sowie der Reflexion der aktuellen Umsetzung wurden Strategien zum Ausbau von Forschungskompetenzen sowie zur stärkeren Forschungsorientierung bei Studierenden erarbeitet. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden als Maßnahmen zur Stärkung der Systematik FoL im Studiengang zusammengefasst. Der Prozess der inhaltlich-didaktischen Studiengangentwicklung bedarf zeitlicher und personeller Ressourcen, weshalb aus dem Kick-off-Workshop die Gründung einer Arbeitsgruppe zur FoL hervorging.

## 4.1 Arbeitsgruppe ‚Forschungsorientierte Lehre'

Die AG FoL besteht aus sechs Professor*innen, der Studierendenvertretung und dem hochschuldidaktischen Fachtandem (s.o.). Die Ziele der AG FoL sind der systematische Ausbau von Forschungskompetenzen sowie die Persönlichkeitsentwicklung entlang des Curriculums, welche den Studierenden während ihres Bachelor und Master Studiums transparent gemacht werden. Hierzu wird eine interne und externe Kommunikation zielführend eingesetzt. Die AG FoL übernimmt die Rolle, Empfehlungen zur Anpassung des Curriculums zu erarbeiten und diese in den Gremien vorzustellen, wo die Entscheidungen gemeinsam für die KIT-Fakultät getroffen werden.

Auf Basis des Kompetenzbegriffs nach Weinert (2001) umfasst die erste Maßnahme der AG FoL die Erarbeitung eines Forschungskompetenzprofils. Dieses spiegelt den Sollzustand der Forschungs- und Selbstkompetenzen wider, über die die Studierenden im Fachbereich Maschinenbau am Ende ihres Masterstudiums verfügen sollen. „Forschungskompetenzen beinhalten die Kompetenz, den Forschungsprozess in seinen Herausforde-

1 Projekt ‚MoWi-KIT': https://www.kit.edu/kit/20112.php [17.11.2017].

2 Teilprojekt ‚Integratives Konzept zur Studiengangentwicklung mit Unterstützung von Fachtandems': https://www.lehre-hoch-forschung.kit.edu/240.php [17.11.2017].

rungen als Prozess der systematischen Erkenntnisgewinnung und –darstellung nach wissenschaftlichen Regeln zu meistern“ (Tremp & Hildbrand, 2012, S. 106).

Für die Erstellung des Forschungskompetenzprofils wurde der Kreislauf Forschenden Lernens nach Wildt (2009) und Huber (2014) herangezogen und auf die Bedarfe des Maschinenbaus angepasst. Entlang der einzelnen Schritte des Forschungsprozesses wurden 19 Teilkompetenzen und 72 Verhaltensanker/Learning Outcomes für den konsekutiven Studiengang identifiziert.

### 4.2 Ausblick für die Studiengangentwicklung im Maschinenbau

Nachdem mithilfe des Forschungskompetenzprofils die gewünschten Forschungs- und Selbstkompetenzen der Absolvent*innen des Masterstudiengangs Maschinenbau am KIT bestimmt wurden, folgt im nächsten Schritt die Analyse des Studiengangs hinsichtlich der aktuellen Entwicklung der jeweiligen Kompetenzen, um mögliche Diskrepanzen aufzudecken und eine stärkere Systematisierung sowie Sichtbarkeit der Forschungskompetenzen zu erzielen.

Als Orientierungsrahmen hierfür dient das Zürcher Framework zur Verknüpfung von Lehre und Forschung nach Tremp und Hildbrand (2012).

## 5 Fazit

Eine systematische Verankerung FoL im Studiengang wird auf Seiten der Hochschuldidaktik durch fachspezifische Angebote auf Individual-, Team- und Organisationsebene (Hilb, 2009) unterstützt. Als besonders nachhaltig und weitreichend hat sich hierbei die inhaltlich-didaktische Begleitung der Studiengangentwicklung erwiesen. Die Beachtung der jeweiligen Fachkultur sowie die enge Zusammenarbeit von Fachvertreter*innen und Hochschuldidaktik sind dabei maßgebliche Faktoren. Ein gemeinsames Verständnis von Forschung und FoL kann beispielsweise durch gemeinsame Arbeitsgruppen oder der Teilnahme der Hochschuldidaktik an Fakultätsworkshops geschaffen werden. Angesichts der Doppelrolle der Hochschuldidaktik bedarf es hierbei einer Balance zwischen der Expert*innen- und prozessbegleitenden Rolle in der Beratung.

Die Expertise der Hochschuldidaktik sowie die Vernetzung innerhalb der Organisation mit anderen Dienstleistungseinheiten, wie zum Beispiel dem Qualitätsmanagement, sind im Prozess von zentraler Bedeutung. Die Schnittstellenpflege sowie Kenntnis über den jeweiligen Expertise- und Zuständigkeitsbereich ermöglichen einen zielorientierten Einbezug anderer Dienstleistungseinheiten.

Festzuhalten bleibt, dass die Hochschuldidaktik eine wichtige Rolle bei der curricularen Verankerung FoL spielen kann, dafür aber neben der fachlichen Expertise auch Veränderungsprozesse begleiten und sich auf die jeweilige Fachkultur einstellen können muss. So können nachhaltige, qualitativ hochwertige Veränderungen in der Lehr- und Lernkultur angestoßen werden und ein konstruktiver Diskurs zum Thema Lehre in den Studiengängen stattfinden.

## Literatur

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. 4. Aufl. Maidenhead: Open University.

Brinker, T. & Tremp, P. (2012). *Einführung in die Studiengangentwicklung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Hilb, M. (2009). *Integriertes Personal-Management. Ziele – Strategien – Instrumente*. 19. Aufl. Köln: Luchterhand.

Huber, L. (2014). *Forschendes Lernen. Begriff, Begründungen und Herausforderungen*. Verfügbar unter: https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/lehrformate-methoden/forschendes-lernen/begriff-begruendungen-und-herausforderungen/ [04.10.2017].

Salden, P., Fischer, K., & Barnat, M. (2016). Didaktische Studiengangentwicklung: Rahmenkonzepte und Praxisbeispiel. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 133-149). St. Gallen und Schweiz: Springer VS.

Schein, E. H. (1990). *A general philosophy of helping: Process consultation* (S. 57–64). Sloane Management Review.

Tremp, P., & Hildbrand, T. (2012). Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das <Zürcher Framework> zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 101-116). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format" der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 2, 4-7.

## Autorinnen

*Patrizia Köhler, Dipl.-Päd., Mitarbeiterin in der Personalentwicklung und Beruflichen Ausbildung (PEBA) am KIT. Email: patrizia.koehler@kit.edu*

*Karina Klink, Dipl.-Päd., Mitarbeiterin in der Personalentwicklung und Beruflichen Ausbildung (PEBA) am KIT. Email: karina.klink@kit.edu*

*Katrin Klink, M.A., Leitung der Abteilung Qualifizierung wissenschaftlicher Mitarbeiter*innen und der Stabstelle ‚Diversity' in der Personalentwicklung am KIT. Email: katrin.klink@kit.edu*

**Zitiervorschlag:** Köhler, P., Klink, K. & Klink, K. (2019). Systematische Verankerung von Forschungskompetenz in das Curriculum – Studiengangentwicklung am Beispiel des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT). *die hochschullehre*, Themenheft Ein hochschuldidaktischer Blick auf Qualität in der Hochschulentwicklung, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org