Editorial

Edith Braun · Bettina Hannover

Mit dem Schwerpunktteil dieses Heftes möchten wir neue Antworten auf eine alte Frage präsentieren: Wie kann die Qualität der Lehre an Hochschulen geprüft, optimiert und gesichert werden? Im Zuge des Bologna-Prozesses haben diese Erfordernisse neue Aktualität gewonnen. Zum einen ist inzwischen politisch vorgegeben, dass erhobene Studiengebühren in die Qualitätsentwicklung der Lehre investiert werden müssen, zum anderen ist der Nachweis von Qualitätssicherungsmaßnahmen notwendige Voraussetzung zur erfolgreichen Akkreditierung von Studienprogrammen (Akkreditierungsrat 2010; Heine und Quast 2011). Damit erlebt die Forschung zur Qualitätssicherung der Hochschullehre einen erneuten Aufschwung, was sich nicht zuletzt auch in der Einrichtung einer Förderlinie „Professionalisierung der Hochschullehre“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung dokumentiert.

In unserem Verständnis ist Qualitätssicherung ein Prozess, bei dem unterschiedlichste Maßnahmen, wie z. B. hochschuldidaktische Weiterbildungen oder Lehrevaluationen, gezielt für die Professionalisierung von Hochschullehrenden genutzt werden. Weiter geht es um die Identifikation von Randbedingungen, die interaktiv mit Merkmalen von Studienanwärtern, Studierenden und Lehrenden bestimmen, welche Personengruppen ein Hochschulstudium anstreben und welche Studienbedingungen sie an den Hochschulen vorfinden.

Vergleichsweise weniger eindeutig kann definiert werden, was überhaupt unter „Qualität der Lehre“ zu verstehen ist. Dieser Frage sind Sigrid Metz-Göckel, Marion Kamphans und Antonia Scholkmann in ihrem den Schwerpunktteil eröffnenden Überblicksbeitrag nachgegangen. In dem Versuch, eine Verbindung zwischen der Praxis hochschuldidaktischer Weiterbildung und empirischer Forschung zur Lehrqualität zu etablieren, führen die Autorinnen zentrale theoretische Konstrukte – wie *problem based learning* oder Kompetenzorientierung – ein. Mit ihrer Konzeption einer aktivierenden Hochschuldidaktikforschung sehen sich die Autorinnen einem konstruktivistischen Lernverständnis und

Online publiziert: 28.04.2012

© VS Verlag für Sozialwissenschaften 2012

PD Dr. E. Braun (✉)

HIS-Institut für Hochschulforschung (HIS-HF),

Goseriede 9, 30159 Hannover, Deutschland

E-Mail: braun@his.de

Prof. Dr. B. Hannover

Arbeitsbereich Schul- und Unterrichtsforschung, Freie Universität Berlin,

Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Deutschland

E-Mail: bettina.hannover@fu-berlin.de

der systematischen Förderung einer professionalisierten, reflektierten Haltung auf Seiten der Lehrenden verpflichtet. Sie schildern, dass die hochschuldidaktische Forschung zwar eine „empirische Wende“ erfahren hat, aber gleichzeitig ihre Inhalte und Ziele eine erstaunliche Kontinuität über die vergangenen Dekaden aufweisen. Genauer zeigen die Autorinnen auf, dass bereits in den 1970er-Jahren Lernzielüberprüfung, studentische Motivation und adäquate Prüfungsformen Gegenstände der Hochschuldidaktik waren. Während jedoch damals die Entwicklung hochschuldidaktischer Weiterbildungen im Vordergrund stand, ist es heute die systematische Erforschung dieser Faktoren als Determinanten qualitätsvoller Lehre. Dabei wird „gutes Lehren und Lernen“ als Interaktion zwischen didaktischen Aspekten, den Studienbedingungen und den Studierenden selbst untersucht. Metz-Göckel und Mitarbeiterinnen kommen zu dem Schluss, dass – wenn gleich Einvernehmen über die Bedeutsamkeit bestimmter Qualitätskriterien wie z. B. den empirischen Nachweis von Lernergebnissen und didaktische Lehrkompetenz besteht – eine einheitliche Definition guter Hochschullehre auch heute nicht vorliegt.

Den empirischen Teil des Schwerpunktes bilden zwei Beiträge zur Bedeutung des Lehrendenhandelns für die Qualität der Lehre sowie zwei Beiträge zur Perspektive, die Studierende auf verschiedene Aspekte der reformierten Hochschullehre haben:

Christine Johannes und Tina Seidel übertragen den Ansatz der Videographie aus der schulunterrichtlichen Forschung auf die Hochschullehre. Dazu begleiteten sie neun Lehrende in einem aufwändigen, einjährigen hochschuldidaktischen Training, das theoretisch fundiertes Videofeedback nutzt, um auf der Grundlage pädagogischen Wissens professionelle Unterrichtswahrnehmung zu schulen. Die Auswertung der Videos zeigt, dass Lehrnovizen ihre Lehre deutlich stärker lehrendenfokussiert als studierendenfokussiert gestalten. Das auf der Grundlage der Videoaufzeichnungen analysierte Lehrhandeln wurde mit den durch Fragebögen erhobenen Lehrorientierungen (*approaches to teaching*) der Lehrenden in Zusammenhang gebracht. Theoriekonform hing eine studierendenzentrierte Lehrgestaltung positiv mit einer studierendenfokussierten Lehrorientierung und negativ mit einer lehrendenfokussierten Lehrorientierung zusammen. Allerdings waren keine systematischen Korrelationen zwischen Lehrgestaltung und lehrendenfokussierter Lehrorientierung festzustellen. In der Folge des intensiven Trainings gaben die Lehrenden eine höhere Lehrendenfokussierung an als vor dem Training.

Im zweiten empirischen Beitrag zur Lehrendenperspektive untersuchten André Nowakowski, Dries Vervecken und Kolleginnen in drei experimentell angelegten Studien, wie sich die in Lehrevaluationen verwendeten Rückmeldeformate auf die Lehrorientierungen der Lehrenden (*approaches to teaching*) auswirken. Dabei wurden zwei Arten von Rückmeldeformaten unterschieden: ergebnisorientierte Instrumente, die Fragen zu studentischen Lernergebnissen beinhalten, und prozessorientierte Instrumente, die Fragen zur Lehrgestaltung stellen. Die Ergebnisse der drei Studien legen nahe, dass ergebnisorientierte Lehrevaluationen, nicht aber prozessorientierte, bei den Lehrenden Veränderungsprozesse in Richtung einer stärkeren Studierendenfokussierung in der eigenen Lehre initiieren. Als eine wichtige Unterscheidung erwies sich hierbei auch, ob die Lehrenden gebeten worden waren, sich rückblickend einzuschätzen oder anzugeben, wie sie zukünftig ihre Lehre gestalten wollen. Nach einer ergebnisorientierten Rückmeldung äußerten Lehrende die Absicht, ihre Lehre zukünftig stärker studierendenfokussiert gestalten zu wollen. Bei retrospektiver Befragung zeigte sich eine gesteigert kritische Selbsteinschätzung des Ausmaßes der eigenen Studierendenfokussierung.

Eine Erkenntnis, die sich bei gleichzeitiger Betrachtung des Überblicksbeitrags und der beiden empirischen Aufsätze zur Lehrendenperspektive herauschält, ist, dass die Empirie zur studierendenorientierten Lehrorientierung in sich schlüssig ist, nicht hingegen die zur – konzeptuell als Gegenpol zur Studierendenorientierung gedachten – Lehrendenorientierung: Hier zeigen sich konsistent wenig systematische Ergebnisse, die die Lehrendenorientierung als Konstrukt problematisch erscheinen lassen. Eine weitere Erkenntnis, die sich aus den von Metz-Göckel et al. berichteten und den von Johannes und Seidel sowie Nowakowski et al. vorgelegten Studien ergibt, ist, dass (hochschuldidaktische) Interventionen vermittelt über die Induktion einer kritischen Selbsteinschätzung der eigenen Studierendenfokussierung zur Wirkung zu kommen scheinen.

Die empirischen Beiträge zur Perspektive der Studierenden wurden von Blüthmann sowie von Quast et al. vorgelegt: Irmela Blüthmann berichtet die Ergebnisse einer Befragung von Bachelorstudierenden zur Zufriedenheit mit ihrem Studium. Mit dem vorgestellten institutionell verankerten Evaluationsprojekt zeigt sie, wie theoretisch basierte Forschung mit dem administrativ-dienstleistungsbasierten Informationsbedürfnis von Hochschulen synergetisch zusammengeführt werden kann. In ihrer Definition von Zufriedenheit folgt Blüthmann nicht dem häufig verwendeten Verständnis von Arbeitszufriedenheit, sondern bezieht explizit negative Erwartungen der Studierenden mit ein. Weiter geht sie davon aus, dass Studierende bei Studienbeginn typischerweise nur sehr vage Vorstellungen und Annahmen über das zukünftige Studium haben. In der Folge hält sie es für notwendig, neben kognitiv basierten Erwartungen auch affektive Bewertungsdimensionen mit einzubeziehen, um die Zufriedenheit mit dem Studium angemessen zu beschreiben. Als empirische Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit kann Blüthmann in Mehrebenenanalysen erwartungskonform die studentischen Einschätzungen der Lehrqualität, ein angenehmes Studienklima, die studentische Lernmotivation sowie den subjektiv eingeschätzten Lernzuwachs empirisch nachweisen. Ferner legen Blüthmanns Ergebnisse nahe, dass sich Strukturvariablen – wie z. B. die Lehrveranstaltungsgröße – nicht direkt, sondern vermittelt über Aspekte des Lernprozesses, wie Betreuungsqualität oder Lehrqualität, auf die Zufriedenheit auswirken.

In dem Beitrag von Heiko Quast, Heike Spangenberg und Kolleginnen werden mögliche Einflussfaktoren auf die Entscheidung für oder gegen ein Studium untersucht. Dazu wurden Daten von deutschlandweiten Befragungen der Abiturientinnen und Abiturienten von vier Jahrgängen verwendet; die Stichprobe umfasst rund 23.000 Personen (Studienberechtigten HIS-HF Panel). Das längsschnittliche Untersuchungsdesign erlaubt Aussagen darüber, ob sich die Bereitschaft, ein Studium aufzunehmen oder nicht, über die Zeit verändert hat. Von besonderem Interesse war dabei, ob sich ein Einfluss der (vorübergehenden) Einführung von Studiengebühren in einigen Bundesländern nachweisen lassen würde und ob sich hierbei ggf. unterschiedlich starke Effekte in Abhängigkeit der sozio-ökonomischen Situation der Befragten zeigen würden. Die Studierbereitschaft wurde über subjektive Kosten und Nutzenüberlegungen der Befragten modelliert. Die Ergebnisse machen deutlich, dass insbesondere erwartete Kosten, und zwar sowohl direkte als auch Opportunitätskosten, die Wahrscheinlichkeit verringern, ein Studium aufnehmen zu wollen. Interessanterweise hatte die Einführung von Studiengebühren einen generell ungünstigen Effekt auf die Studierbereitschaft, und zwar unabhängig davon, ob die Befragten selbst von diesen Gebühren potenziell betroffen waren oder nicht. Das heißt, dass Studiengebühren vor allem psychologisch wirkten. Dabei sank bei hohen erwar-

teten (subjektiven) Kosten insbesondere bei Studienberechtigten aus sozioökonomisch ungünstig gestellten Bevölkerungsgruppen und bei Frauen die Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufnehmen zu wollen.

Zusammengefasst präsentiert der vorliegende Schwerpunktteil der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft aktuelle theoretisch-basierte und empirische Forschungsergebnisse zu Fragen der Qualitätssicherung der Hochschullehre. Die Beiträge machen die vielfältigen Aktivitäten sichtbar, mit denen eine moderne Hochschulforschung den gesteigerten Anforderungen an Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Hochschullehre gerecht werden will.

Beachten Sie bitte im Rezensionsteil auch die Besprechung von drei Büchern zur Hochschulforschung durch Nadja Bielezki.

Literatur

- Akkreditierungsrat. (2010). Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009 i. d. F. vom 10.12.2010. Drucksache AR 85/2010. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Kriterien/Studiengaenge/Beschluss_Regeln_Studiengaenge_Systemakkreditierung_10122010.pdf. Zugegriffen: 5. April 2012.
- Heine, C., & Quast, H. (2011). *Studienentscheidung im Kontext der Studienfinanzierung* (HIS:Forum Hochschule, Nr. F05/2011). Hannover: Hochschul-Informations-System.