

Für meine Eltern.



# **Learning Cultures**

## **Herausgegeben von**

D. Kergel, HAWK Hildesheim  
B. Heidkamp, Hochschule Rhein-Waal  
R.-D. Hepp, Freie Universität Berlin

Design des Buchcovers: Ipek Ince

Die Buchreihe präsentiert Arbeiten von Nachwuchswissenschaftler/innen, die gerade den Schritt vom Studierenden zum/zur Wissenschaftler/in vollziehen. Im Rahmen der Buchreihe stehen sozial- sowie kulturwissenschaftliche Fragestellungen im Fokus. Diese Fragestellungen thematisieren im weitesten Sinne gesellschaftliche Transformationsprozesse in Zeiten medialen und globalen Wandels.

**Astrid Marie Lüers**

**Empirische Untersuchung zur Qualität von  
Hochschullehrveranstaltungen:  
Wahrnehmung und Einschätzung der Studierenden**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in  
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische  
Daten sind im Internet über <http://www.dnb.de> abrufbar.

© Verlag Traugott Bautz GmbH  
98734 Nordhausen 2016  
ISBN 978-3-95948-183-0

## Vorwort

In der vorliegenden Arbeit werden die Fragen, welche Merkmale gute Lehrveranstaltungen an Hochschulen aus Sichtweise der Studierenden aufweisen und welche Merkmale von Hochschullehrveranstaltungen die Lern-Leistungs-Motivation der Studierenden fördern können, empirisch untersucht. Diese Fragen werden auf der Grundlage authentischen Datenmaterials Schritt für Schritt beantwortet.

Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg zeichnet seit 1998 besonders gelungene Lehrveranstaltungen und Module aus. Mit dem „Preis der Lehre“ möchte die Universität Oldenburg hervorragende Leistungen von Hochschullehrenden würdigen und darüber hinaus zu einer Auseinandersetzung über Lehr- und Lernprozesse an der Hochschule beitragen. Die ausgezeichneten Lehrkonzepte können anderen Lehrenden Anregungen für die Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen bieten.

Der „Preis der Lehre“ wird jährlich in mehreren, unterschiedlichen Kategorien ausgeschrieben. Dadurch wird der Fokus jeweils auf bestimmte Herausforderungen in der Hochschullehre gerichtet. Vorschlagsberechtigt sind an der Universität Oldenburg ausschließlich die Studierenden. Die Nominierungen müssen jeweils von mehreren Studierenden unterzeichnet und ausführlich in schriftlicher Form begründet werden. Der damit verbundene Aufwand kann somit als ein Ausdruck großer Wertschätzung für das Engagement der vorgeschlagenen Lehrenden verstanden werden. Die Jury, die letztlich die Preisträgerinnen und Preisträger auswählt, setzt sich aus Lehrenden und Studierenden aus den Fakultäten sowie einem Vertreter der Universitätsgesellschaft Oldenburg zusammen. Als Bewertungsgrundlage dienen neben den studentischen Vorschlägen die jeweiligen didaktischen Konzepte, die von den nominierten Lehrenden für das Verfahren eingereicht werden müssen.

In den vergangenen Jahren sind somit viele gut begründete Vorschläge zu Lehrveranstaltungen und Modulen aus unterschiedlichen Fachbereichen eingegangen. Die Ausführungen verdeutlichen, wie es den jeweiligen Lehrenden gelingt, ihre Studierenden zu motivieren, zu aktivieren und für ihr Fach zu begeistern. In ihrer Arbeit hat Astrid Lüers die studentischen Begründungen der Jahre 2009 bis 2014 analysiert.

Zum Aufbau der Arbeit: Nach einer kurzen Standortbestimmung der Diskussion um die Qualität der Hochschullehre, in der relevante Begriffe und Argumentationslinien erläutert werden (Kapitel 2), werden die Konstrukte „Kompetenz“, „Lehr- Lern-Konzept“ und „Motivation“ auf breiter Literaturgrundlage in den Diskurs eingeführt und für die geplante Untersuchung nutzbar gemacht, sodass die Fragestellungen abgeleitet werden können. Dabei geht die Autorin u.a. auf den Ansatz des Constructive Alignment (Biggs) ein und arbeitet – auf der Grundlage eines konstruktivistischen Lernbegriffs – überzeugend heraus, dass eine transparente und präzise Formulierung der Lernziele und deren Abstimmung mit Lehr- und Prüfungsformen der Schlüssel zu einem tiefen Lernen (auch im Sinne des lebenslangen Lernens) sind. Die methodische Vorgehensweise und das Forschungsdesign (Dokumentenanalyse/strukturierende Inhaltsanalyse) der sorgfältig theoretisch vorbereiteten Empirie werden im dann folgenden

den Kapitel (Kapitel 3) nachvollziehbar begründet, beschrieben und eingehend reflektiert. Dabei werden einerseits die ethischen Aspekte des Forschungsdesigns im Hinblick auf die Besonderheit des Datenmaterials erörtert, sodass ein Weg gefunden wird, um die sensiblen Daten – hier handelt es sich um Daten einer Institution, die nicht zu Forschungszwecken erhoben wurden, sondern bereits vorlagen – für die Forschung zu erschließen und zugleich den Datenschutz zu gewährleisten. Andererseits wird der Anspruch der Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse fundiert im Hinblick auf die fragliche Repräsentativität der Daten erörtert. Dadurch gelingt eine erkenntnistheoretisch korrekte und im Hinblick auf die Fragestellung nachvollziehbare Auswertung und Einordnung der Ergebnisse. Die Ergebnisse der empirischen Forschung werden dann in zwei Schritten – Kapitel 4 „Darstellung der Ergebnisse“ und Kapitel 5 „Interpretation und Diskussion der Ergebnisse“ – dargestellt und als Antworten auf die Forschungsfragen elaboriert. Die Arbeit schließt mit einem Fazit, in dem Vorschläge für nachfolgende Untersuchungen entworfen werden.

Auch wenn die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit nicht als repräsentativ anzusehen sind, bieten sie doch einen anschaulichen Einblick in die Studierendensicht: Wie gestaltet sich als Lehren und Lernen? Wie wird das Handeln der Lehrenden von den Studierenden wahrgenommen? Wie fühlen sich die Studierenden im Lernprozess? Letztlich liefern die Ergebnisse gute Argumente und auf der Basis der Untersuchung konkrete Anknüpfungspunkte für eine studierendenzentrierte Lehre. Somit leistet die vorliegende Arbeit einen wertvollen Beitrag zu der Frage, was „gute Lehre“ auszeichnet. Zudem bieten die Erkenntnisse Anregungen für Lehrende, die mit der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen befasst sind.

Oldenburg, März 2016

Dr. Petra Muckel, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik, Vertretung der Professur für forschungsbasiertes Lernen

Dr. Simone Schipper, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Referat Studium und Lehre, Hochschuldidaktik



# **Inhalt**

<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>11</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>12</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>13</b>
<b>2 Theoretische Verortung Forschungsarbeit.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Qualität in der Hochschullehre – Eine Standortbestimmung.....</b>	<b>16</b>
2.1.1 Bildungsziele im Wandel .....	18
2.1.2 Lehrkultur und Lehrkonzepte in der Hochschullehre .....	19
2.1.3 Hindernisse bei der Initiierung einer neuen Lehrkultur.....	25
<b>2.2 Bedeutung der Motivation für den Studienerfolg.....</b>	<b>28</b>
2.2.1 Motivation .....	28
2.2.2 Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) .....	29
<b>2.3 Zwischenfazit und Fragestellung .....</b>	<b>32</b>
<b>3 Methodische Vorgehensweise.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 Methodologische Verortung.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 Ablaufmodell des Forschungsprozesses.....</b>	<b>36</b>
<b>3.3 Dokumentenanalyse .....</b>	<b>38</b>
3.3.1 Definition des Ausgangsmaterials in Bezug auf die Fragestellung .....	38
3.3.2 Quellenkritik und Einschätzung des Aussagewerts .....	40
<b>3.4 Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse.....</b>	<b>43</b>
3.4.1 Modifikation der Analysetechniken.....	43
3.4.2 Verlauf der Inhaltsanalyse .....	45
3.4.3 Digitale Aufbereitung des Datenmaterials.....	49
<b>3.5 Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien .....</b>	<b>50</b>
<b>3.6 Ethische Aspekte der empirischen Sozialforschung .....</b>	<b>52</b>
<b>3.7 Kritische Reflexion zum methodischen Vorgehen .....</b>	<b>54</b>

<b>4</b>	<b>Darstellung der Ergebnisse: Merkmale guter Hochschullehre .....</b>	<b>55</b>
4.1	<b>Merkmale guter Studieninhalte, Ressourcen und Lehrpersonen.....</b>	<b>57</b>
4.2	<b>Merkmale guter Lehre .....</b>	<b>62</b>
4.2.1	Gute Lehre geschieht in Interaktion und Partizipation .....	62
4.2.2	Gute Lehre ist überschaubar .....	65
4.2.3	Gute Lehre bietet Lernbegleitung .....	68
4.2.4	Gute Lehre ist wissenschaftsorientiert.....	69
4.2.5	Gute Lehre ist kritisch .....	70
4.2.6	Gute Lehre stellt hohe Anforderungen .....	72
4.2.7	Durchführung und Gestaltung guter Lehrveranstaltungen .....	73
4.3	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse.....</b>	<b>76</b>
<b>5</b>	<b>Interpretation und Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>77</b>
5.1	<b>Auffälligkeiten der Ergebnisse .....</b>	<b>77</b>
5.2	<b>Förderung der Lern- und Leistungsmotivation der Studierenden .....</b>	<b>80</b>
<b>6</b>	<b>Fazit.....</b>	<b>85</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>92</b>

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1	Stufen zur professionellen Kompetenz (Wildt, 2006, S. 11)	21
Abbildung 2	Zusammenhang Lehrkultur und Lernleistung (eigene Darstellung)	23
Abbildung 3	Struktur des Constructive Alignment (Technische Universität München, 2015)	24
Abbildung 4	Zusammenhang Lehrkultur und Lernleistung, 1. Erweiterung Lernziel und Prüfungsform (eigene Darstellung)	25
Abbildung 5	Motivation im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie (Wulf, 2013 nach Deci & Ryan, 2002)	30
Abbildung 6	Zusammenhang Lernmotivation und Lernleistung (eigene Darstellung)	31
Abbildung 7	Zusammenhang Lernmotivation und Lernleistung, 1. Erweiterung Kompetenz- und Autonomieerleben (eigene Darstellung)	32
Abbildung 8	Symbiose Lehrkultur und Lernleistung und Lernmotivation und Lernleistung (eigene Darstellung)	34
Abbildung 9	Darstellung des Forschungsprozess (eigene Darstellung)	37
Abbildung 10	Verlauf der qualitativen Inhaltsanalyse (grafisch) (eigene Darstellung)	45
Abbildung 11	Merkmale guter Studieninhalte (eigene Darstellung)	59
Abbildung 12	Abstimmung Lernziel, Lehrmethode, Inhalte und Prüfungsleistung (eigene Darstellung)	66
Abbildung 13	Vernetzung der Lehrveranstaltungen und Lehrinhalte (eigene Darstellung)	67
Abbildung 14	Aufbau guter Lehrveranstaltungen (eigene Darstellung)	74

## **Tabellenverzeichnis**

<i>Tabelle 1</i>	<i>Motive and strategy in approaches to learning and studying (Biggs, 1987, S. 20)</i>	<i>31</i>
<i>Tabelle 2</i>	<i>Einsendungen zum Preis der Lehre 2010 bis 2014 (eigene Darstellung)</i>	<i>39</i>
<i>Tabelle 3</i>	<i>Verteilung der Einsendungen zum Preis der Lehre nach Fakultäten (eigene Darstellung)</i>	<i>40</i>
<i>Tabelle 4</i>	<i>Auszug aus der Strukturierung und Zusammenfassung der Daten, hier induktive Kategorienbildung zu Kategorie Anforderungsniveau, Subkategorie Faire Benotung</i>	<i>47</i>
<i>Tabelle 5</i>	<i>Auszug aus dem entwickeltem Kategoriensystem (nach 2. Revision), mit Kategoriendefinition und Ankerbeispiel (hier Kategorie 2 Anforderungsniveau, Subkategorie 1.4 und 1.5 nicht in Vorschau enthalten) (eigene Darstellung)</i>	<i>48</i>
<i>Tabelle 6</i>	<i>Erster Durchgang der Zusammenfassung (nach Mayring, 2010, S. 72)</i>	<i>49</i>
<i>Tabelle 7</i>	<i>Zweiter Durchgang der Zusammenfassung (nach Mayring, 2010, S. 81)</i>	<i>49</i>
<i>Tabelle 8</i>	<i>Tabellenblatt Zusammenfassung</i>	<i>49</i>
<i>Tabelle 9</i>	<i>Tabellenblatt Kategorienbildung</i>	<i>50</i>
<i>Tabelle 10</i>	<i>Kategoriensystem</i>	<i>55</i>
<i>Tabelle 11</i>	<i>Einteilung der Kategorien in Ergebnisdarstellung</i>	<i>57</i>
<i>Tabelle 12</i>	<i>Motivationsförderung in der lehrenden- und der studierendenzentrierten Lehre</i>	<i>89</i>

## 1 Einleitung

Die Qualität von Hochschullehre erfährt seit Jahren einen Bedeutungszuwachs und steht gleichzeitig immer wieder in Kritik. Die Ausbildung von hochqualifizierten Nachwuchskräften in der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft ist ein entscheidender Wirtschaftsfaktor im globalen Wettbewerb für den Standort Deutschland. Die Hochschullehre steht vor der Herausforderung, Lehre so zu gestalten, dass die Hochschulabsolventen den Anforderungen einer dynamischen und komplexen Arbeitswelt gewachsen sind und zu Erfolgsfaktoren der Wirtschaft und Gesellschaft werden. Zudem werden die Hochschulen in einigen Jahren die durch den demografischen Wandel zu erwartende Verknappung von Studienanfängern spüren, wodurch die Konkurrenz der Hochschulen um qualifizierte Studierende steigen wird. Im Wettbewerb um Studierende wird entscheidend werden, die Studierenden ernst zu nehmen und deren Ausbildungserwartungen und Wünsche an das Studium gerecht zu werden (vgl. Krull, Lorentz, & Schlüter, 2010, S. 8). Darüber hinaus stehen die Hochschulen durch Europäisierung der Hochschulbildung im Rahmen des sogenannten Bologna-Prozesses unter dem Druck, „sich im europäischen Bildungsmarkt zu positionieren und den Anforderungen von Studierenden, Arbeitsmarkt und Bildungspolitik gerecht zu werden“ (Schmidt, 2008, S. 156). Diese unterschiedlichen Interessensgruppen prägen die Diskussion zu der Frage, was unter Qualität in der Hochschullehre zu verstehen ist. Bisher besteht bisher keine Einigkeit über Qualitätsstandards oder Kriterien guter Hochschullehre.

Mit der Bologna-Studienreform entstanden unterschiedliche Initiativen<sup>1</sup>, mit dem Ziel einer Steigerung des Ansehens und der Qualität in der Hochschullehre. Dennoch steht die Qualität der deutschen Hochschullehre weiter in der Kritik. Studierende geben an, dass die Menge des Lernstoffs über- und der intellektuelle Anspruch der Hochschulausbildung unterfordernd ist. Prüfungsdruck, starre Regeln und enge Vor-

---

<sup>1</sup> Initiativen zur qualitativen Weiterentwicklung der Hochschullehre in den letzten Jahren:

- Qualitätspakt Lehre (2011), Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre
- Projekt „nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“ (2011) der Hochschulrektorenkonferenz
- Exzellenznetzwerk „Lehre“ (2010), die bundesweite Meisterklasse der Lehre der Alfred Toepfer Stiftung, der Nordmetall Stiftung, der Stiftung Mercator und der Volkswagen Stiftung
- bundesweite Initiative „Bologna – Zukunft der Lehre“ (2009) der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung
- Wettbewerb „Exzellente Lehre“ (2009) der Kultusministerkonferenz und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft,
- „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ (2008) des Wissenschaftsrats

gaben der Studiengänge beeinträchtigen die intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten und lassen vor allem Langeweile und Stress entstehen (vgl. Battaglia, 2011, S. 62). Lehrende beklagen, dass Studierende mit einer Art Versorgungsmentalität vor sie treten und zu wenig Eigenständigkeit und Motivation für ein Studium mitbringen (vgl. Stahr, 2009, S. 7). Die meisten Studierenden im ersten Semester beginnen ihr Studium hochmotiviert. Diese Motivation aber sinkt im Verlauf des Studiums (vgl. Technische Universität München, 2015). Der Mangel an Motivation einiger Studierender wird durch Studienabbruchsquoten bestätigt; dort ist die fehlende Motivation einer der drei größten Gründe für einen Studienabbruch (vgl. Heublein et al., 2011, S. IV). In der Frage nach Implementation guter Lehre gilt es, Lehrsettings zu schaffen, in denen Studierende motiviert bleiben und nicht demotiviert werden.

„Laut Ken Bain, einem bekannten Hochschulforscher, haben besonders erfolgreiche Dozenten ein wesentliches Merkmal gemeinsam: Sie können ihre Studierenden motivieren und ihnen helfen, sich selbst zu motivieren.“ (Technische Universität München, 2015)

Studierende werden eine immer bedeutender werdende Interessensgruppe bei der Frage nach Qualitätskriterien in der Hochschullehre. Die Institution Hochschule steht vor Herausforderungen, die eine Anpassung der Hochschulausbildung und die Steigerung der Qualität von Hochschullehre zur Steigerung der Studienerfolge der Studierenden und der Verringerung der Zahl der Studienabbrüche erfordern. Diese Arbeit widmet sich deshalb der zentralen Frage, welche Kriterien guter Hochschullehre aus Sicht der Studierenden sind und analysiert zudem, welche Art der Gestaltung von Lehre und Lernumgebung die Lern- und Leistungsmotivation der Studierenden fördert.

### ***Methodisches Vorgehen***

Für die Analyse stehen als Datengrundlage 103 studentischen Einsendungen zum Vorschlag für den Preis der Lehre der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg aus den Jahren 2010 bis 2014 zur Verfügung. Der Preis für gute Lehre wird ausgelobt für ausgewählte Lehrende der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; vorschlagsberechtigt sind ausschließlich Studierende. Eine Jury wählt auf der Grundlage der Begründungen in den schriftlich eingegangenen studentischen Vorschlägen und der Konzepte der Lehrenden die Preisträger<sup>2</sup> aus. Diese schriftlich eingegangenen studentischen Vorschläge zum Preis der Lehre werden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, eine qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse, in Hinblick auf eine erste Fragestellung ausgewertet: *Was sind Merkmale für gute Lehrveranstaltungen an Hochschulen aus Sicht der Studierenden?*. Die Interpretation dieser Ergebnisse erfolgt im Sinne einer sich anschließenden zweiten Fragestellung: *Welche*

---

2 Zur Vereinfachung des Lesens wird in diesem Bericht bei Gruppenbezeichnungen im Regelfall das generische Maskulinum verwendet.

*Merkmale von Hochschullehrveranstaltungen fördern die Lern- und Leistungsmotivation der Studierenden?*

### ***Aufbau der Arbeit***

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wird herausgearbeitet, wie die Gestaltung der Lernumgebung und die Lern- und Leistungsmotivation der Studierenden in Zusammenhang stehen (Kapitel 2). Hierzu wird im ersten Teil des Kapitels 2 diskutiert, wie sich Lehrqualität bestimmen lässt. Dies bringt die Überlegung mit sich, was die Aufgaben und Ziele von Hochschullehre sind, welche beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen an wissenschaftliches Wissen und Können der Hochschulabsolventen bestehen, welche Lehrkulturen es gibt, um diesen Anforderungen gerecht zu werden und was Professionalität und Qualität der Lehre ausmacht oder diese eben auch beeinträchtigt. Im zweiten Teil des Kapitels (2.2) wird die Bedeutung der Lern- und Leistungsmotivation für den Studienerfolg anhand der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) beschrieben. Das 2. Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit (2.3), in dem die Erkenntnisse zur Gestaltung der Lernumgebung und zur Lern- und Leistungsmotivation der Studierenden verknüpft und deren Bedeutung für die Qualität von Hochschullehre herausgestellt werden.

Im dritten Kapitel wird die methodische Vorgehensweise zur Beantwortung der Fragestellung beschrieben. Zunächst wird die Forschungsarbeit in die methodologische Theorietradition qualitativer Forschung eingeordnet (Teil 1). Danach wird der Ablauf des Forschungsprozesses transparent gemacht (Teil 2). Anschließend folgt die Dokumentenanalyse (Teil 3). Dabei wird das Datenmaterial genau definiert und kritisch reflektiert. Dann wird das Vorgehen der Datenauswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorgestellt (Teil 4) und die notwendigen Modifikationen der Auswertungstechniken, der Verlauf der Analyse und die digitale Aufbereitung der Daten offen gelegt. Nach der Beschreibung der inhaltsanalytischen Gütekriterien (Teil 5) werden die für diese Arbeit relevanten ethischen Aspekte der empirischen Sozialforschung diskutiert (Teil 6). Abschließend folgt eine kritische Reflexion des gesamten methodischen Vorgehens (Teil 7).

Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst dargestellt und im fünften Kapitel interpretiert. Die Arbeit schließt mit einem Fazit (Kapitel 6) ab, in dem auch Strategien zur Umsetzung der Ergebnisse angeschnitten werden und ein Ausblick gegeben wird.

## **2 Theoretische Verortung Forschungsarbeit**

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit erläutert. Dazu werden im ersten Teil Überlegungen und Diskussionen zur Bestimmung von Lehrqualität aufgeführt, Anforderungen an Hochschulabsolventen und damit auch an die Hochschulausbildung vorgestellt, die bestehende Lehrkultur und damit verbundene Lehrkonzepte in der deutschen Hochschullandschaft definiert sowie die Problematiken der bestehenden Lehrkultur und der Professionalisierung und Qualitätsverbesserung

nung von Hochschullehre formuliert. Im zweiten Teil wird dargestellt, welchen Einfluss die Motivation der Studierenden auf die Studienleistung hat und wie diese mit den Lehrkonzepten in Verbindung steht bzw. durch diese gefördert werden kann. Um den Zusammenhang zwischen der Gestaltung der Lernumgebung und der Lern- und Leistungsmotivation der Studierenden zu verdeutlichen wird über das gesamte 2. Kapitel ein Schaubild entwickelt, das am Ende die Argumentationslinie abbildet.

### ***2.1 Qualität in der Hochschullehre – Eine Standortbestimmung***

Die Hochschullehre ist nach gesetzlichen Regelungen und dem Humboldt'schen Bildungskonzept die zentrale Aufgabe von Hochschulen. Die Ziele von Hochschullehre sind, neben der Befähigung zu wissenschaftlichem Arbeiten, „employability“ im Sinne von Beschäftigungsfähigkeit bzw. beruflicher Handlungskompetenz und „citizenship“ als Befähigung zur bürgerschaftlichen Teilhabe und Verantwortungsübernahme (Schaper, Schlömer, Paechter, 2012, S. III).

Die Messung von guter Hochschullehre ist nach wie vor ein offenes Forschungsfeld in dem an vielen Punkten Uneinigkeit besteht. Zwar wurden Kenngrößen und Verfahren, die gute Lehre in der Hochschule überprüfen sollen, entwickelt, doch sind diese sehr umstritten (vgl. Zimmermann, 2013, S. 1118): Externe Verfahren wie die Akkreditierung von Studiengängen, Absolventenbefragungen oder Betreuungsverhältnisse können lediglich Aussagen über einen gesamten Studiengang treffen und nicht zur Beurteilung guter Lehre einer einzelnen Lehrveranstaltung herangezogen werden. Dazu sollen die regelmäßigen, gesetzlich vorgeschriebenen, hochschulinternen Evaluationen dienen. Die Items dieser Befragungen sind sehr allgemein gehalten und können dadurch besondere Konzeptionen und auch fachspezifische Veranstaltungen kaum berücksichtigen. Die Ergebnisse von Evaluationsbögen sagen durch ihre Struktur nur bedingt etwas über die Qualität der Lehre einer Veranstaltung aus (vgl. Zimmermann, 2013, S. 1118 f.). Zudem wird in der Lehrevaluationsdiskussion den befragten Studierenden fehlende Urteilskompetenz aufgrund fehlender Kenntnisse über Lehr- und Lerntheorien vorgeworfen. Es wird eine Bewertung nach Sympathie und Antipathie oder andere Bias-Variablen wie z. B. Sachkenntnis, Reife, Geschlecht oder Leistungsanforderungen vermutet. Rindermann (2001) erforscht die Güte von Studentenbefragungen und stellt in seinen Untersuchungen fest, dass bei der Generierung von Merkmalen guter Lehre hohe Übereinstimmungen zwischen denen der Lehrenden und denen der Studierenden zu beobachten sind. Dozentenbewertungen der Kollegen stimmen oftmals mit denen der Studierenden überein. Ein weiteres Ergebnis war, dass die Kriterien, die Lehrende und Studierende bei der Kennzeichnung guter Lehre anlegen, kaum differieren (vgl. Rindermann, 2001, S. 54). Krempkow (2007) hat mehrere Studien zur Eignung von Studentenbefragungen miteinander verglichen. Er kommt zum selben Schluss wie Rindermann (2001) und stellt in seinem Fazit heraus, dass studentische Urteile zur Lehr- und Studiensituation als weitgehend valide und reliabel eingeschätzt werden können. Lediglich der Einfluss des Fachinteresses



der Studierenden hatte einen Einfluss auf die Bewertung der Lehrveranstaltung. Studierende mit höherem Interesse bewerten Lehrveranstaltungen besser als die mit geringerem Fachinteresse. Es kann davon ausgegangen werden, dass Pflichtveranstaltungen generell schlechter bewertet werden als Veranstaltungen, die aus Interesse besucht werden (vgl. Rindermann, 2001, S. 178 f.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es wenige oder keine objektiven Kriterien zur Erhebung und Messung der Qualität von Hochschullehre gibt. Zudem wird die Einschätzung der Studierenden bisher durchaus abgefragt, dieser aber anscheinend unbegründet fehlende Aussagekraft unterstellt. Ferner scheitert es an einer Übertragung von Evaluationsergebnissen auf die Gestaltung der eigenen Lehre.

Ein weiterer zentraler Kritikpunkt in der Diskussion um gute Hochschullehre ist, dass keine einheitliche Definition darüber besteht, was Qualität der Lehre auszeichnet. Es besteht kein Konsens über Kriterien guter Lehre an deutschen Hochschulen.

Krempkow (2007, S. 22 ff.) versucht den Begriff der Lehrqualität auf drei Ebenen zu definieren: Hochschulebene, Studiengangsebene und Lehrveranstaltungsebene. Für diese Arbeit ist der Blick auf die Lehrqualität auf Lehrveranstaltungsebene zentral. Hierzu formuliert Webler (1991, S. 243 f.) zur Definition guter Lehre: „[Gute Lehre ist; A. M. L.] wenn die Studierenden auf ihrem Weg zu den Zielen des Studiums allgemein und den Zielen des Studienabschnitts speziell in hervorragender Weise gefördert werden.“ Auch der Begriff der Hochschuldidaktik wird im Zusammenhang mit der Qualität von Lehre oft verwendet und bedarf in diesem Kontext einer Begriffsklärung. Webler (1991, S. 243) definiert diese als „die Verknüpfung der zielabhängigen Auswahl von Inhalten mit Methodenentscheidungen.“ Demnach ist „Gute Lehre dann gut, wenn sie gemessen an den Studienzielen, möglichst optimale Lehr- und Lernprozesse organisiert“ (Webler, 1991, S. 243). Klinger (2011) unterstreicht diese Einschätzung und betont, dass nur dann von Qualität gesprochen werden kann, wenn die Lehre versucht, den Lernprozess zu fördern. Im Falle der Hochschullehre liegt der Fokus der Beurteilung folglich auf dem Lernprozess. Aus ihrer Sicht macht die Gestaltung der Lernumgebung durch die Lehrenden den Unterschied zwischen guter und weniger guter Lehre aus. Die Gestaltung der Lernumgebung ist der zentrale Ausgangspunkt zur Bemessung der Qualität von Lehre (vgl. Klinger, 2001, S. 4). Die Lernumgebung umfasst neben direkten Aspekten wie der Aufarbeitung und Darstellung der Lerninhalte, der Methodik und den eingesetzten Medien auch Rahmenbedingungen der Lehre, wie beispielsweise die personelle und materielle Ausstattung der Hochschule oder auch die Lehr-/Lernkultur (vgl. Klinger, 2001, S. 4).

Eine Definition der Qualität von Lehre ist zudem von den jeweiligen Akteuren abhängig. „Gute Lehre ist ohne Bezugnahme auf eine spezielle Zielgruppe weder definierbar noch realisierbar“ (Kromrey, 1993, S. 46). „Auf der Ebene der Lehrveranstaltungen besteht die Zielgruppe in erster Linie aus den Studierenden, die die Lehrveranstaltung nachfragen“ (Krempkow, 2007, S. 27). Als weitere Zielgruppen auf der Lehrveranstaltungsebene sind aber auch die Lehrenden, „die durch eine Verbesserung der Lehrqualität eine bessere Motivation der Studierenden“ (Krempkow, 2007, S. 27)

erhoffen und eigene Arbeitszufriedenheit anstreben, die zukünftigen Arbeitgeber, die die Hochschullehre als Ausbildungsprogramm nachfragen, Bund und Länder, die als Geldgeber fungieren und als letzte Akteurin die gesamte Gesellschaft, die eine hohe Ausbildungsqualität erwartet. Dabei können Zielkonflikte entstehen, wie beispielsweise für die wissenschaftlichen Mitarbeitenden, die ihre Karrierechancen nur über Forschungsleistungen sichern können oder aber das Interesse der Ministerien an möglichst effizienter Mittelverwendung (Krempkow, 2007, S. 27).

„Will man die Qualität für diese Zielgruppen erreichen [...] so wären zunächst die Ansprüche der jeweiligen Zielgruppe zu kennen, die Qualität – soweit möglich und sinnvoll – an diesen Ansprüchen zu orientieren, um schließlich glaubwürdig vermitteln zu können, dass die erreichte Qualität diesen Ansprüchen genügt.“ (Krempkow, 2007, S. 29)

Aufgrund der oben angeführten Aspekte und um einen Beitrag zur Entwicklung von Kriterien und zur Definition guter Lehre zu leisten, die der Zielgruppe entsprechen, werden im Rahmen dieser Arbeit die Ansprüche der Studierenden in Hinblick auf die Qualität der Lehrveranstaltungsebene fokussiert.

### 2.1.1 Bildungsziele im Wandel

Die Frage nach der Qualität von Hochschullehre beinhaltet eine entsprechende Reflexion der beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen der Hochschulabsolventen an wissenschaftliches Wissen und Können.

In dem Modell mit dem Titel *Welche Kompetenzen braucht die moderne Gesellschaft* nach Arnold (2010) stehen folgende Aspekte im Zusammenhang: Durch den wirtschaftlichen Strukturwandel, den Übergang in eine wissensbasierte Dienstleistungsgesellschaft und den dadurch entstehenden Anstieg des Qualifikationsniveaus steigt die Eigenverantwortung der Mitarbeiter in den Unternehmen. Der demografische Wandel führt zu einem Rückgang des Erwerbspersonenpotentials und damit zu einer Verlängerung der Lebensarbeitszeit und einem Anstieg der Erwerbsbeteiligung. Dadurch entsteht eine Diskontinuität der Erwerbsbiografien, die eine lebenslange Lernfähigkeit erfordert. Die neuen Technologien, besonders die Dominanz der Verbundtechnologien, die eine Flexibilität der Arbeitszeiten und -orte und damit die dezentrale Produktion ermöglichen, fordern die Kompetenz der Kooperationsfähigkeit. Die Globalisierung bringt die Zunahme internationaler Konkurrenz mit sich und führt zu der Verkürzung von Produktzyklen und der Verringerung der Halbwertszeit von Fachwissen. Dies erfordert nach Arnold (2010) die Kompetenz der Selbstorganisation und Selbstlernkompetenz. Zusammenfassend beschreibt er, dass die Flexibilisierung der Unternehmensorganisationen, die Diskontinuität der Erwerbsbiografien, die Verkürzung der Halbwertszeit von Fachwissen, die Entgrenzung der Kompetenzen, die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen, das selbstgesteuerte Lernen und die eigenverantwortlich Gestaltung der eigenen Identitätsbalance zunehmen wird (vgl. Arnold, 2010, S. 5).

Eine genaue Prognose darüber, welche Kompetenzen der Berufsalltag in fünf Jahren verlangen wird, wird nach Claudio Fernández-Aráoz (2014), Senior Advisor bei der Personalberatungsfirma Egon Zehnder, unmöglich. Aus seiner Sicht wird der Erfolgsfaktor zukünftiger Hochschulabsolventen „die Fähigkeit, in immer neuen, komplizierten Aufgaben hineinzuwachsen und sich auf ein Geschäftsumfeld einzustellen, das ständigem Wandel unterliegt“ (Fernández-Aráoz, 2014) sein. Der heutige Hochschulabsolvent trifft auf eine Berufswirklichkeit, die die „Zwecksetzungs- und Problemlösungskompetenzen der Menschen in der Wissensgesellschaft herausfordern“ (Fernández-Aráoz, 2014, S. 21). Mandl und Krause (2001, S. 3) betonen in diesem Zusammenhang, dass die Generierung, Teilung und Nutzung von Wissen für die Gesellschaft der Produktions- und Standortfaktor wird, um international konkurrenzfähig zu bleiben.

„Vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen kommt so der Heranführung an lebensbegleitendes Lernen und damit der Entwicklung der Fähigkeit und der Bereitschaft, die einmal erworbenen Kompetenzen und Fertigkeiten weiterzuentwickeln“ (Schreier, 2011, S. 12) eine immer stärkere Rolle zu. Kompetenzorientierung und Lebenslanges Lernen wird zur bildungspolitischen Leitidee. Neben den jeweils berufsspezifischen Fachkompetenzen werden eine Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz immer bedeutsamer. Ziel der Hochschullehre sollte es nicht weiter sein, die Studierenden durch Wissensvermittlung vorbereitend an den Wandel anzupassen, es müsse vielmehr darum gehen, durch eine optimale Lehrqualität die qualifikatorischen Voraussetzungen für deren Wandlungsfähigkeit zu entwickeln und zu fördern, damit Studierende sich selbst, ihr Wissen und ihre Kompetenzen an Wandlungsprozesse anpassen können (Arnold & Schüßler, 1998, S. 17).

### **2.1.2 Lehrkultur und Lehrkonzepte in der Hochschullehre**

Die Bologna-Studienreform verfolgt neben der Schaffung und Stärkung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums die Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre durch eine verstärkte Studierenden- und Kompetenzorientierung in der Lehrkultur.

Die Hochschulrektorenkonferenz (2008) kommt zu dem Schluss, dass eine studienzentrierte Lehre im Verhältnis zur traditionellen reinen Wissensvermittlung effektiver ist und fordert eine Reform der Lehre in den Hochschulen:

„'Gute' Lehre besteht darin, das eigenständige Lernen der Studierenden zu ermöglichen und zu unterstützen. In diesem Sinne ist gute Lehre heute studienzentriert. Lehre hingegen, die sich als reine Wissensvermittlung begreift und die aktive Verarbeitung des Wissens durch die Studierenden vernachlässigt, verschenkt einen Großteil ihrer möglichen Wirkung. Die Gestaltung der Lernumgebung durch die Lehrenden macht den Unterschied zwischen guter und weniger guter Lehre aus.“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2008)

Es sei Aufgabe der Hochschule dieses Lehr- und Lernverständnis ausdrücklich zu

fördern, so mahnt die Hochschulrektorenkonferenz. Erreicht werden soll dies durch neue Lehrstrategien und -konzepte, die durchgängig darauf ausgerichtet sein sollen, „die Studierenden als selbständige, eigenverantwortliche Lerner anzusprechen und herauszufordern“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2008). Die Hochschulen sollen studierendenzentrierte Lehre zum Bestandteil ihrer Entwicklungsstrategie machen.

Um zu verstehen, was sich hinter der angestrebten Kompetenzorientierung in der Hochschullehre verbirgt und wie diese mit Lehrkonzepten verbunden ist, werden im Folgenden die Begriffe Kompetenz und Performance sowie die unterschiedlichen Strömungen in der allgemeinen Lehrkultur kurz erläutert. Anschließend wird das Constructive Alignment zu Gestaltung kompetenzorientierter Lehre vorgestellt.

### **2.1.2.1 Kompetenz und Performance**

„Kompetenz ist als Fähigkeit definiert, in einem gegebenen Kontext verantwortlich und angemessen zu handeln und dabei komplexes Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu integrieren“ (Van der Blij et al. 2002 zit. n. Wildt & Wildt, 2011, S. 10).

„Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen der Person. [...] Kompetenz umfasst nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch außerfachliche und überfachliche Fähigkeiten [...]“ (Arnold, 2001, S. 176). Schaper et al. (2012, S. II) fassen zusammen „Im wissenschaftlich-akademischen Kontext ist Kompetenz als Befähigung zu definieren, in Anforderungsbereichen, die durch hohe Komplexität, Neuartigkeit und hohe Ansprüche an die Lösungsqualität gekennzeichnet sind, angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln. Die Befähigung zu einem solchen Handeln beinhaltet integrierte Bündel von komplexem Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen und Werthaltungen in Bezug auf die Anforderungsbereiche. Akademische Kompetenzen beziehen sich insbesondere auf Befähigungen.“

In verschiedenen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft wird der Begriff Kompetenz zunehmend verwendet und in vier Kompetenzbereiche ausdifferenziert: Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Schneider (2014, S. 14) definiert *Fachkompetenz* als die Fachkenntnisse und -methoden einer Person und deren Anwendung. *Methodenkompetenz* meint die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ermöglichen, neue und komplexe Probleme zu lösen. Die *Sozialkompetenz* beinhaltet Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf Kommunikation, Kooperation und Konflikt und die *Selbstkompetenz* die Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums sich selbst zu entwickeln und eigene Begabungen zu entfalten.

Wildt (2006) entwickelte dazu ein Stufenmodell zur Beschreibung der Entstehung von professioneller Kompetenz:

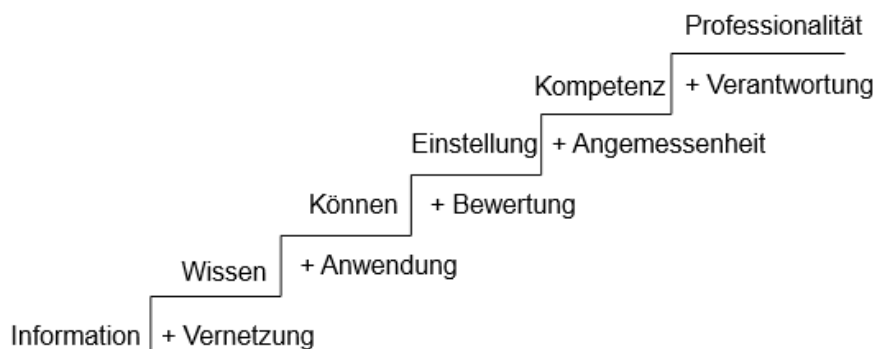


Abbildung 1 Stufen zur professionellen Kompetenz (Wildt, 2006, S. 11)

An erster Stelle steht die Information, die im Lehrprozess durch den Lehrenden bereitgestellt wird. Durch die Vernetzung und Bedeutungszuweisung entsteht daraus Wissen. Wenn dieses Wissen praktisch angewendet wird, wird es zu Können. Dieses Können führt nicht automatisch zu praktischem Handeln, dies geschieht erst durch die Wertungen, Motive und Einstellungen. Durch eine Überprüfbarkeit der Angemessenheit der Handlung lässt sie sich als kompetent qualifizieren. „Typischerweise sind akademische Berufe durch Handlungsspielräume geprägt, die verantwortlich ausgefüllt werden müssen. Diese verantwortliche Wahrnehmung dieser Handlungsspielräume bezeichnet die Stufe der professionellen Kompetenz“ (Wildt, 2006, S. 11).

Die Ergebnisse von kompetenzorientierten Lernprozessen werden auf der Performance-Ebene gezeigt – die sichtbar „gelebte“ und wirksame Anwendung und Nutzung dieser Fähigkeiten zur Gestaltung domänenspezifischer Anforderungs- und Problemsituationen (vgl. Arnold, 2012, S. 23). „Kompetenz markiert demnach das Verbindungselement zwischen den inhaltlich benennbaren Anforderungen einerseits und der im Subjekt entwickelten Performance andererseits“ (Arnold, 2012, S. 23).

Wie Wildt (2011) mit seinem Stufenmodell zur professionellen Kompetenz beschreibt auch Arnold (2015, S. 109), dass Kompetenz und professionelle Performance über die reine Wissensaneignung hinausgehen: „Wissen allein bildet nicht, und es fördert auch für sich genommen kaum die Entwicklung von Kompetenzen; man kann viel wissen und nichts können“. Performance setzt eine Kompetenzreife im Individuum selbst voraus. Deshalb wird es notwendig sein, die Entwicklung der Kompetenzen in die didaktischen Überlegungen von Hochschulbildung zu integrieren und dafür den Lernprozess aus der „Gegenüberperspektive des Lernenden“ (Arnold, 2015, S. 109) zu verstehen und zu gestalten.

Kompetenzorientierung von Studium und Lehre zielt auf die Aneignung von Kompetenzen. Diese setzt ein Verständnis des Lehr- und Lernprozesses voraus (vgl. Schaper et al., 2012, S. II). Die Lernziele werden ausgehend von den Studierenden gedacht und konzipiert. Kompetenzorientierte Lehre ist mit mehr Aufwand bei der Konzeption und Umsetzung entsprechender Lehr-, Lern- und Prüfungsarrangements

verbunden (dazu ausführlich in 2.1.2.3) und erfordert veränderte didaktische Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen bei den Lehrenden (dazu ausführlich in Abschnitt 2.1.3) (vgl. Schaper et al., 2012, S. II).

### **2.1.2.2 Orientierungen in der Lehrkultur und den Lehrensätzen**

*Lernkultur* oder *Lehrorientierung* meint nach Arnold und Schüßler (2001, S. 3 ff.) die zugrundeliegenden Normen, Werte und Deutungsmuster des Lernens und Lehrens der am Bildungsprozess Beteiligten. Wie Lehrende die Hochschullehre gestalten, hängt wesentlich von ihren subjektiven Theorien über Lehre bzw. von den Lehrkonzeptionen ab, die sie vertreten. *Lehrkonzeptionen* sind spezielle Abstufungen von allgemein formulierten *Lehrorientierungen* und beinhalten subjektive Theorien der Lehrenden zum Beispiel über ihre zugrundeliegende Überzeugung, Haltung und ihr eigenes Rollenverständnis.

Es bestehen zwei idealtypische Auffassungen von akademischer Lehre: die lehrendenzentrierte und die studierendenzentrierte:

- Die lehrendenzentrierte Orientierung betrachtet gute akademische Lehre als Übermittlung von Wissen auf dem aktuellen Erkenntnisstand der Fachdisziplin (vgl. Lübeck, 2010, S. 45). Die Beurteilung guter Lehre folgt aus der Qualität ihres Informationsgehaltes (vgl. Winteler & Forster, 2007, S. 339) und ihrer Präsentation.
- Die lernendenzentrierte Lehre bzw. die im Hochschulkontext studierendenzentrierte Lehre sieht es als Hauptaufgabe der Lehrenden, eigenständiges studentisches Lernen zu ermöglichen und zu unterstützen. Im Fokus steht eine Lehre, die sich auf die Lernprozesse richtet und das Lernen fördert, indem sie sich auf die Lernergebnisse und nicht auf die Lerninhalte konzentriert. Eine studierendenzentrierte Lehrkultur gibt die Verantwortung für den eigenen Lernprozess an den Lernenden ab (vgl. Lübeck, 2010, S. 46).

Die *Lehrensätze* resultieren aus diesen Lehrkonzeptionen. In den Lehrensätzen der Dozenten spiegeln sich ihre Motive bzw. Intentionen (internale Faktoren) und angewandten Lehrstrategien in gezeigtem *Lehrverhalten* (beobachtbare Anteile) wider. Hier gibt es die Extrempositionen Inhaltsorientierung und Lernorientierung (Lübeck, 2010, S. 46).

- Lehrende, die einem inhaltsorientierten Lehrensatz folgen, bestimmen das Lernziel der Studierenden und legen fest, was für die Studierenden wichtig ist zu lernen. Die Aufmerksamkeit ist darauf gerichtet, dass die Gruppe die extern gesetzten Standards erreicht. Die Inhalte der Lehre orientieren sich an der Expertise der Lehrenden. Sie versorgen die Lernenden dementsprechend mit Materialien (vgl. Lübeck, 2009, S. 48). Das Lehrverhalten ist geprägt durch Präsentation und Instruktion. Dadurch nimmt der Lernende die Rolle eines passiven und rezeptiven Informationsempfängers ein.
- Lehrende, die dem lernorientierten Ansatz folgen, legen weniger Aufmerksamkeit