

Hochschuldidaktik im Qualitätsmanagement

Uwe Schmidt & Tamara Zajontz

Zusammenfassung: Der Beitrag fokussiert auf die Rolle, die Hochschuldidaktik im Qualitätsmanagement derzeit einnimmt bzw. perspektivisch einnehmen könnte. Basierend auf dem Modell des Qualitätskreislaufs nach Deming, dem sogenannten PDCA-Zyklus (Plan – Do – Check – Act-Zyklus), wird erörtert, auf welcher Ebene des Kreislaufs die Hochschuldidaktik zu verorten ist und welchen Beitrag diese zur Schließung des Kreislaufs leisten kann. So wird zum einen dargelegt, wie eine adäquate und aktuell meist fehlende Koppelung zwischen Check- und Act-Ebene und somit zwischen Evaluation und Hochschuldidaktik realisiert werden kann. Zum anderen finden sich Ausführungen zur Rolle der Hochschuldidaktik im Kontext der Studienganggestaltung und -entwicklung, welche die Plan-Ebene umschreiben. Der Beitrag schließt mit der Frage, welcher Stellenwert wissenschaftlichen Evidenzen und Forschungsbefunden unter einer Praxisperspektive der Hochschuldidaktik zukommen kann.

Schlagworte: Hochschuldidaktik, Qualitätsmanagement, Evaluation, PDCA-Zyklus, Evidenzbasierte Hochschuldidaktik

1 Einführung

Die Stellung der ›Hochschuldidaktik im Qualitätsmanagement‹ führt zu unterschiedlichen Fragestellungen, die im vorliegenden Beitrag sowohl aus der Perspektive des Qualitätsmanagements als auch der Hochschuldidaktik erörtert werden.

Hierzu wird in einem ersten Schritt ein Blick auf die historische Entwicklung beider Konzepte bzw. Gebiete im Hochschulkontext in den vergangenen Jahrzehnten geworfen, um anschließend spezifische Aspekte zu beleuchten, die insbesondere die Rolle der Hochschuldidaktik in der Umsetzung empirischer Evidenzen und der Impulsgebung für die Entwicklung von Lehr-Lern-Konzepten und Curricula aufgreifen. Ausgehend von Demings Qualitätskreislauf, dem sogenannten PDCA-Zyklus, soll das Verhältnis zwischen Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik bzw. der Rolle der Hochschuldidaktik im Qualitätsmanagement dargestellt werden. Vor diesem Hintergrund widmet sich der Beitrag vor allem folgenden Fragen:

- Wie adaptiert die Hochschuldidaktik Ergebnisse aus Evaluationen und weiteren Analysen? Inwieweit gelingt es der Hochschuldidaktik, empirische Evidenzen in ihre Konzepte und ihr konkretes Handeln aufzunehmen?
- Wie müssen empirische Evidenzen aus der Qualitätssicherung aufbereitet sein, um sie für hochschuldidaktische Konzepte und hochschuldidaktisches Handeln anschlussfähig zu machen?
- Welche Art und welche Detailtiefe von Evidenzen benötigt die Hochschuldidaktik, um Schlüsse für Maßnahmen ziehen zu können?
- Wie wird es für die Hochschuldidaktik möglich, Konzepte zu entwickeln und zu etablieren, um diese hochschulstrategisch auf Steuerungsebene zu verankern?
- Welche fachspezifischen Differenzierungen sind für hochschuldidaktische Konzepte notwendig und wie werden unter dieser Perspektive Steuerungsakteure auf Fachbereichs- bzw. Fakultätsebene und Fachebene adressiert?

2 Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement an Hochschulen im historischen Kontext

Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement haben im deutschen Hochschulraum unterschiedliche Traditionen und Entstehungskontexte. Während die Hochschuldidaktik bereits in den 1960er und 1970er Jahren in einer systematischeren Form Eingang in die Hochschulen gefunden hat, ist der Diskurs um Qualitätsmanagement noch vergleichsweise jüngeren Datums.

Die Entwicklung der Hochschuldidaktik soll an dieser Stelle nur cursorisch beschrieben werden, da sie in anderen Beiträgen dieses Bandes bereits aufgegriffen wird. Der Beginn der ersten Hochphase der Hochschuldidaktik in Deutschland ist in den späten 1960er Jahren zu verorten. Für diese frühe Phase lässt sich, so Wildt, resümieren, dass zunächst die theoretische und konzeptionelle Befassung mit hochschuldidaktischen Themen im Mittelpunkt stand und hochschuldidaktische Weiterbildungs- und Beratungsangebote erst ab Mitte der 1970er Jahre an Bedeutung gewannen. Mit dem Hochschulrahmengesetz von 1976 wurde der Weg hin zu einer Politik staatlicher Regulierung und weg von partizipatorischen Reformen geebnet. Die Curriculumentwicklung geht hiernach von den Hochschulen auf die staatlichen Studienreformkommissionen über. Infolgedessen verliert die Hochschuldidaktik mehr und mehr ihre Zuständigkeit in curricularen sowie systembezogenen Belangen (Wildt, 2013, S. 33ff.). Nach dem Auf- und Ausbau hochschuldidaktischer Zentren konstatiert Wildt eine zunehmende Fokussierung auf die Servicefunktion von Hochschuldidaktik, was in den 1980er und 1990er Jahren zu einer zunehmenden Marginalisierung der Hochschuldidaktik geführt habe, was auch darauf zurückzuführen sei, dass Fragen der Lehrqualität zunehmend unter evaluatorischer Perspektive behandelt wurden (ebd., S. 37f.). Eine Wiederbelebung der Hochschuldidaktik sei schließlich im Kontext der Bologna-Reform zu beobachten, die zu ihrem Ausbau und zur internationalen Anschlussfähigkeit beigetragen hat (ebd., S. 39ff.).

Betrachtet man im Vergleich hierzu die Entwicklung des Qualitätsmanagements, so hat diese zumindest als explizites Konzept erst in den vergangenen 20 Jahren allmäh-

lich an Bedeutung gewonnen. Gleichwohl zeigt sich mit Blick auf einzelne Instrumente der Qualitätssicherung eine durchaus längere Tradition. So gilt für die Lehrveranstaltungsbewertung, dass diese – abgesehen von Erhebungen, die bereits im Mittelalter zur besseren Orientierung Studierender durchgeführt wurden (vgl. Hütter & Krücken, 2016) – ihren Anfang in den 1920er Jahren in den USA nahm. Auch hier stand zunächst die Informationsfunktion im Vordergrund, die erst allmählich einer stärker bewertenden Perspektive wich, welche insbesondere in den 1970er Jahren in einen wissenschaftlichen Diskurs um die Güte der eingesetzten Instrumente mündete. Damit verbunden war auch eine Reflexion über unterschiedliche Zugänge zur Lehrveranstaltungsbewertung, d.h. inwieweit diese bspw. stärker theoriegeleitet, synkretistisch oder partizipativ ausgerichtet sind (vgl. u.a. Marsh, 1987; Hiltmann, 2002). Für die Zeit seit den 1980er Jahren lässt sich schließen, dass die Lehrveranstaltungsbewertung in den USA weitgehend flächendeckend eingesetzt wurde und als standardmäßig verwendete Form der Lehrbewertung resümiert werden kann – dies zu einem Zeitpunkt, als in Deutschland Lehrveranstaltungsbewertungen kaum in Erscheinung traten. Diese sind in einem nennenswerten Maß erst in den 1990er Jahren zu beobachten (vgl. Rindermann, 2001). Ebenfalls in den späten 1990er Jahren wurden erste Verfahren der institutionellen Evaluation durchgeführt, die sich in der Regel auf die Ebene von Fächern bezogen und in unterschiedlichem Maße institutionalisiert wurden. Kennzeichnend hierfür sind neben Verfahren an einzelnen Hochschulen solche, die im Rahmen von Hochschulverbünden (Nordverbund, ZEVA, ENWISS, Hochschulevaluierungsverbund) realisiert wurden. Wie auch die Lehrveranstaltungsbewertung hatten diese sogenannten internen und externen Evaluationen in der Regel eine Entwicklungsfunktion, obgleich bspw. im Kontext der deutschen Wiedervereinigung und der damit verbundenen partiellen Reorganisation des Hochschulsystems auch Steuerungsimplicationen zu beobachten waren. Im Anschluss ist eine Weiterentwicklung und Diversifizierung der eingesetzten Instrumente zu konstatieren. So wurden unter anderem verstärkt Befragungen von Absolvent*innen oder Studieneingangsbefragungen durchgeführt.

Während die zuvor skizzierten Verfahren zwar zunehmend regelhaft an Hochschulen in Deutschland verankert wurden, kann bis weit in die frühen 2000er Jahre noch nicht von einem systematischen Qualitätsmanagement gesprochen werden. Vielmehr wurden die Ergebnisse aus den entsprechenden Erhebungen eher punktuell genutzt und blieben häufig unverbunden. Ein systemischer Effekt ließ sich am ehesten noch für die Verfahren der internen und externen Evaluation beobachten, zumal diese partiell in Zielvereinbarungen mündeten, die auf einer Meso- bzw. Fachebene zu Konsequenzen und Anpassungen führten. Erst mit Einführung der Akkreditierung und insbesondere der Einführung der Systemakkreditierung kann zunehmend von einem Qualitätsmanagement, verstanden als die systematische Beziehung zwischen Steuerung und Qualitätssicherung, gesprochen werden. So wurde bereits im Kontext der Programmakkreditierung eine stärkere Bezugnahme auf Ergebnisse der Qualitätssicherung bei der Programmentwicklung gefordert und die Verfahren verlangten eine höhere Verbindlichkeit im Hinblick auf den Einsatz unterschiedlicher, qualitätssichernder Maßnahmen. Noch stärker für die Entwicklung eines systematischen Qualitätsmanagements an Hochschulen war der Effekt, der von der Einführung der Systemakkreditierung und den damit verbundenen Kriterien ausging, da nicht mehr nur Studiengänge, sondern sowohl die Steuerung als auch die

Qualitätssicherung als systemische Prozesse auf Hochschulebene Gegenstand der Bewertung waren. Dabei hat die Akkreditierung nicht bzw. kaum zur Weiterentwicklung einzelner Instrumente beigetragen – das Verfahren der Akkreditierung selbst beruht im Wesentlichen auf den Standards der institutionellen Evaluationsverfahren –, doch sie gab wesentliche Impulse für die strukturelle Verankerung des Qualitätsmanagements und dessen systematischer Ausgestaltung. Allerdings lässt sich bis zum jetzigen Zeitpunkt resümieren, dass zwar der Ausgestaltung von Steuerungs- und Qualitätssicherungssystemen und deren Koppelung in deutschen Hochschulen eine wachsende Bedeutung zukommt, doch dass diese auch gleichzeitig vielfältige Desiderate aufweist, die sich sowohl in einer häufig fehlenden Klarheit auf der Zielebene, dem zum Teil unklaren Verhältnis zentraler und dezentraler Steuerungs- und Qualitätssicherungsinstrumente, wie auch in der fehlenden Schließung des Qualitätskreislaufs – worauf im Folgenden noch eingegangen werden soll – zeigen.

3 Modell des Qualitätskreislaufs nach W.E. Deming

Im Kontext des Qualitätsmanagements an Hochschulen wird in der Regel Demings Qualitätskreislau^f (vgl. Deming, 1986) bzw. PDCA-Zyklus (Plan – Do – Check – Act) als Heuristik herangezogen, um unterschiedliche Schritte des Qualitätsmanagements sowie die jeweiligen Rollen einzelner Akteure einordnen zu können. Deming entwickelte das Modell im Rahmen der Veränderung von industriellen Produktionsprozessen. Die Grundannahme des damit umschriebenen Qualitätskreislaufs ist, dass durch die wiederkehrende Anwendung der im Folgenden beschriebenen vier Schritte eine kontinuierliche Steigerung von Qualität im Sinne einer Aufwärtsspirale zu erzielen ist.

Die Plan-Ebene umschreibt Aktivitäten, die der Steuerung von Einrichtungen zugeordnet werden können und grundsätzliche Fragen nach den Zielsetzungen, der strategischen Ausrichtung, wünschenswerten Veränderungen, aber auch nach verfügbaren Evidenzen adressieren. Übertragen auf den Hochschulkontext ließe sich bspw. auf Ebene der Lehrveranstaltung fragen, welchen Zielsetzungen im Sinne von Kompetenzerwerb die Lehrveranstaltung dienen soll und mit welchen didaktischen Methoden diese erreicht werden sollen. Auf der Ebene der Hochschule insgesamt wird die Plan-Ebene vor allem durch Leitbilder für Lehre, wie sie im Rahmen der Akkreditierung eingefordert werden, die daran anschließenden strategischen Überlegungen und Studiengangskonzepte abgebildet.

Die Do-Ebene kann als Umsetzung der geplanten Maßnahme gefasst werden. In Demings Worten und unter der Perspektive einzuleitender Veränderungen: »Carry out the change or test decided upon, preferably on a small scale.« (Deming, 1986, S. 88) Deutlich wird hierbei Demings Gedanke, dass im Sinne der Implementation neuer Facetten innerhalb einer Lehrveranstaltung oder der Implementierung neuer Lehr- und Lernformen zunächst pilothaft vorgegangen werden sollte, bevor bspw. didaktische Konzepte in der Breite eines Fachs Anwendung finden.

1 Deming selbst spricht vom Shewhart-Cycle, da die ursprünglichen Überlegungen von Walter E. Shewhart in den 1930er Jahren angestellt wurden (Deming, 1986, S. 88).

Die Check-Ebene definiert Maßnahmen, die gemeinhin unter dem Terminus der Qualitätssicherung zusammengefasst werden, also Instrumente und Verfahren, die der Beobachtung und Überprüfung von Effekten dienen. Im Kontext der Lehrveranstaltung sind dies unterschiedliche Formen der Evaluation, in der Regel standardisierte Erhebungsinstrumente, deren Ergebnisse häufig im Vergleich zu anderen Veranstaltungen interpretiert werden. Auf Ebene von Studiengängen finden Verfahren der Akkreditierung sowie – vor allem im Kontext der Implementierung neuer Lehr-Lernformen – der Evaluation Anwendung.

Auf der Act-Ebene schließlich werden nach Deming Schlüsse aus den gewonnenen Ergebnissen gezogen, indem gefragt wird »What did we learn? What did we predict?« (Deming, 1986, S. 88). Wiederum bezogen auf eine Lehrveranstaltung könnten Fragen nach Veränderungen des didaktischen Konzeptes, der Lehr-Lernumgebung oder der Lehrinhalte im Vordergrund stehen.

Der zuvor kursorisch beschriebene Qualitätskreislauf findet sich in der idealtypischen Form der stringenten Abfolge der einzelnen Schritte in der Regel in der Realität nicht wieder. Kritisch erörtert wird in der Hochschulpraxis insbesondere die relativ schwache Koppelung zwischen der Check- und Act-Ebene. Diese fehlende Schließung des Qualitätskreislaufs lässt sich in unterschiedlichen Bereichen von Hochschulen beobachten, wobei differenziert werden kann, ob Veränderungen eher struktureller Art sind oder auf Handlungen und Einstellungen abzielen. Während erstere vergleichsweise einfacher zu adressieren sind, wenn bspw. das Veranstaltungsetting im Hinblick auf Räumlichkeiten, zeitliche Aspekte oder formale Anforderungen verändert wird, zeigt sich die Veränderung von Einstellungen, Handlungs- und Verhaltensmustern als deutlich herausfordernder. Die Nutzung von empirischen Evidenzen ist dabei von unterschiedlichen Faktoren abhängig, die sich sowohl auf die Akzeptanz der eingesetzten Methoden, die Verständlichkeit der Ergebnisse als auch auf die eigenen Ressourcen, die für eine Änderung von Handlungsrouninen zur Verfügung stehen, beziehen (vgl. Schmidt, 2017). Darüber hinaus ist unserer Auffassung nach jedoch nicht nur die Verbindung zwischen Check- und Act-Ebene oftmals wenig systematisch in das hochschulische Qualitätsmanagement implementiert, sondern auch die Nachjustierung auf der Plan-Ebene auf Grundlage der gewonnenen Ergebnisse und Anpassungen ist häufig nicht hinreichend ausgeprägt.

4 Vom Messen zum Handeln: Die Koppelung der Check- und Act-Ebene

Entsprechend der vorherigen Anmerkungen stellt sich die Frage, wie die Check-Ebene mit der Act-Ebene wie auch die Act-Ebene mit der Plan-Ebene sinnvoll verbunden werden kann und wie Hochschuldidaktik und Evaluation gemeinsam eine Verbesserung der Lehrqualität erzielen können.

Beispielhaft soll dies entlang des Umgangs mit Ergebnissen aus der Lehrveranstaltungsevaluation seitens des bzw. der einzelnen Lehrenden erläutert werden, d.h. mittels welcher Maßnahmen oder Abläufe können sich durch studentisches Feedback Veränderungen in der Lehre einstellen und wie können Lehrkonzepte und Lehrkompetenzen entlang der durch Evaluation gewonnenen Evidenzen weiterentwickelt werden?

Hierfür können verschiedene Modelle bzw. Hypothesen herangezogen werden (vgl. Rindermann, 2001; Schmidt, 2010, S. 185):

Die ›Sensibilisierungs-Hypothese‹ rekuriert darauf, dass sich Veränderungen in der Lehre und damit auf der Act-Ebene bereits durch das bloße Durchführen von Lehrveranstaltungsevaluationen einstellen. Lehrende sind sich der turnusmäßig erfolgenden Evaluationen bewusst und befassen sich vor diesem Hintergrund verstärkt mit qualitätsrelevanten Aspekten ihrer Lehre, wodurch sich gleichsam »automatisch« eine Weiterentwicklung der Lehre ergibt – so die Annahme.² Die ›Feedback-Hypothese‹ geht davon aus, dass die Rückmeldungen zur Evaluation, die den Lehrenden zumeist in Form von deskriptiven Ergebnissen zur Verfügung gestellt werden, von diesen wahrgenommen und selbsttätig für eine Verbesserung der Lehre genutzt werden. So können Dozierende notwendig werdende Veränderungen für ihre Lehre aus den Ergebnissen ableiten und daran anknüpfend die hierzu passenden Maßnahmen auswählen. Im ›Diskursmodell‹ schließt sich an die Ergebnissrückmeldung eine Diskussion der Ergebnisse, z.B. gemeinsam mit den Studierenden, an, woraus – laut Modell – Qualitätsentwicklungen resultieren. In einer am Diskurs orientierten, aber externalisierten Form ist das Modell des ›Teaching Analysis Poll‹ zu interpretieren, in dem der Austausch mit Studierenden extern moderiert wird und sich – so im Bielefelder Modell – wesentlich auf die Lernzielorientierung bezieht und somit Reflexion sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Studierenden anregen soll (Frank et al., 2019). Der ›Beratungsansatz‹ geht einen Schritt weiter und koppelt an die studentischen Rückmeldungen eine Beratung der Lehrenden, z.B. durch die Hochschuldidaktik oder innerhalb des Kollegiums, um so Entwicklungspotenziale offenzulegen und konkrete (hochschuldidaktische) Umsetzungsschritte zu planen. Schließlich treten nach dem ›Kompetenzentwicklungsmodell‹ substantielle Veränderungen in der Lehre erst dann ein, wenn zu den Evaluationsergebnissen passgenaue Weiterbildungsformate wie Workshops, Coachings oder Trainings absolviert werden (vgl. Rindermann, 2001; Schmidt, 2010, S. 185).

Vergleicht man diese Modelle hinsichtlich ihrer Wirksamkeit, zeigt sich, dass die ersten drei wenig bis kaum Steigerung der Lehrqualität – gemessen an wiederholten studentischen Einschätzungen – nach sich ziehen. Wirksamkeitsstudien und Meta-Analysen weisen für die Sensibilisierungs-Hypothese (Effektstärke $d = 0$), die Feedback-Hypothese (Effektstärke $d = 0.22$) und das Diskursmodell (Effektstärke $d = 0$) wenig bis keine Effekte auf eine Qualitätsverbesserung der Lehre aus³ (vgl. Menges & Brinko, 1986, S. 5; Rindermann, 2003, S. 241f.).

Ein anderes Bild ergibt sich, wenn an die Rückmeldung der Ergebnisse Beratungen oder Weiterbildungen anschließen. Der Beratungsansatz und das Kompetenzentwicklungsmodell (Trainingsansatz) erzielen insbesondere gemäß Studien aus dem anglo-

2 Vgl. in diesem Sinne auch Schmidt & Lenz (2021), die als eine wesentliche Funktion von Evaluation jene der Mobilisierung herausstellen, allerdings auch darauf verweisen, dass dieser Effekt zunehmend einer Routinisierung und Professionalisierung im Umgang mit Evaluationsergebnissen weichen kann.

3 Die Messung wurde jeweils nach dem folgenden Schema wiederholt: Lehre – Lehrvaluation (+ ggf. Treatment) – Lehre – Lehrvaluation; d wurde entweder durch einen Vergleich zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe oder durch einen Vorher-Nachher-Vergleich berechnet.

amerikanischen Raum positive Effekte auf eine Verbesserung der Lehrveranstaltungs-bewertung (Effektstärken zwischen $d = 0.69$ und 1.10) (vgl. Marsh, 2007, S. 788; Marsh & Roche, 1997, S. 1193f.; Menges & Brinko, 1986, S. 5; Penny & Coe, 2004, S. 229).

Auch für den deutschsprachigen Raum lassen sich ähnliche Befunde berichten, wo-nach begleitende Maßnahmen, z.B. durch die Hochschuldidaktik, eine große Wirksam-keit erlangen (vgl. Rindermann, 2003, S. 241f.; Rindermann & Kohler, 2003).

Fragt man Lehrende nach ihren subjektiven Theorien, weshalb Lehrveranstaltungs-evaluationen Qualitätsentwicklungen zeitigen, kommen diese mehrheitlich zu dem Schluss, dass eine explizite Koppelung zwischen Evaluation und Hochschuldidaktik nicht notwendig und erforderlich ist und kontrastieren damit die obigen Befunde. Überwiegende Zustimmung erfuhren bei dieser Befragung die am wenigsten invasiven Verfahren: die Sensibilisierungs-Hypothese und die Feedback-Hypothese. Die tatsäch-lich wirksamen Modelle hingegen werden von den Lehrenden in der Mehrheit als nicht gültig wahrgenommen und teilweise auch entschieden abgelehnt (vgl. Schmidt, 2010, S. 185f.).

Ange-sichts der beschriebenen Wirksamkeit einer Koppelung von Evaluation und be-gleitenden hochschuldidaktischen Maßnahmen und der gleichzeitig vorherrschenden, handlungsleitenden Einschätzungen der Lehrenden sollte verstärkt auf eine engere Ver-bindung der beiden Bereiche hingearbeitet werden.

Konkrete Ansatzpunkte könnten die folgenden sein:

- Individuelle Lehrberatungen durch die Hochschuldidaktik, in welchen – auf Basis von Evaluationsergebnissen und somit stärker an Evidenzen ausgerichtet – gemein-sam mit den Lehrenden Verbesserungspotenziale erörtert und konkrete Maßnah-men ergriffen werden.
- Hochschuldidaktische Formate, die stärker auf der Ebene kollektiven Handelns an-setzen und Fächer bzw. Fachgruppen adressieren. Die Evaluationsergebnisse könn-ten für die Fächer gesondert aufbereitet und verschiedene Datenquellen herange-zogen werden (so z.B. Lehrveranstaltungsevaluationen, Absolvent*innenbefragun-gen, Workload-Erhebungen). Hieran ließen sich Weiterbildungsmaßnahmen knüp-fen, die sich an das Kollegium eines Faches richten und jeweils bedarfsorientiert und auf Grundlage der Wünsche der Lehrendengruppe ausgestaltet werden. Vorausset-zung hierfür sind kollegiale Formate, die kein festes Weiterbildungscurriculum zu Grunde legen, sondern flexibel und idealiter über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt werden (so z.B. das »Kollegiale Coaching« an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, vgl. Leibenath et al., 2016, S. 111ff.; Masson & Zajontz, 2022). Dem Kompetenzentwicklungsmodell folgend, werden Workshops oder Beratungsforma-te an den Evaluationsergebnissen orientiert: Fallen die Ergebnisse zur Struktur einer Lehrveranstaltung oder zur Lernzielformulierung in einem Fach bspw. unterdurch-schnittlich aus, werden für die Lehrenden Veranstaltungen unter diesem themati-schen Augenmerk realisiert.
- Gemeinsame, bereichsübergreifende Interventionen der Hochschuldidaktik und der Stellen für Evaluation. Als sinnvoll erweist sich, die Expertise der beiden Berei-che zu koppeln und Beratungsangebote für Lehrende sowohl mit einer Person aus der Hochschuldidaktik als auch mit einer Person, die für Lehrvaluation zuständig

ist, durchzuführen. Ein großer Vorteil liegt darin, dass mittels dieses Ansatzes Lehrende für Ziele und Vorgehen der Evaluation sensibilisiert werden können, sie Hilfestellung bei der Interpretation der Ergebnisse erhalten und Ursachen etwaiger negativer Resultate erörtert werden. Gerade hinsichtlich der Interpretation der Evaluationsergebnisse besteht je nach fachlichem Hintergrund ein latenter Bedarf. So sind Lehrende häufig der Auffassung, dass alleine oder gerade ein Blick in die offenen Kommentare der Studierenden die wertvollste Rückmeldung darstellt, ohne die darin zum Ausdruck kommenden Perspektiven einzelner Studierender mit der Gesamteinschätzung zu Items abzugleichen. Des Weiteren können in diesen Settings hochschuldidaktische Lösungen erarbeitet und spezifische weiterführende Maßnahmen (z.B. Hospitationen) empfohlen werden (so z.B. im Beratungsworkshop an der Medizinischen Fakultät der Universität Ulm, vgl. Tinsner & Thumser-Dauth, 2010, S. 200ff.).

- In Anbetracht der Tatsache, dass flächendeckende, alle Lehrenden inkludierende persönliche Beratungs- und Weiterbildungsangebote insbesondere an großen Universitäten nicht umsetzbar sind, liegen in der Verwendung von Online-Tools vielversprechende Alternativen. Nicht nur Didaktik-Apps für Lehrpersonen, sondern vielmehr online-basierte Instrumente, die eine fundierte Koppelung zwischen Lehrveranstaltungsevaluation und hochschuldidaktischer Weiterbildung erzeugen, stellen Möglichkeiten dar, um ressourceneffizient und niedrigschwellig einen Beitrag zur Schließung des Qualitätszirkels zu leisten. Nach Zugang der Evaluationsergebnisse erhalten Lehrende bspw. eine Einladung zu einem hiervon getrennten System, welches jedoch die Items aus der studentischen Lehrbefragung umfasst und hieran verschiedene Informationen und Hilfestellungen knüpft, so z.B. die lehrerlerntheoretische Begründung für die Wichtigkeit dieses Aspekts, Strategien zur Förderung bzw. Umsetzung der verschiedenen Items oder Best-Practice-Beispiele anderer Dozierender (so z.B. LENA (LehrEvaluations-NAVigation) der Justus-Liebig-Universität Gießen, vgl. Sluzalek et al., 2016).
- Ferner müssten Qualitätssicherungsmaßnahmen bzw. Evaluationen vermehrt auch Erklärungen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen bereithalten und somit bessere Evidenzen für die hochschuldidaktische Praxis verfügbar machen. Die in der Regel rein deskriptiven Auswertungen der Evaluationsergebnisse lassen dies nicht zu, was dazu führt, dass die Erzeugung von Handlungswissen und die Umsetzung in konkrete (didaktische) Maßnahmen häufig einer spekulativen Koppelung unterliegen. Hierzu trägt bei, dass die Lehrrevaluation vielerorts in einer hohen Frequenz durchgeführt wird und die vorhandenen Ressourcen eher in die Quantität von Befragungen denn in die Qualität und zielführendere Analysen investiert werden. Dies ist für den Anspruch einer evidenzbasierten Hochschuldidaktik weitgehend kontraproduktiv, da diese nur dann adäquat unterstützen kann, wenn sie auf valide Informationen und Diagnosen zurückgreift (vgl. Schmidt & Vegar, 2012). Wirkungsanalysen im engeren Sinne sind in den vergangenen Jahren jedoch beim Einsatz standardisierter Evaluationsinstrumente – unabhängig davon, ob es sich um Lehrveranstaltungsbewertungen, Absolvent*innenstudien oder andere Formen der Bewertung handelt – kaum zu beobachten, wogegen im Kontext der Implementierung innovativer Lehrprojekte die Forderung nach Analysen, die Ursache-Wirkungs-Konstellationen

tionen berücksichtigen, an Gewicht gewinnt, wenngleich die verwendeten Untersuchungsdesigns vom Anspruch experimenteller oder quasi-experimenteller Studien häufig noch deutlich entfernt sind. Zentrale Aspekte von Evidenzbasierung lassen sich nicht ohne Weiteres in den Bildungsbereich bzw. speziell in die Hochschuldidaktik transferieren: Personen randomisiert auf Kontroll- und Experimentalgruppe aufzuteilen, ist oft nur schwerlich möglich, da Maßnahmen häufig nicht obligatorisch sind, so dass starke Selbstselektionseffekte zum Tragen kommen. Blind- oder Doppelblindstudien lassen sich selten realisieren, geringe Teststärken sowie zumeist lediglich Untersuchungen mit kleinen Stichproben sind hingegen weitverbreitet, gut erforschte Messinstrumente fehlen oftmals und die insbesondere relevanten Messungen der langfristigen Wirkungen von Maßnahmen sehen sich angesichts der bereits zu Beginn geringen Teilnahmezahlen mit dem Risiko eines systematischen Schwunds konfrontiert. Auch Metaanalysen müssen insofern kritisch betrachtet werden, als bereits die hierin inkludierten Originalarbeiten häufig methodisch fragwürdig sind (vgl. u.a. Salden, 2019, S. 555f.; Scharlau, 2019).

Eine an empirische Evidenzen anschließende Hochschuldidaktik scheint allerdings, so lässt sich zusammenfassen, sowohl für die Güte der didaktischen Intervention und Unterstützung als auch für die Entwicklung passgenauer Weiterbildungs- und Beratungsmaßnahmen unabdingbar. Dies gilt umso mehr, als zum einen der Hochschuldidaktik nach wie vor ein gewisses normatives Moment zugeschrieben wird, indem in der Praxis selten Ergebnisse empirischer Untersuchungen herangezogen werden. Die vorliegenden Befunde lassen zudem darauf schließen, dass die Wirkmächtigkeit einzelner Maßnahmen, so unter anderem die Ergebnisse der Metastudie von Schneider & Mustafić (2015), begrenzt ist. So weisen bspw. Co-teaching, also gemeinsame Lehre von zwei oder mehr Dozierenden, der Einsatz eines advance organizers, um nachfolgende Lerninhalte in einer Lehrveranstaltung zu strukturieren, das Anlegen von concept maps oder auch Lernstrategietrainings nur schwach positive Effekte auf den Lernerfolg Studierender auf (vgl. Schneider & Mustafić, 2015, S. 186ff.; Schneider & Preckel, 2017, S. 568–581). Zum anderen zeigt sich, dass die empirische Fundierung von Hochschuldidaktik ihre Akzeptanz bei der Zielgruppe, den Lehrenden, befördert und u.a. auch Aspekte der Kompetenzförderung in den Vordergrund rücken kann. Befragt man Lehrende, kommen sie selbst zu dem Schluss, dass sie »gute Lehre« machen und zeigen sich recht zufrieden mit ihrer eigenen Lehrtätigkeit, sicherlich jedoch auch vor dem Hintergrund, dass sie sich selbst so sehen möchten und dies für das professionelle Selbstverständnis Dozierender immanent ist. Ob Studierende in den Lehrveranstaltungen tatsächlich effektiv lernen, welche hochschuldidaktische Methoden auf welche Weise wirken und welche Kompetenzen wie gefördert werden können, bleibt oft unbeantwortet oder wird in der hochschuldidaktischen Beratungspraxis nicht systematisch angewandt (vgl. Metz-Göckel et al., 2012, S. 217f.).

5 Vom Handeln zum Planen: Die Koppelung der Act- und Plan-Ebene

Wie zu Beginn kurz angeführt, war die Perspektive der Hochschuldidaktik gerade in den 1960er und 1970er Jahren eine breitere, die nicht nur auf die Weiterbildung von Lehrenden, sondern gleichermaßen auf die Weiterentwicklung von Studiengängen und Studienstrukturen abstellte. Die damaligen, zum Teil umfangreichen Reformprozesse ähneln mit Blick auf die Intensität der Neuausrichtung und Diskussion von Studiengängen durchaus dem Diskurs, der seit den frühen 2000er Jahren unter der Perspektive des Bologna-Prozesses geführt wird. Die Umstellung der Studienstruktur durch die Einführung gestufter Studiengangmodelle in Form von Bachelor- und Masterstudiengängen und die Modularisierung der Studiengänge verwiesen grundsätzlich auch auf didaktische Konzepte. Dies gilt nicht zuletzt für den geforderten Perspektivenwechsel im Lernprozess im Sinne des ›Shift from Teaching to Learning‹ wie auch für die Herausforderungen, die mit einer Vielzahl studienbegleitender, für die Abschlussnote relevanter Prüfungen verbunden sind (vgl. hierzu u.a. Witte & Schreiterer, 2003). Pohlenz sieht entsprechend in den spezifischen Herausforderungen des Bologna-Prozesses besondere Potenziale für die Hochschuldidaktik: »Derartige Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses könnten den Ort darstellen, an dem sich die Hochschuldidaktik mit Diskussionsangeboten zur (curricularen) Gestaltung von Lehre und Studium und mithin in Anknüpfung an ihre eigenen Traditionslinien einbringen kann.« (Pohlenz, 2014, S. 12). Umso mehr überrascht es, dass der Hochschuldidaktik an vielen Hochschulen bei der Entwicklung von Studiengängen, der Konzeption von Modulhandbüchern mit Bezug zu einer stärkeren Kompetenzorientierung, wie auch bei strategischen Fragen und Prozessen der Lehrentwicklung auf zentraler und dezentraler Ebene eine vergleichsweise geringe Bedeutung zugekommen ist. Sinnbildlich hierfür ist auch die in der Regel fehlende systematische Einbeziehung hochschuldidaktischer Expertise in Akkreditierungsverfahren.

Wenngleich diese mangelnde systematische Einbindung der Hochschuldidaktik in Prozesse der Studiengangentwicklung zu konstatieren ist, lässt sich zugleich ein Bedeutungszuwachs der Hochschuldidaktik insgesamt beobachten, der sich vor allem aus dem zunehmend anerkannten Bedarf an Weiterbildungsmaßnahmen ergibt. Nicht zuletzt durch die Förderung im Rahmen des Qualitätspakts Lehre wie auch durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre wurden bzw. werden hochschuldidaktische Weiterbildungen gefördert, und sie gewinnen auch in den Hochschulen selbst an Akzeptanz. Allerdings wird damit weniger die hier betrachtete Ebene der Studiengestaltung und -entwicklung adressiert. Dort ist die Hochschuldidaktik auf der praktischen Ebene nur in wenigen Hochschulen systematisch eingebunden. Sehr wohl aber gingen von der Hochschuldidaktik bzw. der hochschuldidaktischen Forschung in den vergangenen Jahren wesentliche inhaltliche Impulse aus, die sich auf unterschiedliche Handlungsfelder und Fragestellungen des Bologna-Prozesses beziehen. Dies soll im Folgenden für zwei Themenfelder exemplarisch dargestellt werden, um die Potenziale der Hochschuldidaktik – einmal mit Blick auf Lehr-Lern-Szenarien, zum anderen bezüglich einer möglichen Studienganggestaltung – für die Studiengangentwicklung zu verdeutlichen.

So liegen im hochschuldidaktischen Ansatz des Forschenden Lernens äußerst Erfolg versprechende Chancen der im Rahmen des Bologna-Prozesses geforderten Kompe-

tenzorientierung nachzukommen. Dieses kann insofern einen Beitrag leisten, als dass der Prozess der Erzeugung wissenschaftlicher Erkenntnisse durch die Studierenden selbst durchlaufen und damit für sie erfahrbar wird. Daneben werden der Umgang mit Literatur, Fragestellungen und Methoden der Disziplin, eine (kritische) Betrachtung der bereits bestehenden Forschung im Fach sowie die Einordnung der eigenen Forschung in den disziplinären Kontext und die dort vorherrschenden Werte und Sichtweisen erlernt. Berufsbezogene Kompetenzen können mittels des Konzeptes gleichsam gefördert werden. Durch das Sammeln erster Forschungserfahrungen bilden sich u.a. Fähigkeiten aus wie Prozessorientierung, Ambiguitätstoleranz sowie Reflexivität. Von direkter berufspraktischer Relevanz ist zusätzlich bspw. die Vermittlungskompetenz, die die Lernenden durch das Aufbereiten und eine zielgruppenadäquate Darstellung und Kommunikation ihrer Ergebnisse einüben. Wirft man zuletzt einen Blick auf gesellschaftsrelevante Kompetenzen als eine weitere Zieldimension von Hochschulbildung, worunter sich das Vertreten der eigenen Meinung, die Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln oder die ethische Urteilsfähigkeit fassen lassen, kann ebenso festgehalten werden, dass Forschendes Lernen hier förderlich wirkt. Es kann bspw. die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung sowie selbstverantwortlichen Handelns unterstützen. Ferner ließe sich durch den Einsatz Forschenden Lernens in der universitären Lehre dem Umstand begegnen, dass durch die Reform zuweilen gleichermaßen auf Seiten der Lehrenden sowie auf Seiten der Studierenden Freiheiten zur individuellen Schwerpunktsetzung eingeschränkt wurden. Mit Forschendem Lernen können bei aller Standardisierung bewusst Freiräume genutzt werden und individuelle Vertiefungen oder Fokusse (z.B. die Forschungsfrage oder die Methodenwahl betreffend) gewählt werden (vgl. Reiber, 2012).

Eben diesen ambivalenten Begleiterscheinungen des Bologna-Prozesses, wie fehlende Flexibilität im Studium, übervolle Stundenpläne oder eine zu enge Taktung der Prüfungen, kann mithilfe von hochschuldidaktischen Lösungsansätzen entgegengewirkt werden. Die allseits geforderte Studierbarkeit der Bachelor- und Masterstudiengänge sei, so Reinmann (2012), als didaktische Herausforderung zu interpretieren. Sie schlägt vor diesem Hintergrund eine phasenspezifische Studienganggestaltung und -planung vor. So wäre denkbar, einen vierjährigen Bachelorstudiengang in drei Studienphasen zu unterteilen und orientiert an diesen Phasen die passenden hochschuldidaktischen Interventionen zu integrieren. Fremd- und Selbstbestimmung sowie Fremd- und Selbstorganisation könnten sich passend und zielführend abwechseln. Die Anfangsphase (1. und 2. Semester) des Studiums gestaltet sich – so die Überlegungen – in der Weise, dass die Studierenden einerseits einen inhaltlichen Überblick erhalten, aber andererseits ebenso an das notwendige akademische Handwerkszeug herangeführt werden und somit das »Studieren lernen«. Dabei könnte – anders als aktuell meist üblich – nicht ausschließlich auf die Veranstaltung der Vorlesung gesetzt werden, die ein verzerrtes Bild von Studium und Wissenschaft vorgibt und der vielfach monierten »Konsumhaltung« der Studierenden noch weitergehend Vorschub leistet. Stattdessen sollen von Beginn an die gängigsten Veranstaltungsformen (Vorlesung, Seminar, Projekt etc.) in das Studium inkludiert werden, so dass die Studierenden die Formate kennenlernen und erfahren, wozu sie dienen. Begleitend hierzu finden Übungen statt, die den Studierenden näherbringen, wie sie welches Format für ihr Studium nutzen können. So

könne erreicht werden, dass die Basisfertigkeiten, um erfolgreich zu studieren, direkt zu Studienbeginn maßgeblich gefördert werden. In der zweiten Studienphase könnten die Studierenden flexibel, selbstorganisiert und interessengeleitet studieren, flankiert durch optionale Beratungsangebote. Als Minimalvorgabe könnte gefordert werden, dass sie sich für eine bestimmte Anzahl an Themenschwerpunkten entscheiden, diese selbstbestimmt verfolgen und dokumentieren (z.B. anhand eines Portfolios) und am Ende in einen plausiblen Zusammenhang bringen. In der Endphase (z.B. das letzte Studienjahr) werde erneut mehr Struktur von außen vorgegeben. Das erworbene Wissen und Können aus der selbstbestimmten Studiumszeit solle nun geordnet, bewertet und gegebenenfalls vervollständigt werden. Lehrveranstaltungen sollten diesen Prozess unterstützen, indem sie Vertiefung, Ergänzung oder Defizitbehebung ermöglichen. In diesem Teil des Studiums wären gleichermaßen Reflexionsveranstaltungen ratsam (vgl. Reinmann, 2012).

Obleich die Hochschuldidaktik mithin bereits zu einem frühen Zeitpunkt des Bologna-Prozesses forschungsbasierte Hinweise für dessen Ausgestaltung eingebracht hat, ist als problematisch zu deuten, dass die Koppelung zwischen hochschuldidaktischer Forschung einerseits und ihrer Wirkung in die Praxis der Studiengangentwicklung andererseits als vergleichsweise schwach einzustufen ist. Dies hat unterschiedliche Gründe: Zum einen lässt sich resümieren, dass hochschuldidaktische Erkenntnisse sowohl in der Ausgestaltung der Studiengänge in den Fächern und Hochschulen insgesamt als auch im Kontext der Akkreditierung von Studiengängen nicht intensiv genutzt werden. Zum anderen – und hier lässt sich auf die zu Beginn skizzierte Historie der Hochschuldidaktik rückverweisen – ist eine Theorie-Praxis-Verknüpfung innerhalb der Hochschuldidaktik nicht immer in hohem Maß gegeben. Die Hochschuldidaktik ist in Deutschland weitestgehend in der Form institutionalisiert, dass sie als reine Dienstleistungsstelle agiert und qua Auftrag Lehrende berät, weiterbildet und mittels weiterer Angebote die Lehre an Hochschulen professionalisiert, nicht jedoch Forschung betreiben soll. Die Forschung nimmt zumeist im Vergleich zur Weiterbildung in der Hochschuldidaktik eine nachgeordnete Rolle ein (vgl. Dany, 2007; Battaglia, 2010), wenngleich postuliert wird, dass »hochschuldidaktische Forschung [...] aus hochschuldidaktischer Praxis [entsteht] und [...] zu dieser zurück [führt].« (Battaglia, 2010, S. 32) »Die entwicklungsbezogene, weiterbildende, beratende usw. Arbeit der Hochschuldidaktik«, so Battaglia weiter, müsse »unmittelbar forschungsfundiert sein, und die hochschuldidaktische Forschung muss direkt an die hochschuldidaktische Praxis bzw. an die Lehrpraxis anknüpfen.« (ebd., S. 28). Allerdings ist festzuhalten, dass die wenigsten hochschuldidaktischen Zentren in Deutschland als wissenschaftliche Institutionen angelegt und ausgewiesen sind. Dies manifestiert sich u.a. in nicht-vorhandenen Professuren für Hochschuldidaktik und damit einhergehend in der fehlenden Möglichkeit zur Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses (z.B. über Promotionskollegs oder Betreuung von Promotionen). So forschen in der Hochschuldidaktik Tätige gegebenenfalls außerhalb ihrer eigentlichen Arbeitsaufgaben und aus eigenem Antrieb, forciert und unterstützt wird dies seitens der Hochschulen jedoch zumeist nicht. Dies mündet in dem Umstand, dass hochschuldidaktische Einrichtungen und Hochschuldidaktiker*innen größtenteils von (hochschuldidaktischer) Forschung ausgeschlossen sind und wissenschaftliches Interesse und Weiterqualifizierungsbestrebungen oftmals ungenutzt bleiben (müssen). Dies ist in doppel-

ter Weise nachteilig, da sich gerade in der Hochschuldidaktik großes Forschungspotenzial ergibt, Hochschuldidaktiker*innen durch ihre vielfältigen Aufgaben mit unzähligen Fragen des Lehrens und Lernens befasst sind, der Zugang zum Feld bereits besteht und somit Forschungsvorhaben gleichsam »auf der Hand« liegen würden (vgl. Battaglia, 2010).

Ungeachtet dieser Herausforderungen einer stärkeren Forschungsdurchdringung hochschuldidaktischer Praxis lässt sich für die Frage der Bedeutung der Hochschuldidaktik für die Plan-Ebene resümieren, dass, auch wenn häufig keine systematische Einbindung in die Studiengangentwicklung an den einzelnen Hochschulen zu beobachten ist, Ergebnisse hochschuldidaktischer Forschung und daran anschließende Konzepte durchaus einen, wenn auch indirekten Einfluss auf die Plan-Ebene haben.

6 Fazit

Das Verhältnis von Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement bzw. die Rolle der Hochschuldidaktik im Qualitätsmanagement wurde im Rahmen dieses Beitrags wesentlich an der Frage ausgerichtet, ob und welche Evidenzen genutzt werden können und in welcher Weise Ergebnisse empirischer Untersuchungen aufbereitet sein sollten, um sie in der hochschuldidaktischen Praxis nutzbar zu machen. Nähert man sich der Frage der Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik aus einer Praxis- und nicht aus einer Forschungsperspektive, muss dabei kritisch betrachtet werden, ob sich hochschuldidaktisches Handeln, bspw. in der Beratung Lehrender, *ausschließlich* auf Evidenz und Forschung stützen sollte. Es gilt zu klären, welche Bedeutung der Praxiserfahrung von Hochschuldidaktiker*innen zukommt und wie diese mit empirischen Evidenzen verknüpft und in Beratungs- und Weiterbildungsprozesse einfließen kann. Die Hochschuldidaktik bewegt sich in einem wissenschaftlichen Kontext und in Anbetracht dessen ist es unerlässlich, dass sie selbst auch wissenschaftlich arbeitet und ihr Vorgehen wissenschaftlich fundiert. Gleichzeitig lässt sich durch rein empirisch-rationale Zugänge allein keine Veränderung in der Lehre erzielen. Aus empirischen Befunden können keine einfachen Handlungsanweisungen abgeleitet werden, die Lehrende lediglich befolgen müssen und wodurch sich dann eine »gute« Lehrveranstaltung ergibt. So plädieren Metzger et al. (2016) und Salden (2019) für eine gleichberechtigte Koexistenz in hochschuldidaktischen Beratungssettings von Wissen über wissenschaftliche Evidenzen, Berücksichtigung der Lehr-Lernüberzeugungen der Lehrperson und der spezifischen Situation, in welcher diese sich befindet. Welchem Part welches Gewicht zukommt und wie die Empfehlungen letztlich ausfallen, ergibt sich auf Grundlage der (Berufs-)Erfahrungen der in der Hochschuldidaktik tätigen Person. Veränderungen im Handeln und Verhalten stellen sich nicht allein dadurch ein, dass man auf empirische Evidenzen setzt, es ist darüber hinaus auch ein Wandel von Normen und Werten mit Blick auf die Lehre vonnöten. Neben der Fundierung der hochschuldidaktischen Maßnahmen und Beratungen ist daher ebenso die Initiierung von kollegialen Lernprozessen unter den Lehrenden, von partizipativen Verfahren zwischen der Hochschuldidaktik und den Lehrenden und von Dialog über Lehre und Lehrentwicklung unabdingbar (vgl. Metzger et al., 2016, S. 250–254; Salden, 2019, S. 556ff.).

Daraus lässt sich schließen, dass die Rolle der Hochschuldidaktik im Qualitätsmanagement sowohl eine rezipierende und an Evidenzen anschließende als auch eine konzeptionelle, kreative und praxisbewährte sein könnte. Gerade ihre Rolle im Kontext der Studiengangentwicklung erscheint ausbaufähig, um insbesondere hochschuldidaktische Forschungsbefunde und Konzepte mehr als bisher in die Ausgestaltung von Studiengängen, aber auch in die Strategiebildungsprozesse im Hinblick auf Lehre und Lernen einfließen zu lassen. Hierzu allerdings ist ein Ausbau hochschuldidaktischer Forschung erforderlich, die vielleicht stärker als bisher Bezüge zur empirischen Hochschulforschung herstellt.

Literatur

- Battaglia, S. (2010). Quo vadis hochschuldidaktische (Hochschul-)Forschung? *Journal für Hochschuldidaktik*, 28–32.
- Dany, S. (2007). *Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag*. Münster: LIT-Verlag.
- Deming, W.E. (1986). *Out of the Crisis*. Massachusetts: Center for Advanced Engineering Study, Massachusetts Institute of Technology.
- Frank, A., Weiß, P. & Bitterer, F. (2019). Lernzielorientierte Evaluation von Lehrveranstaltungen – das Bielefelder Modell (BiLOE). *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung*, 70, E 9.23, 1–20.
- Hiltmann, M. (2002). Die Erfassung des Konstruktes »gute Lehre« in Fragebogen-Verfahren. In Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) (Hg.), *Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung*, 6. Mainz.
- Hüther, O. & Krücken, G. (2016). *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leibenath, Y., Seipp, T. & Zajontz, T. (2016). Konzeption und Wirksamkeit kollegialer Formate in der Hochschuldidaktik. Das Projekt »Kollegiales Coaching« an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. *Qualität in der Wissenschaft*, 10(3/4), 108–116.
- Marsh, H. W. (1987). Students' Evaluations of University Teaching: Research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research. *Journal of Educational Research*, 11, 253–388.
- Marsh, H.W. (2007). Do University Teachers Become More Effective with Experience? A Multilevel Growth of Students' Evaluations of Teaching Over 13 Years. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 775–790.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1997). Making Students' Evaluations of Teaching Effectiveness Effective. The Critical Issues of Validity, Bias, and Utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187–1197.
- Masson, S. & Zajontz, T. (2022). Community-Based Professional Development of Higher Education Teachers in Times of Transformation. In B. Broucker, R. Pritchard, R. Krempkow & C. Milsom (Hg.), *Transformation Fast and Slow. Digitalisation, Quality and Trust in Higher Education* (S. 240–257). Leiden: Brill.

- Menges, R. J. & Brinko, K. T. (1986). Effects of Student Evaluation Feedback: A Meta-Analysis of Higher Education Research. San Francisco: Paper Presented at the Meeting of the American Educational Research Association.
- Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 213–232.
- Metzger, C., Müller, J., Amann, U., Beinhauer, S. & Rieck, A. (2016). Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement – Zwei Perspektiven auf die Lehrentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 239–257). Wiesbaden: Springer VS.
- Penny, A. R. & Coe, R. (2004). Effectiveness of Consultation on Student Ratings Feedback: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 74(2), 215–253.
- Pohlenz, P. (2014). Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement zwischen Kooperation und Konkurrenz. *Neues Handbuch Hochschullehre*, 68, A 1.9, 7–26.
- Reiber, K. (2012). Forschendes Lernen im Zeichen von Bologna. In B. Kossek & C. Zwiauer (Hg.), *Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen* (S. 111–119). Göttingen: V & R unipress.
- Reinmann, G. (2012). In die Freiheit entlassen? Gedanken zur Studiengang-Gestaltung in Zeiten der Bologna-Reform. In B. Kossek & C. Zwiauer (Hg.), *Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen* (S. 133–148). Göttingen: V & R unipress.
- Rindermann, H. (2001). Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen – Forschungsstand und Implikationen. In C. Spiel (Hg.), *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 61–88). Münster: Waxmann.
- Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 2, 233–256.
- Rindermann, H. & Kohler, J. (2003). Lässt sich die Lehrqualität durch Evaluation und Beratung verbessern? Überprüfung eines Evaluations-Beratungs-Modells. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50(1), 71–85.
- Salden, P. (2019). Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik: Begriff – Kontext – praktische Bedeutung. *die hochschullehre*, 5, 551–560.
- Scharlau, I. (2019). Sich verständigen. Überlegungen zur Frage der Evidenzbasierung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 105–123). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, B. (2010). Qualitätsentwicklung = Evaluation + Hochschuldidaktik? Von einer Rechnung, die nicht aufgeht. In P. Pohlenz & A. Oppermann (Hg.), *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?* (S. 179–192). Bielefeld: UVW Verlag.
- Schmidt, U. (2017). Evaluation und was dann? Evaluation im Kontext von Wirkungsfor-schung und die Wirkung durch Qualitätssicherung. *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung*, 61, E 7.18, 67–86.
- Schmidt, U. & Lenz, E. (2021). Funktionen von Evaluation im Hochschulkontext. *Hand-buch Qualität in Studium, Lehre und Forschung*, 78, B 1.10, 1–22.

- Schmidt, U. & Vegar, M. (2012). »Hochschuldidaktische Weiterbildung« im Kontext von Systemakkreditierung: Stellenwert und Perspektiven. *Neues Handbuch Hochschullehre*, 53, I 3.2, 1–22.
- Schneider, M. & Mustafić, M. (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Berlin & Heidelberg: Springer-Verlag.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables Associated with Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600.
- Sluzalek, N., Weiß, T., Raser, M. & Hense, M. (2016). Von den Evaluationsergebnissen zur konkreten Verbesserung: Pilotierung eines Online-Tools zur besseren Verknüpfung von Lehrveranstaltungsevaluation und Hochschuldidaktik. *Qualität in der Wissenschaft*, 10(3/4), 88–95.
- Tinsner, K. & Thumser-Dauth, K. (2010). Zusammenwirken von Evaluation und Hochschuldidaktik. Chancen für die Verbesserung der Lehrqualität. In P. Pohlenz & A. Oppermann (Hg.), *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?* (S. 193–207). Bielefeld: UVW Verlag.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potenziale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27–57). Bielefeld: Bertelsmann.
- Witte, J. & Schreiterer, U. (2003). Handlungsfelder und Aufgaben bei der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge. In N. Benschel, G. Wagner & H. Weiler (Hg.), *Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte – Hochschulpolitische Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungspolitik* (S. 225–240). Bielefeld: Bertelsmann.