

Strategische wissenschaftlich fundierte universitäre Personalentwicklung zu guter Lehre und ihre Effekte bei Lehrenden und in der Studierendenevaluation: Messinstrumente

Zusammenfassung

Während der wissenschaftliche Nachwuchs im Forschungsbereich strategisch und wissenschaftlich fundiert samt diversen Prüfungen (Bachelor, Master, Promotion, ggf. auch Habilitation) ausgebildet wird, existiert im Bereich der Lehre nichts auch nur annähernd Vergleichbares. Die übliche „Qualifizierung“ des Nachwuchslehrenden findet meist nur „On-the-job“ (vgl. Conradi, 1983) statt, d.h. durch eigenes Ausprobieren nach Beobachtung anderer Lehrender während des eigenen Studiums. Unter guten Bedingungen hat der Lehrende vorab oder begleitend Weiterbildungen zu guter Lehre besucht. Eine strategische Einbettung dieser Personalentwicklungsmaßnahmen, wie es seitens der Forschung intendiert wird, ist nicht vorhanden. Dieser Beitrag stellt mögliche Formen vor und führt exemplarisch eine darunter näher aus.

Ausgangslage

Universitäre Personalentwicklung (teils auch Weiterbildung genannt) im Bereich der Lehre sollte zur Maximierung ihrer Effekte idealerweise (a) in ein strategisches Konzept eingebettet sein und zugleich (b) inhaltlich auf empirischen Forschungsergebnissen zu guter Lehre basieren. Beide Aspekte sind bislang unzureichend realisiert: für Ersteres sollte ein strategisches Qualitätsmanagementsystem für die Lehre etabliert sein, für Letzteres sollte seitens der hochschuldidaktischen Forschung eine umfassende wissenschaftliche Fundierung vorliegen.

Qualitätsmanagement ist an deutschen Universitäten lange Zeit von untergeordnetem Interesse gewesen (Bülow-Schramm, 2006; Hochschulrektorenkonferenz, 2010). Ein Grund mag in dessen – für Universitäten lange als unpassend empfundenen – wirtschaftswissenschaftlichen Ansatz liegen sowie der erschwerten Messbarkeit der Qualität von Dienstleistungen im Vergleich zur Produktion (vgl. umfassend dazu Masing, Pfeifer & Schmitt, 2007). Die im Qualitätsmanagement eingesetzten Methoden basieren – v.a. in den kontinuierlich optimierbaren Prozessen – auf den Schritten *Plan, Do, Check, Act*, auch PDCA-Zyklus bzw. Deming-Kreis genannt (Wagner, 2007). Ein Ansatz, welcher die Basis jeglicher Form strategischer Personalentwicklung im Rahmen eines strategischen Qualitätsmanagementsystems bildet. Eine systematische Personalentwicklung für Universitätsangehörige findet jedoch

kaum statt (fast nur „On-the-job“, vgl. Conradi, 1983), obwohl ein Großteil der Arbeitenden auf sog. „Qualifizierungsstellen“ sitzt (Bäuerlen, 2009). Tabelle 1 stellt den PDCA-Zyklus samt Beispiel einer Personalentwicklungsmaßnahme zu guter Lehre vor:

Tabelle 1: PDCA-Zyklus samt Beispiel einer Personalentwicklungsmaßnahme zu guter Lehre

Phase	Tätigkeit	Beispiel
1. Planen (Plan)	Festlegung der Ziele und Planung der erforderlichen Prozesse zur Zielerreichung	Systematische Qualifizierung aller Erstlehrenden vor ihrem Lehrbeginn
2. Durchführen (Do)	Umsetzung als Ausführung der Prozesse (Testung!)	Durchführung einer 2tägigen Weiterbildungsmaßnahme
3. Überprüfen (Check)	Überwachung und Messung von Prozessen und Produkten anhand der Ziele	Evaluation der Maßnahme, der ersten Lehrveranstaltung
4. Verbessern (Act)	Maßnahmengreifung zur ständigen Optimierung der Prozessleistung (Etablierung der positiv getesteten Prozesse)	Optimierung der individuellen Lehre der Lehrenden auf Basis der Lehrevaluationsergebnisse. Anpassung der Maßnahme auf Basis ihrer und der Lehrevaluationsergebnisse.

Dieser Qualitätszirkel ist zur kontinuierlichen Optimierung beliebig oft durchführbar. Die (Personalentwicklungs-)Maßnahme (*Plan, Do und Act*) orientiert sich am Ziel des Qualitätsmanagementsystems, dessen adäquate Überprüfung (*Check*) ist dabei von besonderer Bedeutung: je nach Güte und Art des eingesetzten Verfahrens werden differenzielle bzw. ggf. auch gar keine Effekte messbar sein.

Alternative Formen der „Erfolgskontrolle“

Die häufigste Form systematischer Erfolgskontrolle im universitären Lehrkontext stellt die schriftliche Evaluation der Lehrveranstaltungen durch Studierende dar – auch aufgrund ihrer ökonomischen Durchführbarkeit. Lehrevaluationen werden bereits relativ häufig zur Erfolgskontrolle in der Lehre durchgeführt, haben jedoch selten Konsequenzen (Wissenschaftsrat, 2008). D.h. die Phase „Check“ wird in der Lehre umfassend betrieben, die anderen Phasen jedoch kaum.

Zu beachten ist dabei, dass im Kontext der (Veränderungs-)Messung guter Lehre eine Vielzahl anderer Methoden einsetzbar und Zielgruppen möglich sind. Tabelle 2 zeigt zu jeder Methode und den sinnvollsten Zielgruppen *eine mögliche* Umsetzung auf:

Tabelle 2: Mögliche Formen der Erfolgskontrolle

Methode	Zielgruppen		
	Lehrende	Studierende	Kollegen
Fragebogen	Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz vor und nach der Weiterbildung	Lehrevaluation	Anonymes, gemittelttes Feedback aller Kollegen
Beobachtung	Videoaufzeichnung der Lehre	Stud. Tutor zum Kurs	Hospitierender Kollege
Interview	Zufriedenheit der Weiterbildungsteilnehmer	Einzelinterview besonders engagierter vs. demotivierter Studierender bzgl. der Ursachen dessen	Einschätzung der Stärken und Schwächen des Lehrenden
Experiment	Systemat. Variation von Lehrendenvariablen	Systemat. Variation von Studierendengruppen	Systemat. Variation der kolleg. Unterstützung
Inhaltsanalyse	Vergleich Kursstruktur vor und nach der Weiterbildung (identischer Kurs alle zwei Semester)	Vergleich Klausurergebnisse vor und nach der Weiterbildung (identischer Kurs alle zwei Semester)	Einschätzung der Qualität der Kurshausaufgaben vor und nach der Weiterbildung (identischer Kurs alle zwei Semester)

Der Einsatz der anderen Methoden scheitert häufig an der mangelnden sozialwissenschaftlichen Expertise bzw. der Ressourcen der potenziellen durchführenden Organe.

Konkretisierung einer möglichen Erfolgskontrolle

Es ist die Aufgabe der sozialwissenschaftlichen, hochschuldidaktischen Forschung, zu den genannten Möglichkeiten (vgl. Tabelle 2) adäquate Messinstrumente bereit zu stellen. Bisher liegen nur für die Lehrevaluation gute wie ausreichend viele Instrumente vor (z.B. Staufenbiel, 2000; Braun, Gusy, Leidner & Hannover, 2008).¹

Folgend soll ergänzend dazu ein Fragebogen für die Lehrenden der Weiterbildungsmaßnahme vorgestellt werden. Dieser bediente sich – wenn möglich – bereits bestehender Skalen, welche auf die Lehre adaptiert wurden (vgl. Tabelle 3). Die adaptierten Skalen sind

¹ Für eine Übersicht zu allen deutschsprachigen, wissenschaftlich fundierten und publizierten Lehrevaluationsfragebogen vgl. Ulrich (im Druck, Tabelle 3).

psychometrisch geprüft und valide. Ausführliche Güteprüfungen hierzu finden sich bei Ulrich (im Druck). Die einzelnen Fragen (vgl. Tabelle 4 im Anhang) können zu einem Skalenswert gemittelt werden.

Tabelle 3: Skalen zur Veränderungsmessung bei Lehrenden

Skala (Anzahl der Fragen)	Cronbachs Alpha der Skala	Adaptiert von
Wissen über gute Lehre (N=10)	.91	Eigenentwicklung
Fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept als Lehrender (N=6)	.72	Fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept (Pekrun, Hofe, Blum, Frenzel, Goetz. & Wartha, 2007)
Selbstwirksamkeit in der Lehre (N=10)	.90	Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999)

Modelle guter Hochschullehre

Seitens der hochschuldidaktischen Wissenschaft ist die Forschungslage zu guter Lehre noch relativ dünn. Während seitens der Unterrichtsforschung in der Schule umfassende Ergebnisse vorliegen, zu denen empirisch geprüfte Modelle guten Unterrichts vorliegen (vgl. z.B. Helmke & Schrader, 2006), existiert seitens der Hochschuldidaktik nichts Vergleichbares.

Zur Steigerung der Qualität der hochschuldidaktischen Weiterbildungen ist es notwendig, valide Modelle guter Hochschullehre als Grundlage der Personalentwicklung in der Lehre zu generieren. Zu häufig fehlt bislang deren wissenschaftliche Fundierung und Prüfung (Webler, 2000).

Dazu empfiehlt es sich, auf den Forschungsergebnissen der Unterrichtsforschung aufzubauen, sie zu adaptieren und über folgende Studien zu validieren. Abbildung 1 (nächste Seite) zeigt eine mögliche Adaptation.

Ausblick

Neben der Einbettung der Messungen (Phase „Check“) in ein systematisches Qualitätsmanagement, der (weiteren) Entwicklung und Prüfung von validen Messinstrumenten (z.B. jenes zuvor dargestellte), wird die Konzeption und Validierung eines Modells guter Hochschullehre von Nöten sein, um die Messungen „guter Lehre“ auf eine wissenschaftliche, theoretische begründete Basis zu stellen.

Eine Intervention zu guter Lehre kann zu messbaren Veränderungen bei Lehrenden und Studierenden führen: die oben genannten Instrumente konnten den Effekt einer hochschuldidaktischen Intervention über alle Messzeitpunkte nachweisen. Konkret schätzen die Lehrenden ihre Wissen zu guter Lehre und ihre Lehrfähigkeiten besser ein, und Studierende bewerteten solche Lehrenden auch besser. Aufgrund der Menge der Befunde sei für Details hier auf das ausführliche Buch zur Studie verwiesen (Ulrich, im Druck).

Abschließend darf aber eine Grundlage von Personalentwicklung nicht vergessen werden: eine jegliche Intervention hat trotz bester wissenschaftlichster Fundierung, trotz valider Messung nur dann Effekte, wenn der Hauptfokus auf der Maximierung des Nutzens für die Teilnehmenden liegt. Ein Nutzen, der v.a. dann hoch ausfällt, wenn die Anwendung des durch die Intervention Gelernten kontrolliert (Phase Check) und **belohnt** wird (Phase Act).

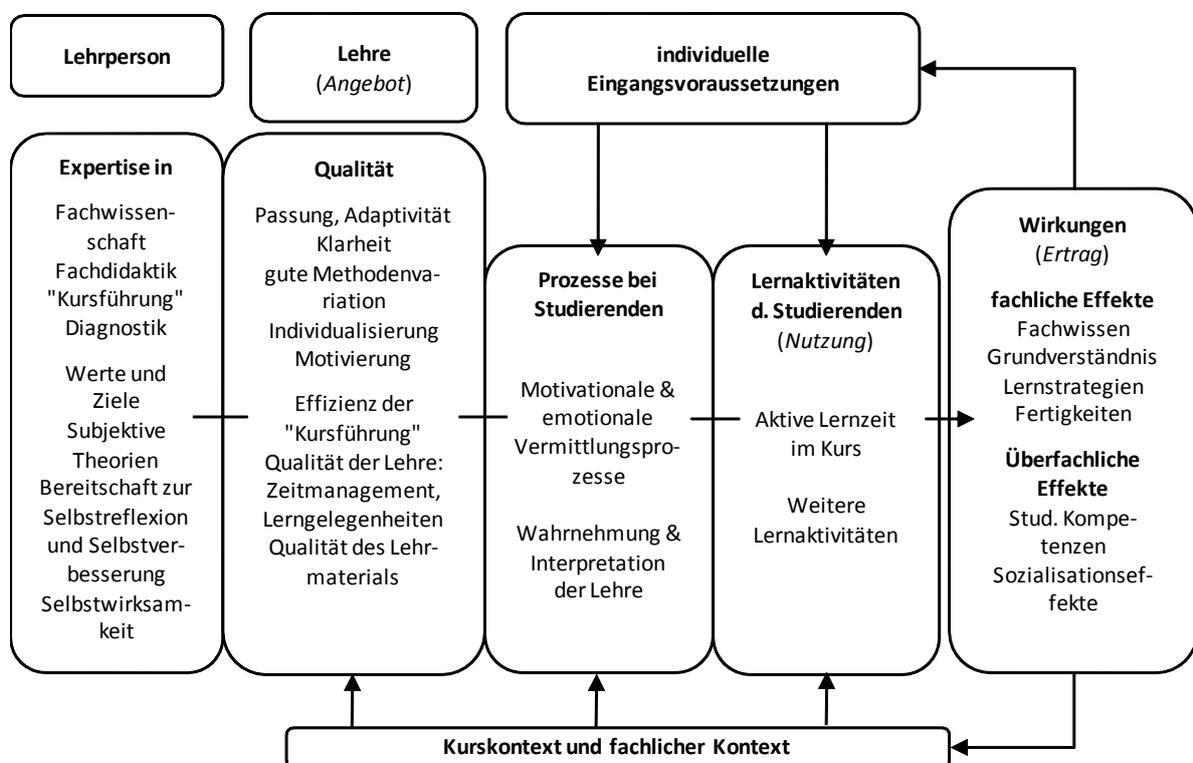


Abbildung 1: Merkmale guter Lehre (Adaption von Merkmalen guten Unterricht nach Helmke, 2003, S. 42)

Literatur:

- Bäuerlen, A. (2009). *Personalentwicklung an Universitäten: Ein Beitrag zur Lernfähigkeit einer Organisation des Lernens*. Hamburg: Diplomica.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54 (1), 30-42.
- Bülow-Schramm, M. (2006). *Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. Studienreihe Bildung und Wissenschaftsmanagement: Bd. 6. Münster: Waxmann*.
- Conradi, W. (1983). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität: Erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006). Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität: Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. *Schulmagazin 5 bis 10*, 9, 5-12.
- Hochschulrektorenkonferenz. (2010). *Wegweiser 2010 - Qualitätssicherung an Hochschulen: Projekt Qualitätsmanagement, Hochschulrektorenkonferenz. Beiträge zur Hochschulpolitik: 8/2010. Verfügbar unter: http://www.gbv.de/dms/weimar/toc/630739773_toc.pdf [13.07.2012]*.
- Masing, W., Pfeifer T. & Schmitt, R. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Qualitätsmanagement* (5., vollst. neu bearb. Aufl.). München: Hanser.
- Pekrun, R., Hofe, R. v., Blum, W., Frenzel, A. C., Goetz, T. & Wartha, S. (2007). Development of mathematical competencies in adolescence: The PALMA longitudinal study. In M. Prenzel (Hrsg.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG priority program: [BIQUA]* (S. 17–37). Münster: Waxmann.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/germscal.htm> [13.07.2012].
- Staufenbiel, T. (2000). Fragebogen zur Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica*, 46 (4), 169-181.
- Ulrich, I. (2013). *Strategisches Qualitätsmanagement in der Hochschullehre: Theoriegeleitete Workshops für Lehrende zur Förderung einer kompetenzorientierten Lehre*. Wiesbaden: Springer VS. [Dissertation, 2011, Freie Universität Berlin].

Webler, W.-D. (2000). Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel zur Qualitätssicherung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. *Zeitschrift für Pädagogik*. 41, 225-246 [Themenheft]. Weinheim: Beltz.

Autorenadresse

Dr. Immanuel Ulrich

Goethe-Universität Frankfurt

Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie

Interdisziplinäres Kolleg Hochschuldidaktik – IKH

Mertonstraße 17

60325 Frankfurt am Main

Fon: +49 (0)69 798 28321

ulrich@psych.uni-frankfurt.de

Anhang

Tabelle 4: Fragen der Skalen im Wortlaut

Skala	Item im Wortlaut
<i>Wissen über gute Lehre</i> ²	Lehrveranstaltungsstrukturierung (Themenauswahl, -strukturierung)
	Konzeption von Lernzielen (als Leitlinien einer Lehrveranstaltung)
	Verzahnung von Lernzielen mit der Veranstaltung
	Stundenaufbau (Einführung, Hauptbotschaften etc.)
	Kommunikationsstrategien zur Schaffung einer angenehmen Arbeitsatmosphäre
	Motivierung der Studierenden
	Umgang mit schwierigen Teilnehmern
	Fragentypen zur Aktivierung der Studierenden (zur tieferen Verarbeitung der Inhalte)
	Lehrstrategien für Vorlesungen
Lehrstrategien für Übungen, Seminare	
<i>Fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept als Lehrender</i> ³	Ich bin ein/e gute/r Lehrende/r.
	Lehre fällt mir generell leicht.
	Meine Lehre gut durchzuführen, ist für mich kein Problem.
	Wenn Studierende Fragen stellen, weiß ich meistens die richtige Antwort.
	Für die Lehre brauche ich mich in der Regel nur wenig vorzubereiten, da ich alles schon sehr gut kann.
<i>Selbstwirksamkeit in der Lehre</i>	Wenn sich bei der Vorbereitung der Lehre Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, sie zu überwinden.
	Die Lösung schwieriger Probleme bei der Konzeption der Lehre gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele in der Lehrveranstaltung zu verwirklichen.
	In unerwarteten Situationen in der Lehrveranstaltung weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
	Auch bei überraschenden Ereignissen während Vorbereitung der Lehre glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.
	Schwierigkeiten bei der Vorbereitung der Lehre sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
	Was auch immer bei der Konzeption, Vorbereitung und Durchführung der Lehre passiert, ich werde schon klarkommen.
	Für jedes Problem bei der Konzeption der Lehre kann ich eine Lösung finden.
Wenn bei der Konzeption der Lehre eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	
Wenn in der Lehrveranstaltung ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	

² Die Skala *Wissen über gute Lehre* wies einen fünffach gestuften Antwortbereich von „sehr wenig“ bis „sehr viel“ auf. Allen Fragen war folgender Satz vorangestellt (in der obersten Zeile der Tabelle): „Wie viel wissen Sie über...“

³ Die Skalen *Fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept als Lehrender* und *Selbstwirksamkeit in der Lehre* wiesen einen fünffach gestuften Antwortbereich von „stimmt gar nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt etwas“, „stimmt weitgehend“ bis „stimmt genau“ auf.