

Rindermann, Heiner

Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre

Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 1, S. 64-73



Quellenangabe/ Reference:

Rindermann, Heiner: Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre - In: Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 1, S. 64-73 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136976 - DOI: 10.25656/01:13697

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136976>

<https://doi.org/10.25656/01:13697>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre

Heiner Rindermann

Zusammenfassung Ausgehend von einem normativen Konzept von Lehrqualität und einem Modell guter Lehre werden Möglichkeiten erörtert, Hochschullehre zu verbessern. Massnahmen aufseiten der Lehrenden, der Studierenden und der Rahmenbedingungen haben das Ziel, die Lehre in ihrer intendierten Förderung von Wissen, Kompetenzen und Einstellungen zu unterstützen. Als wichtig werden hierfür erachtet: Lehrevaluation gekoppelt an Beratung und Weiterbildung; Auswahl von Studierenden nach Kompetenz; Sicherung basaler Bedingungen wie ein günstiges quantitatives Lehrenden-Studierenden-Verhältnis.

Quality development in university teaching

Abstract Starting from a normative concept of teaching quality and a model of good university instruction several ways to improve teaching are discussed. They include teachers, students and general conditions. Their aim is to support three goals of university instruction: increase of knowledge and competences, and modification of attitudes. Important are the combination of evaluation with counselling and training; selection of students according to competence; general conditions like a favorable professor-student-ratio.

Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer an Universitäten verstehen sich primär als Forscher. Sie werden (zumindest formal) über Forschungsleistungen anerkannt und ausgewählt. Lehre gilt als «Deputat», also als zusätzliche Pflicht, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Hierarchie- und Karrierepositionen zu erbringen haben. Innerhalb der Lehre wiederum steht die Vermittlung von fachspezifischem Wissen im Vordergrund.

Eine solche Auffassung – Lehre als Pflicht neben der Wissenschaft und als Informationsübermittlung – steht aber in fundamentalem Gegensatz zu Konzepten von Forschung und Lehre, wie sie zu Beginn der Blütezeit der «Deutschen Universität»¹ entwickelt worden waren:

¹ «Deutsche Universität»: Nicht die empirisch beobachtbaren Universitäten in Deutschland, sondern das normative Modell einer Universität, das zum ersten Mal Ende des 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts in Deutschland entwickelt wurde und zumindest teilweise in Deutschland, Österreich, der Schweiz und den USA umgesetzt wurde (vgl. Albrecht, 2009; s. a. Müller, 1990/1802; Jaspers, 1946/1923; Schelsky, 1963). Folgende Merkmale sind dafür zentral: Freiheit der Wissenschaft, Einheit von Lehre und Forschung, Wissenschaft dank Bildung und Bildung durch Wissenschaft, Orientierung im Denken und nur an diesem, Unabhängigkeit und Freiheit der Wissenschaftler und Gelehrten, meritorische Selbstselektion nach wissenschaftlichen und intellektuellen Massstäben, geistige und institutionelle Autonomie

- *Forschendes Lehren*: Lehrende sind zugleich Forschende und Forschende sind zugleich die am besten geeigneten Dozentinnen und Dozenten (Schelling, 1974/1803, S. 27/233). Lehre und Forschung stehen in Verbindung, Lehrende führen durch Lehre Studierende in wissenschaftliches Denken ein, Lehre selbst ist an Wissenschaft orientiert und der wissenschaftliche Prozess wird durch Lehre reflektiert und unterstützt. Solche Formen von Lehre sind bspw. gut in wissenschaftlichen Kolloquien am Ende eines Studiums denkbar, in denen gemeinsam und durch gegenseitige Anregung auf relativ hohem Niveau wissenschaftliche Arbeit stattfindet. Vorlesungen wiederum ermöglichen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen ein systematisches Durchdenken ihres Forschungsgebietes und führen dazu, sich über einen oft sehr engen eigenen Forschungsfokus hinaus mit der Breite und Geschichte des Faches auseinanderzusetzen und davon in der eigenen Forschung zu profitieren.
- Lehre als Vermittlung allgemeinen *wissenschaftlichen Denkens* und *wissenschaftlicher Erkenntnisentwicklung* am speziellen Stoff, nicht als reine Informationsübermittlung: Nach Jaspers (1946/1923, S. 53 ff.) soll die Lehre, insbesondere die Vorlesung, nicht der blossen Wissensweitergabe dienen («Blosse Ergebnisse stehen in den Büchern»), sondern Methoden des Wissenserwerbs und seiner Begründung am spezifischen Stoff (von Natur- über Sozial- zu Geisteswissenschaften) exemplifizieren. Es geht um eine Schulung des Denkens am konkreten Inhalt, der dadurch vermittelt wird. Für Jaspers (1946/1923, S. 55) bildet eine solche Art der Vorlesung keine Nebentätigkeit, sondern den «Höhepunkt der Berufsleistung».

Lehre gehört gemäss dieser Vorstellung zum eigentlichen Kerngebiet der Tätigkeit von akademischem Personal an Universitäten. Forschung befruchtet Lehre und umgekehrt regt Lehre die Forschung an².

1 Qualitätsmerkmale von Hochschullehre

Während das im einleitenden Abschnitt skizzierte Konzept insbesondere auf die Bildung einer geistigen Elite zielt, soll das nun zu beschreibende Modell umfassender sein, das obige Konzept einschliessen, aber auch empirisch weiter verbreitete und realistisch auf verschiedene Studentengruppen der Moderne und unterschiedliche Ausbildungs- und Bildungsziele anwendbare Lehrformen beinhalten.

Lehrerfolg wird als intendierte und normativ (durch Curriculum, wissenschaftliche Fachinhalte, Bildungskonzepte) begründbare Veränderung von *Wissen*, *Kompetenzen* und *Einstellungen* der Studierenden verstanden. Auf eine Veranstaltung selbst bezogen

² Wenn ein persönlicher Kommentar erlaubt ist, dann würde ich gerne darauf verweisen, dass Lehre eine wichtige soziale Berufstätigkeit neben dem monadischen Arbeiten an Rechnern und Texten und an Tausenden von E-Mails, Papieren und Zahlen darstellt und gemeinsam mit Studierenden ausgeübtes Denken und Kommunikation mit ihnen sowie das Vorlesen selbst Freude bereiten können!

und nahe an didaktischen Kriterien orientiert lassen sich *Interessantheit der Veranstaltungsgestaltung* und *allgemeine Veranstaltungsqualität* als vorgeschaltete Ziele und förderliche Faktoren für Lernen formulieren. Dieser Lehrerfolg hängt vom Handeln der Lehrkräfte, von dem, was Studierende in die Lehre mitbringen, und von Rahmenbedingungen ab (Abbildung 1; ausführlich Rindermann, 2009).

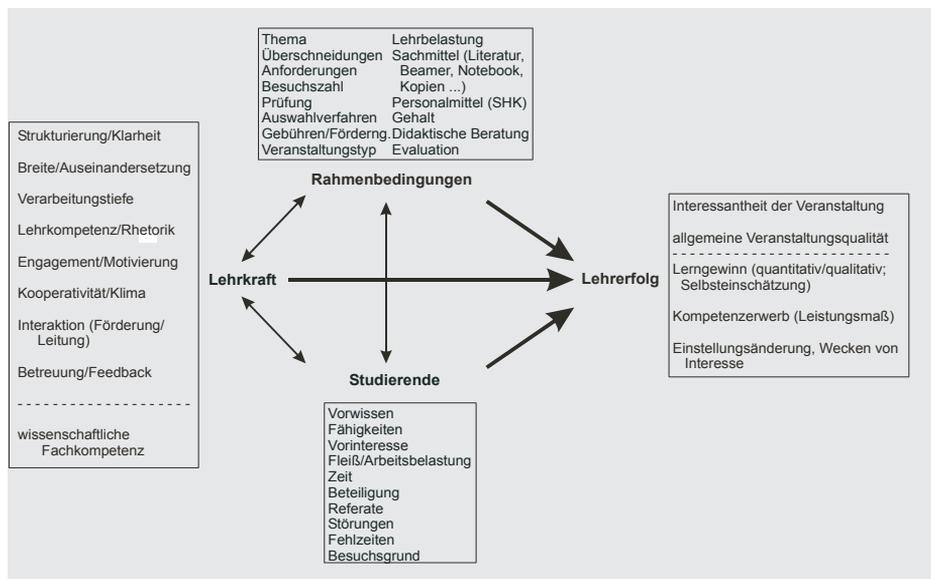


Abbildung 1: Multidimensionales Modell der Lehrqualität

Zunächst zur *Lehrkraft*, der empirisch in verschiedenen Studien (z.B. in Regressionsmodellen mit Studierenden- und Lehrendeneinschätzungen) bedeutendsten Determinante für Lehrerfolg: Eine Lehrveranstaltung sollte gut strukturiert und der Vortrag klar sein. *Struktur* und *Klarheit* gehören zu den wichtigsten Bedingungen erfolgreichen Unterrichts von Kindergärten bis zu Universitäten (vgl. Good & Brophy, 2003).³ Lehre soll Stoff nicht nur wissenschaftlich vermitteln, sondern in sinnvoller Kontextualisierung behandeln und ihn durchdenkend reflektieren (*Auseinandersetzung*, *Verarbeitungstiefe*; s. Einleitung). Lehrende sollten Stoff verständlich vermitteln können und Grundprinzipien der Rhetorik beherrschen (*Lehrkompetenz*). Zur dozentenbezogenen Lehrqualität gehören neben diesen eher didaktischen Kompetenzen auch persönlichkeitsbezogene und vor allem soziale: *Engagement*, *Enthusiasmus* und *Begeisterung* erleichtern das Lernen, ebenso eine unterstützende und förderliche Kommunikation mit Studierenden. Schliesslich ist *wissenschaftliche Fachkompetenz* vorauszusetzen; diese bezieht sich aber nicht im engeren Sinne auf Lehrqualität und sie sollte in Instrumenten, die Lehre

³ Siehe auch Jaspers (1946/1923, S. 58): «Es ist unausweichbar, in den Vorlesungen einen Plan und eine Ordnung zu haben.»

evaluieren, nicht erhoben werden (sie lässt sich durch Fachleute qualitativ und unter wohlüberlegter Heranziehung szientometrischer Masse bestimmen; z. B. Bornmann & Daniel, 2009; Fröhlich, 1999).

Selbstverständlich tragen auch *Studierende* zum Gelingen der Lehre bei. Im Extremfall bräuchte man gar keine Lehre, sondern nur am Ende eine objektive und externe Prüfung. Gute Studenten und Studentinnen würden in einem solchen Falle Wissen und Kompetenzen im Selbststudium erwerben und verbleibende oder qualitativ schwache Präsenzlehre primär als soziale Treffpunkte nutzen. Zur Qualität von Studierenden (ihr Wissen, ihre Kompetenz und Einstellungen) tragen vorherige Lehrveranstaltungen, aber auch die gesamte bisherige Bildungsbiographie in Familie und Schulen bei, in Systemen mit Studierendenauswahl sind Auswahlverfahren von entscheidender Bedeutung. Vielleicht sind Hochschulen wie Harvard oder Cambridge als Lehranstalten gar nicht besonders gut, ihnen gelingt es nur, eine kognitive Elite aus einem international zur Verfügung stehenden Jahrgang auszuwählen und als solche wieder zu entlassen. Konkret wären auf *Studierendenseite* wichtig: *Vorwissen* und *Vorfähigkeiten* (von Intelligenz bis Selbstorganisation); *Vorinteresse* am Thema, *Fleiss* und ähnliche motivationale und verhaltensbezogene Merkmale; *Zeit* für das Studium (bei Arbeitenden, weit weg Wohnenden und Eltern reduziert); veranstaltungsintern: *Beteiligung* (inkl. Aufmerksamkeit und geringer Redeangst), Qualität der *Referate* (in Seminaren), *Störungen* bzw. deren Abwesenheit, *Fehlzeiten* und *Besuchsgrund* (aus Pflicht oder Interesse?).

Schliesslich sind die *Rahmenbedingungen* von nicht zu unterschätzender Bedeutung: Das gegebene *Thema*, *Überschneidungen* oder Anknüpfungspunkte an andere Lehrveranstaltungen, die Höhe der *Anforderungen*, *Besuchszahl*, Existenz einer *Prüfung*, *Auswahlverfahren* für Lehrende und Studierende, Gebühren und Fördersysteme für Studierende, der *Veranstaltungstyp*, *Lehrbelastung*, *Sachmittel*, *Personalmittel*, *Gehalt* für Lehrkräfte bzw. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (inkl. für Gastdozierende), Existenz didaktischer *Beratung* und Weiterbildung für Dozierende und nicht zuletzt *Evaluation*.

Diese Determinanten sind *untereinander dependent*, ein paar Beispiele: In Seminaren gibt es mehr Beteiligung als in Vorlesungen, die Existenz einer veranstaltungsinternen Prüfung am Ende des Semesters macht Studierende fleissiger (Rindermann, 2009), der Dozent oder die Dozentin kann sich (abhängig von anderen Rahmenbedingungen) für oder gegen Prüfungen aussprechen, er oder sie kann Studierende mehr oder weniger intensiv betreuen und damit die Qualität der Referate beeinflussen, Evaluation und Beratung erhöhen die dozentenbezogene Lehrqualität, ein hohes Lehrdeputat und eine grosse Besuchszahl reduzieren Arbeitszeit je Kurs und Teilnehmenden, ein niedriges Gehalt demotiviert und führt zu Brain-Drain, ein hohes Gehalt und andere attraktive Rahmenbedingungen zu Brain-Gain.

2 Verbesserung von Lehrqualität

Lehrqualität stellt damit ein multidimensionales Phänomen dar und ist multideterminiert. Will man sie verbessern, kann man an einzelnen Determinanten ansetzen; noch effektiver dürften aber Massnahmen sein, die auf eine Modifikation des Gesamtsystems abzielen.

2.1 Interventionen aufseiten der dozentenbezogenen Lehrqualität

Die nationale (deutschsprachige) und internationale (im englischsprachigen Raum) Forschung zeigt eindeutig, dass blosse Lehrevaluation ohne oder mit Übermittlung der Resultate und Lehrevaluation mit veranstaltungsinterner Besprechung der Resultate die Lehrqualität nicht bzw. nur wenig verbessern. Lehrevaluation mit Beratung oder gar Weiterbildung ist dagegen effektiv (Rindermann, 2009; hier auch ein Überblick über Studien anderer Autoren und Metaanalysen).

In einer Studie an einem privaten Ausbildungsinstitut für Logopädie (s. Abbildung 2) liessen sich sehr spezifische Effekte einer Beratung von Lehrkräften beobachten, am stärksten waren die Veränderungen, ausgedrückt in d , in denjenigen Skalen des HILVE-II (Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation; Rindermann, 2004, 2005a), die sich auf das Verhalten des Dozenten oder der Dozentin beziehen, das durch die Beratung verändert werden sollte (Lehrkompetenz: $d=0.94$; Dozentenengagement: $d=0.78$), nahezu Null sind sie in studentischen Skalen (Vorfähigkeiten, Fleiss), die nicht im Fokus der Massnahme standen.

Auch in einer Studie an einer staatlichen Fachhochschule liess sich durch Beratung die Lehrqualität aus Sicht der Studierenden verbessern (s. Abbildung 3). Hier wurden Lehrkräfte nach einer Erläuterung der Lehrevaluationsergebnisse beraten (zu Einzelheiten der Beratung s. Dresel et al., 2007). In dieser Studie wurden aufgrund des Wechsels von Studierenden, Themen und Veranstaltungsformen zwischen Erst- und Zweitmessung in einem Mehrebenenmodell diese potenziellen Verzerrungsfaktoren der Lehre und des Lehrurteils kontrolliert. Die schraffierten Balken stehen für Veränderungen als unkorrigierte Werte, die schwarzen Balken für Veränderungen in korrigierten Werten. So hat bspw. Dozent 19 in den unkorrigierten Werten eine Verbesserung um $d=1.6$, aber anscheinend hatte er in der zweiten Veranstaltung günstigere Rahmenbedingungen als in der ersten, etwa ein die Studierenden mehr interessierendes Thema oder eine geringere Besuchszahl. Korrigiert man diese Hintergrundbedingungen, dann resultiert eine niedrigere, aber weiterhin sehr hohe positive Veränderung von $d=0.9$. In den korrigierten Werten zeigten sich generell etwas kleinere, aber robuste und weniger extreme Effekte (nach diesen beiden Berechnungsvarianten zwischen $d=0.68$ bis 0.91).

Leider ist in nahezu allen Evaluationsmassnahmen im deutschsprachigen Raum die Lehrevaluation nicht an Beratung gekoppelt und damit – wenn man der Forschung vertrauen kann – nicht sehr effektiv. Evaluation dient mehr einer Befolgung von oben vor-

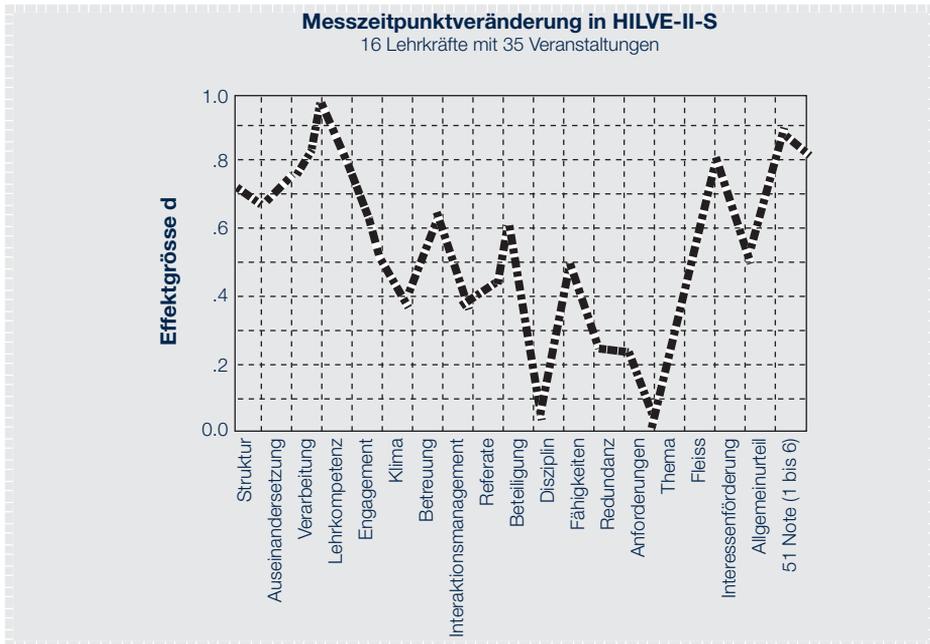


Abbildung 2: Verbesserung der Lehrqualität aus Studierendensicht, Vergleich von Erst- und Zweitmessung, dazwischen Feedback und Dozentenberatung (privates Institut; Rindermann & Kohler, 2003; Rindermann, Kohler & Meisenberg, 2007)

gegebener juristischen Bedingungen als der Qualitätsentwicklung (Rindermann, 2003). Ein Grund dafür ist oft der Mangel an Beratern und Mitteln dafür. Eine Kompromisslösung könnte die Übermittlung eines standardisiert-adaptiven Feedbacks sein, eines Feedbacks an Lehrkräfte, das automatisch angepasst an Ergebnisse unterschiedliche Beratungstexte zur Verfügung stellt (vgl. Rindermann, 2005a). Persönliche Beratung dürfte aber wirksamer sein.

2.2 Interventionen aufseiten der studentenzugehörigen Lehrqualität

Merkmale von Studierenden können sich durch vorangegangene Lehrerfahrungen an der Hochschule verbessern. Damit verbessert gute Lehre ihre eigenen Voraussetzungen. Unzweifelhaft sind aber ein auf Kompetenzmessung basierendes Aufnahmeverfahren und die davorgeschaaltete nationale und internationale Anziehung von kompetenten und motivierten Studieninteressierten mindestens genauso effektiv (s. a. Rindermann, 2005b). Fähigkeit erzeugt Fähigkeit, d.h. intellektuell befähigte Studierende lernen schneller und Lehre gelingt mit besseren Studierenden eher (vgl. für die Schulforschung: Rindermann, 2007).

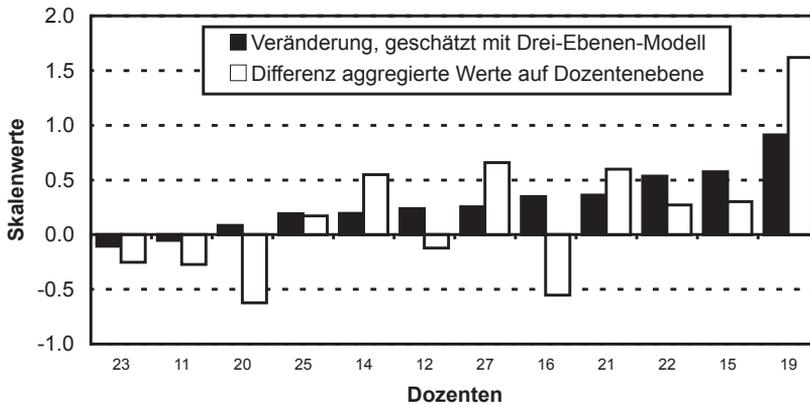


Abbildung 3: Verbesserung der Lehrqualität aus Studierendensicht, Vergleich von Erst- und Zweitmessung, dazwischen Feedback und Dozentenberatung (staatliche FH; Dresel, Rindermann & Tinsner, 2007)

2.3 Interventionen aufseiten der Rahmenbedingungen für Lehrqualität

An deutschen, aber auch an österreichischen Universitäten haben sich in vielen Studiengängen (in Deutschland insbesondere in der Lehrerbildung, in Österreich in Psychologie und Medizin) die Studierendenzahlen bei nur sehr geringfügig oder nicht erfolgter Vergrößerung des Lehrkörpers stark erhöht. An vielen deutschen Universitäten gilt etwa eine Seminarstärke von 80 Teilnehmenden als Sollziel im ersten Studienabschnitt, von 50 Teilnehmern im zweiten Studienabschnitt. In Bielefeld soll es Seminare mit 700 Studierenden geben (Thurn, 2007). Nach Müller-Merbach (2008) betrage in Deutschland die durchschnittliche Relation zwischen Studierenden und Professorin oder Professor 54:1, in den USA an führenden privaten oder staatlichen Universitäten jedoch 20 bis 7:1, also um den Faktor 2.5 bis 7.7 günstiger.

In einer Studie mit dem HILVE-II in 180 Kursen korrelierten von Studierenden eingeschätzter Lerngewinn durch Veranstaltungsbesuch und *Teilnehmerzahl* zu $r = -.27$ ($N = 180$ Seminare), analog der durch Lehrende selbst eingeschätzte Lerngewinn für Studierende ($r = -.26$, $N = 157$). Noch deutlicher wird diese negative Beziehung bei der Auswertung der Beurteilungen für einen einzigen Dozenten (sog. Konstanthaltung individueller Lehrkompetenz; s. Abbildung 4). Während bei Teilnehmerzahlen zwischen 9 und 40 kein negativer Zusammenhang beobachtbar ist, tritt dieser bei einer Studierendenzahl zwischen 40 und 140 in «Seminaren» auf. Je mehr Teilnehmende, desto geringer wird das Lernen durch die Teilnehmenden eingeschätzt. Studierende lernen demnach weniger in Grossveranstaltungen, ein Ergebnis, das analog zu objektiven Leistungsmessungen und bei weit geringeren Klassenstärken auch aus der experimentellen Schulforschung bekannt ist (Konstantopoulos, 2008).

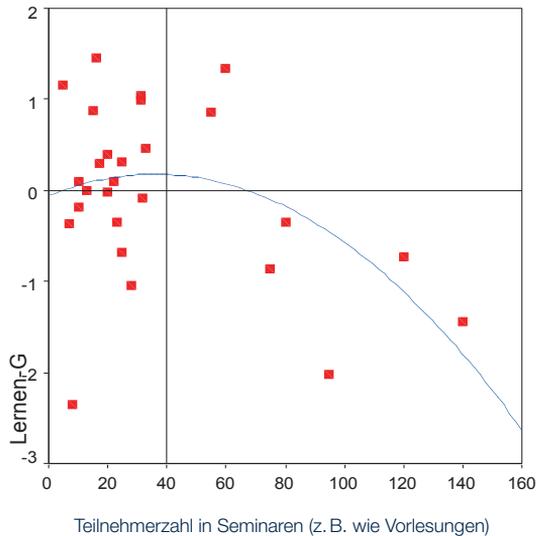


Abbildung 4: Zusammenhang zwischen von Studierenden eingeschätztem Lerngewinn und Teilnehmerzahl (linear $r = -.39$, $N = 27$ formale Seminare; Dozentenurteil zum studentischen Lernen ohne Abbildung: $r = -.64$, $N = 23$)

Erwartungsgemässe Befunde gibt es auch für *studentisches Kompetenzniveau* und Lerngewinn (Kompetenzniveau gemessen über Abitur-/Maturanote, keine Fehler in der Fragebogenbeantwortung⁴ und Einschätzung durch Dozierende; Studierendenurteil $r = .19$, $N = 320$ Kurse, Lehrende $r = .33$, $N = 180$), *Lehrdeputat* und Lerngewinn (Fallbeispiel ein Dozent; Studierendenurteil $r = -.49$, $N = 28$ Kurse, Lehrende $r = -.69$, $N = 25$) und *relatives Gehalt* und Lerngewinn (Fallbeispiel ein Dozent; Studierendenurteil $r = .52$, $N = 28$ Kurse, Lehrende $r = .72$, $N = 25$). D. h. aus Sicht von Studierenden und Lehrenden lernen Studierende an Universitäten mehr, wenn das studentische Kompetenzniveau höher, das Lehrdeputat von Dozenten vergleichsweise geringer und das relative Gehalt der Dozenten höher sind. Diese Rahmenbedingungsvariablen wurden von den Evaluationsdaten unabhängig erhoben. Die untersuchten Rahmenbedingungen sind nicht unkorreliert, das heisst an «schlechteren» Universitäten mit grossen Teilnehmerzahlen gibt es auch eher ein niedrigeres studentisches Kompetenzniveau, ein höheres Lehrdeputat und ein geringeres Gehalt. In Regressionen mit diesen vier Variablen als Prädiktoren gemeinsam sinken deshalb die Effekte in ihrer Höhe, bleiben

⁴ Fehler in der Fragebogenbeantwortung: Der HILVE-II enthält zwei verschieden gepolte Items zur Messung der Interessantheit der Veranstaltungsgestaltung: Die Veranstaltung wird in interessanter Form gehalten; die Veranstaltung zieht sich schleppend dahin. Werden nun beide Items oberflächlich ohne Analyse und Verstehen des Iteminhalts auf einer siebenstufigen Antwortskala nur links oder nur rechts beurteilt, dann liegt ein Fehler vor. Eine richtige Beantwortung wäre entweder rechts und links oder links und rechts, aber nicht links-links (beiden zustimmend) oder rechts-rechts (beide ablehnend).

aber bedeutsam und in der postulierten Richtung (jeweils Mittel aus Studierenden- und Lehrendenurteil: Teilnehmerzahl $\beta = -.18$, Kompetenzniveau $\beta = .13$, Lehrdeputat $\beta = -.11$, Gehalt $\beta = .40$).

An diesen Rahmenbedingungen – Besuchsstärken, Fähigkeitsniveau, Lehrumfang und Einkommen – zu arbeiten, ist zunächst Aufgabe der Hochschulpolitik, aber nicht nur dieser, sondern auch der Universitätsleitungen, der Dekane, der Institutsleitungen, Institute und jeder einzelnen Lehrkraft. Hier sind die Möglichkeiten bei Weitem nicht ausgeschöpft, vielleicht sind Professoren auch heute noch zu «staatsfromm» und nehmen mit Murren, aber ohne Konsequenz, nahezu alles hin, was von der Politik verordnet wird. Es ist bspw. kaum nachvollziehbar, warum Pädagogikprofessorinnen und -professoren es akzeptieren, Seminare mit 50 bis 700 Studierenden zu führen. Die Freiheit der Lehre schliesst ein, die eigene Seminargrösse zu bestimmen. Verbeamtete Lehrkräfte müssten zudem nichts durch eine Wahrnehmung dieser Freiheit befürchten.

3 Schlussfolgerungen

Lehrqualität ist ein multidimensionales Phänomen, d. h. mehrere Aspekte zeichnen gute Lehre aus, wie Struktur, Verarbeitungstiefe, Lernen wichtiger Inhalte und allgemeiner Kompetenzgewinn. Zudem ist Lehrqualität ein multidimensional determiniertes Phänomen; neben Merkmalen der Lehrenden sind auch solche der Studierenden und der Rahmenbedingungen von Bedeutung. Wenn wir Lehrqualität verbessern wollen, muss überall dort angesetzt werden, wo Defizite vorliegen. So ist es absurd und ethisch unstatthaft, Lehrende mit Evaluationsmassnahmen «zu fördern», wenn diese in Seminaren mit 100 oder mehr Teilnehmenden lehren. Hier müssen entweder die Studierendenzahlen reduziert oder mehr Dozierende (dauerhaft und mit seriösen Verträgen) eingestellt werden.

Unter solchen Bedingungen sind für die Dozentinnen und Dozenten *Evaluationsverfahren* mit *Beratungs-* und *Weiterbildungsangeboten* sinnvoll. Weitere wichtige Massnahmen aufseiten der Studierenden- und Rahmenbedingungen sind *Studierendenauswahl nach Fähigkeit*, *Lehrdeputate* im Umfang von vier bis acht Stunden (Professoren und Mittelbau, in Qualifikationsphase zwei bis vier SWS), *seriöse Verträge* (Dauerstellen und Gehalt), ein *Studium Generale*, das Wissen und Kompetenzen der Studierenden (und oft notwendigerweise auch der Lehrenden) in Deutsch, Englisch, Mathematik und Allgemeinbildung (Geschichte, Politik, Geographie, Biologie, Physik, Chemie, Informatik, Philosophie, Logik, Ethik, Wissenschaftstheorie) vertieft, und *Stipendiensysteme*, damit nicht nebenbei gearbeitet werden muss. Universitäten sollten als geistige Zentren des wissenschaftlichen Denkens und wissenschaftlicher Lehre in Einheit verstanden werden. Eine vielleicht unterschätzte Rahmenbedingung stellt die Ästhetik und die Qualität von Hochschulgebäuden dar. Aber es hiesse Eulen nach Athen tragen, wenn man dies in einer mit Zürich verbundenen Zeitschrift einfordern würde.

Literatur

- Albrecht, C.** (2009). Die Zukunft der deutschen Universität. *Forschung und Lehre*, 16 (1), 8-11.
- Bornmann, L. & Daniel, H.-D.** (2009). The state of *h* index research. Is the *h* index the ideal way to measure research performance? *EMBO Reports*, 10 (1), 2–6.
- Dresel, M., Rindermann, H. & Tinsner, K.** (2007). Beratung von Lehrenden auf der Grundlage studentischer Veranstaltungsbeurteilungen. In A. Kluge & K. Schüler (Hrsg.), *Qualitätssicherung und -entwicklung an Hochschulen* (S. 193–204). Lengerich: Pabst.
- Fröhlich, G.** (1999). Das Messen des leicht Messbaren. Output-Indikatoren, Impact-Masse: Artefakte der Sziometrie? In J. Becker & W. Göhring (Hrsg.), *Kommunikation statt Markt* (S. 27-38). Sankt Augustin: GMD.
- Good, Th.L. & Brophy, J.E.** (2003). *Looking in classrooms*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jaspers, K.** (1946/1923). *Die Idee der Universität*. Berlin: Springer.
- Konstantopoulos, S.** (2008). Do small classes reduce the achievement gap between low and high achievers? Evidence from Project STAR. *The Elementary School Journal*, 108, 275–291.
- Müller, E.** (Hrsg.). (1990/1802). *Gelegentliche Gedanken über Universitäten von J.J. Engel, J.B. Erhard, F.A. Wolf, J.G. Fichte, F.D.E. Schleiermacher, K.F. Savigny, W. v. Humboldt und G.F.W. Hegel*. Leipzig: Reclam.
- Müller-Merbach, H.** (2008). Grosse Spannweiten. Die Hochschulfinanzierung der Bundesländer im Vergleich. *Forschung und Lehre*, 6, 390–391.
- Rindermann, H.** (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 3 (2), 233–256.
- Rindermann, H.** (2004). *HILVE-II in einer computerbasierten Form mit Normen, individualisierter, ergebnisabhängiger Rückmeldung, mit Interpretationshilfen und Beratungsvorschlägen zur Verbesserung der Lehre und mit automatisierter Auswertung und Ergebniszustellung über EvaSys*. Lüneburg: Electric Paper.
- Rindermann, H.** (2005a). *HILVE-II in einer computerbasierten Form mit Normen*. Berlin: Blubbsoft.
- Rindermann, H.** (2005b). Für ein bundesweites Auswahlverfahren von Studienanfängern über Fähigkeitsmessung. *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 127–129.
- Rindermann, H.** (2007). Die Bedeutung der mittleren Klassenfähigkeit für das Unterrichtsgeschehen und die Entwicklung individueller Fähigkeiten. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 68–89.
- Rindermann, H.** (2009/im Druck). *Lehrevaluation – Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen*. Landau: Empirische Pädagogik.
- 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.
- Rindermann, H., Kohler, J. & Meisenberg, G.** (2007). Quality of instruction improved by evaluation and consultation of instructors. *International Journal for Academic Development*, 12 (2), 73–85.
- Schelling, F.W.J. v.** (1974/1803). *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums*. Hamburg: Felix Meiner.
- Schelsky, H.** (1963). *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek: Rowohlt.
- Thurn, S.** (2007). Was ist der Bildungsauftrag der Schule? Interview mit der Leiterin der Laborschule Bielefeld. *Das Hochschulwesen*, 1, 2–7

Autor

Heiner Rindermann, Prof. Dr., Institut für Psychologie, Karl-Franzens-Universität Graz, Universitätsplatz 2, A-8010 Graz, Österreich, heiner.rindermann@uni-graz.at