

IUBH Discussion Papers

BUSINESS & MANAGEMENT

QUALITÄT DER HOCHSCHULLEHRE

Markus Prandini

Claudia Bornemeyer

Immanuel Ulrich

IUBH Internationale Hochschule

Main Campus: Erfurt
Juri-Gagarin-Ring 152
99084 Erfurt

Telefon: +49 421.166985.23

Fax: +49 2224.9605.115

Kontakt/Contact: k.janson@iubh.de/

Autorenkontakt/Contact to the author(s):**Markus Prandini**

IUBH Internationale Hochschule, Standort Bad Reichenhall
Kaiserplatz 1
83435 Bad Reichenhall
m.prandini@iubh-fernstudium.de

Claudia Bornemeyer

IUBH Internationale Hochschule, Standort Bad Honnef
Mülheimer Str. 38
53604 Bad Honnef
c.bornemeyer@iubh.de

Immanuel Ulrich

IUBH Internationale Hochschule, Standort Frankfurt
Darmstädter Landstraße 110
D-60598 Frankfurt
i.ulrich@iubh-dualesstudium.de

IUBH Discussion Papers, Series: Business & Management, Vol. 4, Issue 2 (February 2021)

ISSN-Nummer: 2512-2800

Website: <https://www.iubh-university.de/forschung/publikationen/>

QUALITÄT DER HOCHSCHULLEHRE

Markus Prandini, Claudia Bornemeyer & Immanuel Ulrich

Abstract:

The starting point of this paper is the ongoing discussion among academics and practitioners on how to define quality in university teaching. The different perspectives of the Humboldtian model of higher education, the fields of university didactics and quality management are brought together in a definition of “good teaching” in higher education. With reference to John Hattie’s seminal study, five quality factors are proposed for higher education teaching: quality of the (1) curriculum, (2) didactics and methodology of teaching, (3) learning media, (4) performance assessment, and (5) student support. These factors have to be implemented in different forms of study: on campus studies, distance learning, dual studies and part-time studies. Due to the special characteristics of each of these forms, different challenges arise.

Quality management in teaching also has to consider in how far the objectives of good university teaching have been achieved in a given situation. Four levels of measurement – reaction, learning, behaviour and results – clarify the distinction between output (direct and immediate results) and outcomes (long-term effects) of university teaching.

The discussion of what teaching quality in higher education really means will remain a “hot topic”. Continuous changes in society ensure that the discussion must go on. Especially the ongoing developments in digitalization will give new ground for this discussion. The common denominator is that high quality teaching should provide students with the competencies required for their future professional and personal life.

Keywords:

Qualität der Hochschullehre, Hochschuldidaktik, Kompetenzförderung

JEL classification:

A22, 23

1. Einleitung

Die Frage, was genau Qualität im Bildungskontext bedeutet, ist nicht neu und wurde bereits intensiv diskutiert (vgl. u.a. Bowers et al. (2018), Harvey & Green (2000), Ball (1985)). Die Intensität der Diskussion und die auch heute noch gegebene Notwendigkeit der Fortsetzung dieser Diskussion verdeutlicht der Titel des Beitrags von Ball (1985): „*What the hell is quality?*“ Offen bleibt die Frage, ob der Begriff Qualität überhaupt allgemeingültig definiert werden kann; Vroeijenstein (1991) führt aus: „[...] *quality is like love. Everybody talks about it and everybody knows about what (s)he is talking about. Everybody knows and feels when there is love. Everybody recognizes it. But when we try to give a definition of it, we are standing with empty hands.*“ (S. 114).

Fokus dieses Beitrags ist die Frage, was Qualität der Lehre im Hochschulbereich bedeutet. Ausgehend von verschiedenen Definitionsansätzen zum Begriff Qualität allgemein und zur Frage nach einer Definition „guter Hochschullehre“ werden Faktoren erörtert, die für eine qualitativ gute Lehre maßgeblich sind. Die Hochschullehre zeichnet sich durch eine große Vielfalt an Studienformen aus: klassisches oder internationales Präsenzstudium, Fernstudium, duale Studienformate und berufsbegleitendes Studium. Daher schließt sich die Frage an, ob und inwiefern sich eine hohe Qualität der Lehre in den Studienformen auf unterschiedliche Weise erreichen lässt. Trotz der Vielfalt an Studienformaten lässt sich eine gemeinsame Zielgröße festhalten: Allen Studienformen gemein ist der Wunsch nach einem möglichst guten Ergebnis („Output“ und „Outcome“) der Hochschullehre. Abschließend wird deshalb erörtert, wie die Ergebnisse guter Hochschullehre erfasst und gemessen werden können.

2. Was ist Qualität?

Das Wort Qualität stammt aus dem Lateinischen – „*qualitas*“, zu übersetzen mit Beschaffenheit oder Eigenschaft (Duden 2020). Zum Einstieg sei zudem auf die weit akzeptierte Definition von Qualität gemäß DIN EN ISO 9000:2005-12 verwiesen: „*Qualität ist der Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt.*“ Ergänzt wird diese Definition um zwei Anmerkungen: die Qualität kann mit Adjektiven schlecht, gut oder ausgezeichnet charakterisiert werden; der Begriff „inhärent“ wird klarer konkretisiert als „*einer Einheit inwohnend*“ bzw. als ständiges Merkmal im Unterschied zu einer (temporären) Zuordnung (Deutsche Gesellschaft für Qualität, 2015, S. 260).

Harvey & Green (2000) betonen, dass der Qualitätsbegriff relativ ist: verschiedene Personen verstehen Unterschiedliches unter dem Begriff Qualität; darüber hinaus kann das Bezugsobjekt variieren – die Qualität kann sich auf Prozesse und/oder Ergebnisse beziehen. Ausgangspunkt der Definition von Qualität in diesem Abschnitt ist die Taxonomie von Garvin (1984). Seinem Beitrag liegt eine eher ergebnisorientierte (im Unterschied zur prozessorientierten) Sichtweise auf die Qualität zugrunde. Ausgangspunkt ist die Frage, was „Produktqualität“ bedeutet. Garvin (1984) identifiziert fünf Ansätze zur Definition von Qualität:

1. Transzendenter Ansatz: Qualität wird als immanente Exzellenz definiert. Sie ist absolut und basiert auf kompromisslosen Standards. Harvey & Green (2000) beschreiben in diesem Sinne Qualität als Ausnahme.
2. Produktbezogener Ansatz: Qualität wird als eine messbare Variable betrachtet. Qualitätsunterschiede sind auf quantifizierbare Unterschiede in (gewünschten) Eigenschaften von Produkten zurückzuführen. In dieser Sichtweise kann Qualität objektiv durch das Vorhandensein von Eigenschaften erfasst werden.
3. Nutzerbezogener Ansatz: Qualität liegt im Auge des Betrachters/Nutzers. Die Produkte, die die Bedürfnisse der Nutzer bestmöglich erfüllen, haben die höchste Qualität. Damit ist dieses Verständnis von Qualität subjektiv, geprägt von den Bedürfnissen des Einzelnen.
4. Fertigungsbezogener Ansatz: Qualität wird definiert als die Einhaltung von Vorgaben oder Anforderungen. Diese Perspektive spiegelt sich auch in der eingangs genannten Definition nach DIN ISO 9000 wider.
5. Wertbezogener Ansatz: Qualität wird im Hinblick auf Kosten und Preis definiert. Ein qualitativ hochwertiges Produkt erfüllt die Anforderungen zu einem akzeptablen Preis. Das Preis-Leistungsverhältnis wird betrachtet – damit ist die Qualität nicht mehr ein Maß der „Exzellenz“, sondern wird mit dem (finanziellen) Wert eines Produktes in ein Verhältnis gesetzt.

Die unterschiedlichen Ansätze zur Definition von Qualität führen zu intensiven Diskussionen – sowohl in der unternehmerischen Welt als auch im Bereich der Hochschullehre. Was heißt Qualität im Hinblick auf die Hochschullehre? Dieser Frage widmet sich der folgende Abschnitt.

3. Was ist qualitativ gute Lehre?

Um bestimmen zu können, ob etwas qualitativ gut ist, muss dessen Zweck definiert sein. Im Fall guter Lehre an Hochschulen kann dies aus (staats)philosophischer Sicht, aus Sicht des Qualitätsmanagements und aus Sicht der Hochschuldidaktik erfolgen. Hierbei zeigt sich, dass im Fall guter Lehre alle drei Sichtweisen zu ähnlichen Urteilen kommen, was qualitativ gute Lehre ist.

3.1. Qualitativ gute Lehre aus (staats)philosophischer Sicht

Das Humboldtsche Bildungsideal, auf welches sich Hochschulen und Universitäten in Deutschland gerne berufen, bietet eine (staats)philosophische Sichtweise von Hochschullehre, wenngleich es heutzutage oftmals auf die Einheit von Forschung und Lehre verkürzt wird. In seinem posthum 1851 erschienenen Buch *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, schreibt von Humboldt, nach seinem Ideal „...müßte (...) die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorgehen. Der so gebildete Mensch müßte dann in den Staat treten und die Verfassung des Staats sich gleichsam an ihm prüfen. Nur bei einem solchen Kampfe würde ich wahre Verbesserung der Verfassung durch die Nation mit Gewißheit hoffen ...“ (Humboldt 1851/1927, S. 72). Wilhelm von Humboldt sieht somit in der Bildung des Menschen, welche auch an Hochschulen stattfinden kann, den Zweck, mündige Staatsbürger auszubilden. Um als mündiger Staatsbürger agieren zu können, sind „Wissen, aber auch praktische Fähigkeiten und Kompetenzen, und ... (staatsbürgerliche) Werte“ vonnöten (Ulrich, 2020, S. 20). Qualitativ gute Lehre aus (staats)philosophischer Sicht muss somit Wissen, praktische Fähigkeiten und Kompetenzen sowie Werte vermitteln.

3.2. Qualitativ gute Lehre aus Sicht des Qualitätsmanagements

Je nach der Definition von Qualität nach Garvins (1984) Taxonomie, ergeben sich verschiedene Sichtweisen auf die Qualität guter Lehre (vgl. auch Harvey & Green, 2000, zur Qualität in Bildungskontexten):

Der transzendente Ansatz strebt eine immanente Exzellenz auf Basis kompromissloser Standards an. Die Frage ist hierbei, welche Standards einzuhalten sind. Geht es um Bildungsideale wie jene von Humboldt? Oder orientiert man sich an den von den Fachgesellschaften vorgegebenen Studieninhalten? Im letzteren Fall muss die Lehre die geforderten Studieninhalte (folglich Wissen und Kompetenzen) vermitteln, bei ersterem ergeben sich die humboldtschen Kriterien.

Der produktbezogene Ansatz orientiert sich am Produkt Lehre, welche gewisse Merkmale aufweist (z.B. zum Lernziel optimal passende Lehr- und Prüfungsformen). Die Lehre wird i.d.R. von den Studierenden „als Produkt erworben“, um sowohl einen Studienabschluss zur formalen Qualifikation als auch Wissen und Kompetenzen zu erwerben. Alle diese Aspekte begünstigen einen erfolgreichen Berufsweg der Studierenden. Die Lehre wäre dann qualitativ hochwertig, wenn deren Merkmale in besonderem Maße Wissen und Kompetenzen fördert, die zu einer formalen Qualifikation (Bachelor-/Masterabschluss) führen.

Der nutzerbezogene Ansatz fragt sich, warum seine Nutzer, die Studierenden, an der Lehre teilnehmen. Deren Gründe entsprechen dem produktbezogenen Ansatz, wenngleich ausgehend von den subjektiven Bedürfnissen des Einzelnen (z.B. formaler Qualifikationserwerb, um eine Arbeit zu erhalten, Wissen und Kompetenzen dazu bzw. zur Selbstverwirklichung). Die Lehre wäre ebenso dann qualitativ hochwertig, wenn sie Wissen und Kompetenzen vermittelt, und somit zu einer formalen Qualifikation (Bachelor-/Masterabschluss) führt.

Der fertigungsbezogene Ansatz fokussiert sich auf die Einhaltung von Vorgaben (die Hochschule als „Bildungsfabrik“ für die Studierenden bzw. den Staat). Wie beim transzendenten Ansatz stellt sich die Frage, welche Vorgaben dies sind, z.B. die Bildungsideale von Humboldt oder die von den Fachgesellschaften vorgegebenen Studieninhalte.

Der wertbezogene Ansatz setzt den Aufwand (zeitliche, finanzielle etc. Kosten) in Relation zum Nutzen des Produktes. Abgesehen von einer möglichst guten Kosten-Nutzen-Relation entsprechen die Gründe der Produktnutzung denjenigen des produktbezogenen Ansatzes. Die Lehre wäre ebenso dann qualitativ hochwertig, wenn sie Wissen und Kompetenzen vermittelt, was zu einer formalen Qualifikation (Bachelor-/Masterabschluss) führt, wobei ergänzend Aufwand und Nutzen in einem angemessenen Verhältnis stehen müssen (investierte Zeit und Geld im Vergleich zur nun möglichen Arbeitsstelle). Darüber ist auch erklärbar, weswegen Studierende bereit sind, für ein Studium an einer privaten Hochschule Geld zu bezahlen, auch wenn sie ein kostenloses Studium an einer staatlichen Hochschule bekommen könnten: Das Studium an der privaten Hochschule muss einen höheren Wert aufweisen (z.B. besonders gute Betreuung im Studium oder Stellenaussichten nach dem Abschluss etc.).

3.3. Qualitativ gute Lehre aus Sicht der Hochschuldidaktik

Die hochschuldidaktische Literatur (vgl. u.a. Berendt et al., 2019; Biggs & Tang, 2011; Macke et al., 2016; McKeachie & Svinicki, 2012; Schneider & Mustafic, 2015; Ulrich, 2020; Zumbach & Astleitner, 2016) fokussiert sich v.a. auf eine Hochschullehre, welche die Kompetenzen von Studierenden fördert. Diese erworbenen Kompetenzen sollen seit dem Bologna-Prozess in substantiellen Teilen im künftigen Beruf der Studierenden nutzbar sein (Bülow-Schramm, 2006). Als Kompetenzen in der Hochschulbildung und in der Arbeitswelt werden fachliche und überfachliche Kompetenzen definiert, wobei letztere auch Werte beinhalten (Blickle, 2018; Sonntag & Schäfer-Rausser, 1993):

- Fachkompetenz: beinhaltet Fachwissen, Analysefähigkeiten und dessen praktische Anwendung.
- Methodenkompetenz: umfasst (fachspezifische wie fachübergreifende) Arbeitstechniken sowie Selbstorganisationsfähigkeiten.
- Sozialkompetenz: umfasst adäquate und effektive Zusammenarbeit mit anderen.
- Personal- bzw. Selbstkompetenz: beinhaltet Interessen, Werte und Normen.

Qualitativ gute Lehre aus Sicht der Hochschuldidaktik muss somit (Fach-)Wissen, überfachliche Fähigkeiten und Kompetenzen sowie Werte vermitteln. Aufgrund der kürzeren Halbwertszeit von Wissen und einer gestiegenen internationalen Vernetzung v.a. seit Beginn des 21. Jahrhunderts, gewinnen insbesondere überfachliche Kompetenzen an Bedeutung.

3.4. Qualitativ gute Hochschullehre als Synthese der drei Sichtweisen

Als Synthese der (staats)philosophischen, Qualitätsmanagement- und Hochschuldidaktik-Sichtweise lässt sich qualitativ gute Hochschullehre somit wie folgt definieren:

„Gute Hochschullehre umfasst die professionelle Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Werten, insbesondere im Rahmen des jeweiligen Faches. Gute Hochschullehre nutzt zu ihrer stetigen Optimierung die Standards des Qualitätsmanagements und die neuesten hochschuldidaktischen Forschungsergebnisse. Das Ziel guter Hochschullehre besteht letztendlich in der Ausbildung mündiger, kompetenter und wertgefestigter (Staats-)Bürger“ (Ulrich und Heckmann 2013, S. 4).

4. Welche Faktoren sorgen für qualitativ gute Hochschullehre?

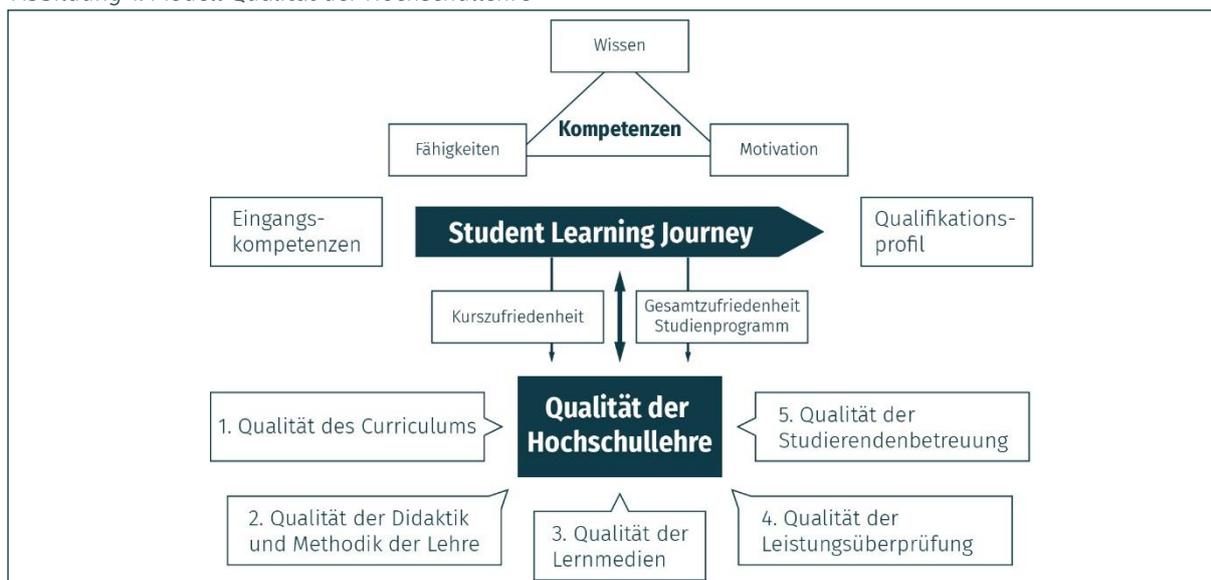
Die verschiedenen Sichtweisen und Ansätze für die Qualität guter Lehre – so unterschiedlich sie auch sind – haben dennoch eine Gemeinsamkeit: sie basieren alle auf bestimmten Variablen oder Faktoren, welche als Input-, Prozess- und Outcome-Variablen die Qualität einer guten Lehre zu beschreiben sowie Ursache-Wirkungszusammenhänge zu erschließen versuchen. Als Input-Variablen gelten beispielsweise die Motivation, das Vorwissen und die Lerneinstellung von Studierenden. Als Prozessvariablen können die verschiedenen Unterrichtsverfahren und Lehrmethoden genannt werden, welche in einem Lehrsetting zur Anwendung kommen. Und als Outcomevariablen lassen sich die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen ausmachen, welche die Studierenden während des Studiums erlangt haben (Ott, 2013).

Aus Sicht der Qualität der Lehre stellt sich damit die Frage nach dem optimalen Zusammenspiel all dieser Faktoren, sodass die Studierenden bestmögliche Lernerfolge erzielen können sowie durch ein Studium auf gesellschaftliche, berufliche und persönliche Anforderungen kompetent vorbereitet werden. Dieser Frage sind unzählige Studien der Lehr-Lern-Forschung nachgegangen. Die wohl umfassendste Untersuchung dazu stammt vom neuseeländischen Bildungsforscher John Hattie, dessen Meta-Studie *“Visible Learning – Lernen sichtbar machen”* auch als *“Heiliger Gral der Pädagogik”* bezeichnet wurde (vgl. Hattie, 2008; Hattie, 2012; Mansell, 2008). Hattie wertete zusammen mit seinem Team über 800 Metastudien mit über 140.000 Wirkungszusammenhängen aus, um diejenigen Faktoren zu bestimmen, welche „wirklich etwas in Bezug auf den Lernerfolg“ bringen. Die Auswertung führte zu sechs breiten Clustern von Faktoren, für welche die jeweilige Effektstärke in Bezug auf den Lernerfolg ermittelt wurde: die Lernenden, die Eltern, die Schule, das Curriculum, die Lehrperson sowie das Unterrichten (vgl. Hattie, Beywl & Zierer, 2013). Insgesamt konnten über 250 Faktoren bestimmt werden, welche einen Einfluss auf den Lernerfolg haben. Hiermit kommt auch zum Ausdruck, dass Lehren und Lernen nicht als eine eindimensionale Wenn-Dann-Beziehung verstanden werden kann, sondern ein komplexes Zusammenspiel vieler Faktoren den Lernerfolg bestimmt.

Die Resultate der Hattie-Studie sind für die Hochschullehre nun allerdings mit einer gewissen Zurückhaltung zu genießen, da die Datenbasis mehrheitlich aus unteren Schulstufen stammt und bestimmte Faktoren wie etwa der Elterneinfluss für ein Hochschulstudium eine geringe Bedeutung haben. Ebenso stellt sich aus rein praktischer Sicht die Frage, wie Lehrende die über 250 ermittelten Einflussfaktoren gewichten und für die eigene Lehre nutzbar machen können. Die Komplexität des Zusammenspiels all dieser Faktoren spricht dafür, gute Lehre nicht über Einzelvariablen, sondern anhand von handlungsleitenden Prinzipien zu definieren. Aus der Hattie-Studie können solche Prinzipien auch für die Hochschullehre abgeleitet werden. Der Fokus soll dabei auf solchen Prinzipien liegen, welche sich durch die Hochschulangehörigen wie auch die Studierenden gestalten lassen.

Für die Qualität der Hochschullehre wird hier deshalb ein eigenes Modell mit fünf prinzipiengeleiteten Qualitätsfaktoren vorgeschlagen, welche auf die Erkenntnisse der Hattie-Studie referenzieren und für eine gute Hochschullehre als relevant erachtet werden. Das Modell unterstellt hierbei, dass die Qualität jedes einzelnen Faktors einen Einfluss auf die Zufriedenheit der Studierenden (gemessen an der Zufriedenheit mit den einzelnen Kursen sowie der Gesamtzufriedenheit mit dem Studienprogramm) sowie den Lernerfolg der Studierenden (gemessen am Kompetenzaufbau entlang des Student Learning Journey) hat.

Abbildung 1: Modell Qualität der Hochschullehre



Quelle: Eigene Darstellung

4.1. Faktor Nr. 1: Qualität des Curriculums

Das Curriculum stellt eine der sechs Domänen dar, in welche Hattie die untersuchten Einflussfaktoren einteilt. Als Curriculum oder Lehrplan wird eine strukturierte Menge von Lernzielen verstanden, kombiniert mit darauf ausgerichteten Lerninhalten sowie darauf abgestimmten Unterrichtsmethoden. Ein Curriculum besteht meist aus einer Serie von Lehr- oder Unterrichtssequenzen (vgl. Beywl & Zierer, 2018). Gemäß Hattie muss bei der Entwicklung eines Curriculums besonders darauf geachtet werden, dass bei den Studierenden eine angemessene Balance zwischen Oberflächen- und Tiefenwissen angestrebt wird (Richardson et al. 2012). Als Oberflächenwissen ("surface knowledge") bezeichnet man ein gut strukturiertes Grundlagenwissen in einem Fachgebiet wie beispielsweise das Kennen und Verstehen wichtiger Theorien und Konzepte einer Wissenschaftsdisziplin. Als Tiefenwissen ("deep knowledge") wird die Fähigkeit verstanden, sein Wissen auf unterschiedliche Kontexte zu übertragen und für die Lösung komplexer Probleme nutzbar zu machen (vgl. Marton & Säljö, 1976; Biggs & Tang, 2011). Greift man hier auf die bekannte Lernzieltaxonomie von Bloom zurück (vgl. Bloom, 1972; Anderson & Krathwohl, 2000), betrifft Oberflächenwissen die Ebenen des Wissens und Verstehens, während Tiefenwissen die Ebenen der Anwendung, Analyse, Synthese und Beurteilung umfasst. Wesentlich ist nun, dass sich erst in der Kombination von Oberflächen- und Tiefenwissen handlungsleitende Kompetenzen entwickeln können. Die Qualität des Curriculums zeigt sich somit darin, dass durch eine konsistente Lerninhalts- und Lernzielsequenzierung der Aufbau von Oberflächen- und Tiefenwissen über ein ganzes Studienprogramm hinweg wie auch in einzelnen Modulen realisiert werden kann, damit die Studierenden das in ihrem Studiengang angestrebte Qualifikationsprofil erlangen können. Sind Dozierende direkt an der Curriculumsentwicklung für ein Studienprogramm oder ein Modul beteiligt, müssen sie somit über die Fähigkeit zur Lerninhaltsbestimmung sowie zur taxonomischen Lernzielformulierung verfügen. Dabei sollten Dozierende immer die folgenden drei Prinzipien verfolgen (vgl. Reetz & Seid, 2006; Gösling & Luft, 2019):

1. Wissenschaftsprinzip: Die Bestimmung der Lerninhalte und Lernziele erfolgt auf der Grundlage der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin.
2. Situationsprinzip: Die Bestimmung der Lerninhalte und Lernziele orientiert sich an aktuell und zukünftig relevanten Arbeits- und Lebenssituationen.
3. Kompetenzprinzip: Die Bestimmung der Lerninhalte und Lernziele hat einen direkten Bezug zu den angestrebten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Studierenden.

4.2. Faktor Nr. 2: Qualität der Didaktik und Methodik der Lehre

Die didaktisch-methodische Gestaltung der Hochschullehre ist derjenige Bereich, welchen die Dozierenden am stärksten beeinflussen können, und wo somit Lehrqualität ganz direkt erwirkt werden kann. Der didaktische Aufbau der Lehre umfasst das "Wozu" und "Was", indem die Lernziele, die Wissensstrukturen und die Kompetenzbereiche sowie die Lehr-Lern-Situation und der Lernkontext einer Lehreinheit (z.B. Vorlesung, Seminar, Gruppenübung etc.) festgelegt werden. Der methodische Aufbau der Lehre adressiert das "Wie" und "Womit", indem ein Dozierender die Unterrichtsverfahren und Lehrmethoden bestimmt, die Ablaufstruktur der Unterrichtseinheit festlegt, die Lernmaterialien vorbereitet sowie formative und summative Lernkontrollen bestimmt. Diese operativen Tätigkeiten zur Gestaltung der Lehre können als Handwerkszeug der Dozierendentätigkeit vorausgesetzt werden, garantieren aber nicht automatisch eine qualitativ hochstehende Lehre. Wie oben erwähnt, lässt sich gute Lehre nicht einfach als Wenn-Dann-Beziehung verstehen, indem beispielsweise eine Kombination von Lernzielen, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsstruktur zu den erwarteten Lernergebnissen bei den Studierenden führt. Vielmehr müssen sich die Dozierenden an handlungsleitenden Prinzipien orientieren, welche dem Lernen der Studierenden förderlich sind. Dazu können die folgenden fünf Prinzipien gezählt werden (vgl. Hattie, 2011; Terhart, 2011; Zierer, 2014; Lübcke, Müller & Johner, 2015):

1. Lernen als transparenter Zielerreichungsprozess: Lernen erfordert eine klare Zielorientierung. Studierende können ihr Lernen optimal gestalten, wenn sie wissen, welche Lernziele angestrebt werden. Ebenso muss Klarheit darüber bestehen, wann ein Lernziel erreicht ist und welche Kriterien für eine entsprechende Leistungsbeurteilung gelten. Aufgabe von Dozierenden muss es deshalb sein, die Lernziele einer Unterrichtseinheit stets transparent zu machen.
2. Lernen als angemessene Herausforderung: Der Lernprozess von Studierenden muss auf angemessenen Herausforderungen basieren. Realistische Aufgaben- und Problemstellungen fördern die Lernmotivation und stärken die Selbstwirksamkeit von Studierenden.
3. Lernen als konstruktivistische Auseinandersetzung mit Lerninhalten: Lernen ist als konstruktiver Prozess zu verstehen. Das Lernparadigma des Konstruktivismus fasst Wissen als nicht objektiv gegeben auf, sondern als aktive, selbstgesteuerte Strukturierung durch die Studierenden. Dies steht im Gegensatz zum Lernparadigma des Objektivismus, wo Wissen als objektiv angesehen wird und der Schwerpunkt der Wissensvermittlung bei den Dozierenden liegt. Dem Konstruktivismus folgend liegt die Aufgabe eines Dozierenden darin, authentische, realitätsbezogene Lehr-Lern-Arrangements zu entwerfen, welche ein konstruktives Lernen ermöglichen.
4. Lernen als Metakognition des eigenen Lernprozesses: Metakognition kann als Reflexion der eigenen Lernprozesse verstanden werden. Die Grundannahme der Metakognition lautet, dass Studierende durch eine bewusste Steuerung und Kontrolle des eigenen Lernens bessere Lernerfolge erzielen. Metakognition gilt demnach als überfachliche Kompetenz, die das eigene Lernen optimiert und den Lerntransfer fördert. Metakognitive Kompetenz kann durch systematisches Feedback durch die Dozierenden oder Kommilitonen gefördert werden, und bezieht sich auf Rückmeldungen zu den Lerninhalten, zum Lernprozess selbst und zum selbstregulierten Lernen der Studierenden.
5. Lernen als Resultat von Methodenvielfalt: Es gibt eine unüberschaubare Anzahl pädagogischer Studien, welche die Überlegenheit einer bestimmten Lehr-Lern-Methode zu beweisen versuchen. All diesen Studien liegt aber der Mangel zugrunde, dass der Fokus auf eine alleinige Methode wenig lernwirksam ist. Vielmehr zeigt die Empirie der Lehr-Lern-Forschung, dass eine Methodenvielfalt im Unterricht die beste Strategie für effektives Lernen darstellt. Durch Methodenvielfalt lassen sich die verschiedenen Lernweisen der Studierenden ansprechen und individuelle Lernpräferenzen abdecken.

4.3. Faktor Nr. 3: Qualität der Lernmedien

Mit der Digitalisierung des Lernens (e-Learning, Blended Learning, Digital Learning, Online Learning) sind vermehrt die Lernmedien als Einflussfaktor des Lernens in den Fokus gerückt. Während in der Präsenzlehre traditionell primär klassische Lernmedien wie Lehrbücher, Skripten, Foliensätze, Fallstudien, Übungsaufgaben etc. als Lerngrundlage eingesetzt werden, stellen digitale Lernressourcen eine Erweiterung der Mediennutzung dar. Als digitale Medien gelten Lernvideos, Webinare, Web Based Trainings, Podcasts, Foren, Chats, Wikis, MOOCs, e-Books, Simulationen (z.B. Serious Games), digitale Wissensabfragen (z.B. Multiple Choice Tests) etc. Aus lerntheoretischer Sicht – wie etwa dem Ansatz des Konnektivismus (vgl. Siemens, 2005) – verspricht man sich vom Einsatz digitaler Medien eine höhere Lernwirksamkeit und bessere Lernergebnisse, weil ein Lerngegenstand anschaulicher und interaktiver als mit klassischen Lernmedien dargestellt und dadurch das Lernverständnis erhöht werden kann. Die Vorteilhaftigkeit des Einsatzes digitaler Medien bezeichnet man auch als Multimediaeffekt (vgl. Scheiter, Richter & Renkl, 2020). Ebenso erwartet man durch die digitale Vernetzung der Studierenden positive Effekte auf die Lernmotivation und die Lernzufriedenheit (vgl. Wegener, Krause, Flohr & Leimeister, 2012; Sebastianelli, Swift & Tamimi, 2015; Eom & Ashill, 2016).

Ähnlich wie bei der Diskussion um die optimale Lehr-Lern-Methode sind die Forschungsergebnisse zu einem wirksamen Medieneinsatz nicht eindeutig. Der Fokus auf ein alleiniges Lernmedium ist wiederum wenig zielführend. Vielmehr kann auch für den Einsatz von Lernmedien das Prinzip der Medienvielfalt als Leitlinie gelten, oder wie es Siemens (2005) etwas überspitzt ausdrückt: *“The pipe is more important than the content within the*

pipe“. Wesentlich ist somit die Integration der Lernmedien im Sinne des “Constructive Alignment” (Biggs & Tang, 2011) in ein gesamtheitliches Lehr-Lern-Arrangement, welches sich an den oben definierten fünf Prinzipien der didaktisch-methodischen Qualität orientiert. Unter einem Lehr-Lern-Arrangement versteht man dabei die didaktisch-methodische Aufbereitung und Gestaltung von Lerninhalten und Lernprozessen für eine optimale Vermittlung und Aneignung von Wissen sowie überfachlichen Kompetenzen (vgl. Achtenhagen, 2001; Kaiser, 2007). Aus Qualitätssicht ergeben sich daraus für die Gestaltung und Nutzung klassischer wie digitaler Lernmedien die folgenden fünf generellen Grundsätze:

1. Die Lernmedien unterstützen das Erreichen der definierten Lernziele und Kompetenzen.
2. Der Einsatz der Lernmedien ist auf die geplanten Lernaktivitäten abgestimmt.
3. Die Lernmedien motivieren die Studierenden durch eine systematische und verständliche Darbietung zu einer eigenständigen Beschäftigung mit dem Lernstoff.
4. Durch eine Kombination verschiedener Lernmedien werden die verschiedenen Lernpräferenzen der Studierenden adressiert.
5. Die Lernmedien befinden sich auf aktuellem wissenschaftlichem Stand und ermöglichen den Studierenden einen nachvollziehbaren Theorie-Praxis-Bezug.

4.4. Faktor Nr. 4: Qualität der Leistungsüberprüfung

Ein wesentlicher Bestandteil guter Lehre besteht in der Qualität der Leistungsüberprüfung. Aus Studierendensicht stellen Prüfungen und Leistungskontrollen eine wichtige Grundlage des Studiums dar, entscheiden diese doch – wenn auch nicht ausschließlich - über zukünftige Berufs- und Karrierechancen. Die Leistungsüberprüfung kann in formative und summative Formate eingeteilt werden. Formative Lernkontrollen erfolgen in der Regel während des Lernprozesses und dienen den Studierenden dazu, Lernfortschritte festzustellen und Lernschwierigkeiten rechtzeitig zu entdecken, damit bei Bedarf entsprechende Maßnahmen getroffen werden können (z.B. nochmalige Repetition des Unterrichtsstoffs, zusätzliche Übungen, Austausch mit Kommilitonen etc.). Summative Lernkontrollen erfolgen in der Regel am Ende einer Unterrichtssequenz und dienen dazu, den Lehr-Lern-Prozess abschließend zu überprüfen. Sie stellen damit eine Art Zwischen- oder Schlussbilanz des Lernens dar. In der Praxis werden summative Lernkontrollen eingesetzt, um den Leistungsstand der Studierenden zu ermitteln und darauf beruhend Selektionen vorzunehmen. Formative Lernkontrollen können auch als Prozessevaluation bezeichnet werden, während summative Lernkontrollen eine Produktevaluation darstellen (Metzger & Nüesch, 2004). Wie bei der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts muss sich auch die Erstellung von Leistungsüberprüfungen – ob nun formativ oder summativ – an Prinzipien oder Kriterien orientieren, welche qualitätssichernd sind. Dazu zählen die folgenden vier Kriterien (Stieler, 2011, S. 25-39):

1. Validität: Eine Leistungskontrolle gilt dann als valide oder gültig, wenn sie die in den Lernzielen definierten Anforderungen überprüft. Eine solche Überprüfung bezieht sich sowohl auf die Lerninhalte als auch auf das geforderte Anspruchsniveau des Lernprozesses.
2. Reliabilität: Eine Leistungskontrolle – und hier vor allem summative Formate – gilt dann als reliabel, verlässlich oder objektiv, wenn die Korrektur einer Prüfung durch zwei oder mehrere Assessoren zur gleichen Bewertung führt (Interrater-Reliabilität und Auswertungs-Objektivität). Dies ist vor allem bei Prüfungen wichtig, welche von einer großen Anzahl Studierender abgelegt werden. Erfolgt die Korrektur dieser Prüfung durch mehrere Personen, müssen einheitliche Bewertungskriterien vorliegen. Bei elektronisch ausgewerteten Multiple-Choice-Aufgaben – um ein Beispiel zu nennen – wäre die (Interrater-)Reliabilität und (Auswertungs-)Objektivität gegeben.
3. Chancengerechtigkeit: Die Chancengerechtigkeit einer Leistungsüberprüfung besagt, dass allen Studierenden die gleichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zur Prüfungsvorbereitung und Prüfungsteilnahme geboten werden müssen. Dieser Aspekt hat mit der Covid-19-Pandemie noch an

Wichtigkeit gewonnen, zumal durch den plötzlichen Wegfall der klassischen Präsenzlehre sichergestellt werden musste, dass alle Studierenden den gleichen Zugang zu den neu angebotenen Online-Lehrveranstaltungen und Online-Prüfungsformaten haben.

4. **Ökonomie:** Eine Prüfung gilt dann als ökonomisch, wenn sie mit möglichst wenig Aufwand vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden kann. Dieses Erfordernis ergibt sich insbesondere bei "Massenprüfungen" mit einer hohen Anzahl von Studierenden. In solchen Fällen werden oft Multiple-Choice-Aufgaben gestellt, die sich mit weniger Aufwand korrigieren lassen als offene Fragestellungen. Eine Minimierung des Prüfungsaufwandes steht jedoch meist in Konflikt zur Einhaltung der anderen Gütekriterien, insbesondere der Validität. Das Kriterium der Ökonomie muss deshalb immer vor dem Hintergrund der definierten Lernanforderungen (z.B. überfachlicher Kompetenzerwerb) sowie der vorhandenen Ressourcen zur Erstellung, Durchführung und Auswertung der Leistungskontrolle gesehen werden.

4.5. Faktor Nr. 5: Qualität der Studierendenbetreuung

Studierende beurteilen eine Universität oder Hochschule nicht nur aufgrund der Qualität des Lehrangebotes, sondern vermehrt auch auf der Basis der Unterstützungs- und Betreuungsleistungen, welche ihnen eine Bildungsinstitution vor, während und nach dem Studium bietet. Progressive Universitäten und Hochschulen haben erkannt, dass der "Student Learning Journey" (vgl. z.B. Cambridge University, 2018) oder die "Student Experience" (vgl. Student Experience Project, 2019) einen wichtigen Faktor für den Studienerfolg sowie eine inklusive Campuskultur darstellt. Ebenso können sich tertiäre Bildungsinstitutionen durch eine hohe Qualität der Studierendenbetreuung einen Wettbewerbsvorteil schaffen, der sich sowohl in finanzieller Hinsicht (z.B. zunehmende Studierendenzahlen) als auch für die eigene Reputation (z.B. Hochschulrankings, Weiterempfehlungsrate etc.) auszahlt.

Die Qualität der Studierendenbetreuung ergibt sich entlang der ganzen "Student Learning Journey", also vom ersten Kontakt mit der Bildungsinstitution (z.B. über die hochschuleigene Website) über das Aufnahme- und Einschreibeverfahren sowie das Onboarding, die Unterstützungsleistungen im ersten sowie den Folgesemestern bis hin zur Graduierung und der Alumni-Betreuung. Um die Qualität der Studierendenbetreuung zu sichern und weiterzuentwickeln, setzen Hochschulen heutzutage auf regelmäßige Evaluationen (z.B. Servicequalität von Studierendensekretariat, Study Coaching, Prüfungsorganisation, Bibliothek, technischem Support etc.).

Aus Sicht der Lehre betrifft Studierendenbetreuung sowohl formale wie inhaltliche Bereiche. Formal ist für Studierende die administrativ-organisatorische Unterstützung im Studium wichtig. Inhaltlich beziehen sich die Unterstützungsleistungen auf alle Bereiche, die den Lernerfolg von Studierenden sicherstellen wie z.B. fachliches Tutoring, Prüfungsvorbereitung oder Supervision von Bachelor- und Masterarbeiten.

5. Wie erreiche ich eine hohe Qualität der Hochschullehre?

Zur Erreichung einer hohen Qualität der Hochschullehre gilt es nun, die genannten Faktoren in unterschiedlichen Studienformen umzusetzen. In Anlehnung an die Ausführungen des Akkreditierungsrates lassen sich für die verschiedenen Studienformen besondere Herausforderungen identifizieren, die bei dieser Umsetzung explizite Berücksichtigung finden sollten (vgl. Tabelle 1). Die folgenden Ausführungen basieren auf den Lehrerfahrungen der drei Autor*innen dieses Beitrags an der IUBH Internationale Hochschule.

	(Internationales) Präsenzstudium	Fernstudium	Duales Studium	Berufsbegleitendes Studium
1. Qualität des Curriculums	Internationalisierung des Curriculums	Organisation des Lernens auf Grundlage einer geeigneten, didaktisch strukturierten Studienplangestaltung zur Erreichung des angestrebten Qualifikationsprofils	Inhaltliche Abstimmung des Curriculums über zwei Lernorte; gegenseitige Befruchtung von Hochschule und Praxis	Berücksichtigung der Doppelt-Belastung der Studierenden (Studierbarkeit)
2. Qualität der Didaktik und Methodik der Lehre	Hohe Diversität der Studierenden und Lehrenden aus unterschiedlichen Lehr-Lern-Kulturen	Qualifizierung der Dozierenden zur Konzeption und zum Einsatz digitaler Lernumgebungen	Didaktische Einbindung der Erkenntnisse und Fragestellungen aus den Praxisphasen in die Lehrveranstaltungen	Anpassung der Didaktik an erfolgreiche Berufstätige: (Wieder-) Heranführung an wissenschaftliche Denkweisen und erfolgreiche Lernstrategien
3. Qualität der Lernmedien	Digitalisierung der Präsenzlehre	Sicherstellung einer fachdidaktisch ausgereiften Lerntechnologie	Digitalisierung der Präsenzlehre	Sicherstellung einer fachdidaktisch ausgereiften Lerntechnologie
4. Qualität der Leistungsüberprüfung	Gestaltung der Leistungsüberprüfung für Studierende aus unterschiedlichen Lehr-Lern-Kulturen	Sicherstellung der Reliabilität und Chancengerechtigkeit von Online-Prüfungen Verhinderung von Plagiarismus bei Online-Prüfungen	Praxisnahe Leistungsprüfung zu arbeitsrelevanten Kontexten	Sicherstellung einer kontinuierlichen Teilnahme an betreuter Lehre und Selbststudium und kontinuierlicher Nachweis erbrachter Leistungen
5. Qualität der Studierendenbetreuung	Hohe Diversität der Studierenden und Lehrenden im Hinblick auf vertraute/erwartete Betreuungskonzepte	Unterstützung eines organisierten Lernens über zeitliche und räumliche Distanz Sicherstellung anleitender, unterstützender und betreuender Maßnahmen für das Selbststudium	Organisatorische und zeitliche Abstimmung über zwei Lernorte hinweg	Besondere Beobachtung der studentischen Arbeitsbelastung Sicherstellung einer konsequenten, kontinuierlichen Teilnahme an betreuter Lehre und Selbststudium sowie der kontinuierliche Nachweis erbrachter Leistungen

Tabelle 1: Herausforderungen bei der Umsetzung der fünf Qualitätsfaktoren in verschiedenen Studienformen (in Anlehnung an Akkreditierungsrat, 2010)

5.1. (Internationales) Präsenzstudium

Das „klassische“ Präsenzstudium kann im Prinzip als Referenzwert betrachtet werden – für dieses Szenario wurden die oben genannte Definition von Qualität der Hochschullehre und Einflussfaktoren auf die Qualität der Hochschullehre zumeist ursprünglich entwickelt; auch im deutschen Akkreditierungssystem gilt das Präsenzstudium als Basis. Weitere Studienformen erheben einen besonderen Profilananspruch, der gesondert zu beachten und dessen Qualität in einzelnen Punkten gesondert zu betrachten ist.

Ein internationales Präsenzstudium kann im Grunde auch als ein Studium mit besonderem Profilananspruch betrachtet werden. Im Hinblick auf eine **Internationalisierung des Curriculums** reicht es nicht aus, als Signal der Internationalisierung das Curriculum in eine andere Sprache zu übersetzen oder lediglich ergänzende Aspekte der Internationalisierung (bspw. internationale Gastreferenten) in bestehende Curricula zu integrieren. Es geht vielmehr darum, die Internationalität in den Curricula fest zu verankern (HRK, 2017). Diese Verankerung kann z.B. über die Integration von Auslandspraktika oder Auslandssemester, den kontinuierlichen Einsatz von Lehrenden aus unterschiedlichen Kulturkreisen und eine international rekrutierte Studierendenschaft erreicht werden (vgl. auch Wissenschaftsrat, 2018).

Das internationale Präsenzstudium vereint Lehrende und Studierende aus unterschiedlichen Lehr-Lern-Kulturen. Dadurch ergibt sich die Herausforderung, diese **hohe Diversität** bei der didaktischen und methodischen Gestaltung der Lehrveranstaltung zu berücksichtigen. Abhängig von der bisher erfahrenen Lehr-Lern-Kultur müssen sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden auf einen konstruktivistischen Ansatz und die damit verbundene Erwartungshaltung vorbereitet werden.

Wie in vielen anderen Bereichen auch, ist die **Digitalisierung der Lehre** nicht erst seit der Corona-Pandemie ein wesentlicher Einflussfaktor auf die Entwicklung der Lehre im Präsenzstudium. Es gilt einen didaktischen Ansatz zu wählen, der es ermöglicht, das Potential neuer Technologien in der Lehre zu nutzen. So ist es bspw. kaum möglich im Frontalunterricht neue Technologien gewinnbringend einzusetzen (vgl. auch Handke, 2020). Daher ist es auch zwangsläufig erforderlich, dass sich das Präsenzstudium umorientiert und auch Ansätze integriert, die ursprünglich eher einem Fernstudium bzw. einem E-Learning Ansatz zugerechnet wurden. Auch in der Präsenzlehre sind digitale Medien fast schon zwangsläufig zu nutzen, um die Lernziele zu erreichen. So können gerade auch bei einer hohen Diversität der Studierenden digitale Medien, die orts- und zeitunabhängig zum Selbststudium genutzt werden können, helfen, dieser Diversität gerecht zu werden.

Auch in den Bereichen Qualität der Leistungsüberprüfung und Qualität der Studierendenbetreuung stellt eine international **diversifizierte Studierendenschaft** eine Herausforderung dar. Die Studierenden bringen Erfahrungen mit Leistungsüberprüfungen aus ihrem Kulturkreis mit und die Lehrenden müssen hier entsprechend deutlich vermitteln, welche Kompetenzen mit welcher Form der Leistungsüberprüfung abgebildet werden.

Die Lehrenden sollten ein fachliches Tutoring und Betreuungsleistungen anbieten; je nach kulturellem Hintergrund der Studierenden kann es eher unüblich sein, auf einen Lehrenden/ einen Professor*in zuzugehen und Unterstützung anzunehmen bzw. einzufordern (vgl. bspw. auch Hofstedes Dimension „Power Distance“ und deren Werte in unterschiedlichen Kulturen (Hofstede & Minkov, 2010)). Generell erfordert eine gute Begleitung der Studierenden entlang der „Student Learning Journey“ ausreichend Ressourcen. Ein innovativer Ansatz in diesem Bereich sind Learning Chatbots, die nicht nur – wie klassische Chatbots – im Chat vermeintlich einfache Fragen beantworten können, sondern die komplexe Lehrgespräche auf Basis eines modellierten Netzwerkes übernehmen können (vgl. Giebermann, 2020, für ein Projekt in diesem Bereich).

Insgesamt muss(te) auch das „klassische“ Präsenzstudium sich bewegen – Digitalisierung findet nicht nur im Fernstudium bzw. ein E-learning Studiengängen statt. Alle Industrien profitieren von der Digitalisierung, so dass die Studierenden auf diese digitale Welt optimal vorbereitet werden müssen; auch im klassischen Präsenzstudium. Betrachtet man ein internationales Studium, so stellen kulturelle Unterschiede eine Herausforderung dar. Hier gilt es, mit entsprechender Sensibilität auf die jeweilige Studierendengruppe zu reagieren und sowohl durch die Lehrenden als auch bei den Studierenden interkulturelle Kompetenzen einzubringen bzw. sicherzustellen.

5.2. Fernstudium

Ein Fernstudium weist im Vergleich zu einem Präsenzstudium eine Reihe von Besonderheiten auf, und zwar sowohl auf Studierenden- und Dozierendenseite als auch für eine Hochschule insgesamt. Studierende entscheiden sich für ein Fernstudium vor allem aufgrund der **örtlichen und zeitlichen Flexibilität des Studierens**. Der Wegfall von durchgetakteten, an bestimmte Zeiten und Orte gebundene Präsenzvorlesungen erlaubt den Studierenden eine hohe Souveränität über ihr eigenes Lernen. Diese Form des Studierens ist für bereits Berufstätige attraktiv, welche neben ihrem beruflichen Engagement einen Studienabschluss erwerben (“reskilling”) oder sich in einem bestimmten Fachgebiet neue Kompetenzen aneignen (“upskilling”) wollen. Ebenso ist die Wahl eines Fernstudiums vorteilhaft für Personen, welche aufgrund familiärer oder sonstiger Verpflichtungen in ihrer zeitlichen Verfügbarkeit für ein Präsenzstudium eingeschränkt sind. Der hohen örtlichen und zeitlichen Souveränität über das eigene Lernen stehen erhöhte Anforderungen an **Selbstorganisation, Selbstmotivation** und **Selbstwirksamkeit** gegenüber. Während bei einem Präsenzstudium die didaktisch-methodische Gestaltung der Lehre größtenteils durch die Dozierenden vorbestimmt ist – etwa Wahl der Lehr-Lernsituation, der Unterrichtsmethodik oder der Lernmedien – müssen Studierende im Fernstudium zu “ihrem eigenen Lehrer” werden. Oder um hier nochmals auf John Hattie zurückzukommen: *“Visible learning makes student learning visible to teachers so that students learn to become their own teachers.”* Dies setzt wirksame Fähigkeiten des selbstgesteuerten oder selbstregulierten Lernens als Grundlage für erfolgreiches Studieren voraus. Diese **“Learning to Learn“-Fähigkeit** kann durch eine geeignete Studierendenbetreuung unterstützt werden, muss aber von den Studierenden auch selbst laufend weiterentwickelt werden. Dazu zählen beispielsweise das Erstellen eines kurz- und mittelfristigen Lernplans, das Ausrichten des eigenen Lernens an Lernzielen, die metakognitive Wahl geeigneter Lernstrategien, die technische Handhabung der verfügbaren Lernmedien (z.B. Learning Management System, Videos, Podcasts, Online-Tests etc.) sowie die Vernetzung mit anderen Studierenden. Der hohe Grad an Selbstverantwortung bei einem Fernstudium verdeutlicht, dass die Qualität der Hochschullehre zu einem großen Teil von den Studierenden mitbestimmt wird. Man kann hier von einer **“Ko-Kreation” der Lehrqualität** sprechen.

Diese Ko-Kreation setzt auf Dozierendenseite ein erweitertes Rollenverständnis sowie multimediale Fähigkeiten zur didaktisch-methodischen Gestaltung der Hochschullehre voraus. Ein wesentlicher Unterschied zwischen einem Präsenz- und einem Fernstudium besteht in der indirekten, dezentralen oder virtuellen Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden sowie Studierenden untereinander. Während in einem Präsenzstudium direkte Interaktionen in Vorlesungen, Seminaren, Tutorien oder Übungsstunden stattfinden, verlagert sich die Interaktion in einem Fernstudium auf virtuelle Kanäle. Die virtuelle Interaktion kann eindimensional sein, indem die Studierenden beispielsweise Lernmaterialien und Aufgabenstellungen von einer Lernplattform beziehen oder zwei- und mehrdimensional, indem sich Dozierende und Studierende in einer Online-Vorlesung oder über Foren und Chats miteinander austauschen. Die Verlagerung von direkten zu dezentralen Interaktionen bedingt für Dozierende ein erweitertes – oder anderes – **Rollenverständnis**, das man mit dem bekannten englischen Ausspruch *“from Sage on the Stage to Guide on the Side”* (King, 1993) umschreiben kann. Für Dozierende, welche im Präsenzunterricht groß geworden sind, ist es in den meisten Fällen gewöhnungsbedürftig, bei einer Online-Vorlesung oder einem Online-Tutorium plötzlich “nur” noch als kleines Zoom-Rechteck zu erscheinen und sich – im Extremfall – einer Vielzahl von anonymen, schwarz geschalteten Studierenden-Zoom-Rechtecken auf dem Bildschirm gegenüber zu sehen. Diese etwas pointierte Darstellung soll verdeutlichen, dass Dozierende im Fernstudium mit zusätzlichen – oder anderen – didaktisch-methodischen Vorgehensweisen vertraut sein müssen, um den oben beschriebenen prinzipiengeleiteten Qualitätsfaktoren guter Hochschullehre gerecht zu werden. Konkret bedeutet dies ein **Grundverständnis** zu haben **über Bildungstechnologien**, welches zur Konzeption und zum Einsatz digitaler Lernumgebungen befähigt. In Anlehnung an den europäischen digitalen Kompetenzrahmen (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017) sowie Niegeman & Weinberger (2020) zählen dazu Kenntnisse über die Wirkungsweise multimedialen Lehrens und Lernens, vertraut sein mit Instruktionsdesigns als Grundlage zur Gestaltung und Strukturierung technologieunterstützter Lehr-Lern-Arrangements sowie technische Fähigkeiten zur Erstellung von Lernmedien. Um letzteres an einem Beispiel zu verdeutlichen: eines der Potentiale technologiegestützten Lernens liegt in der multimedialen Darstellung von Lerninhalten. Eine Möglichkeit hierzu bilden Online-Videos, die sich heutzutage mit wenig Aufwand herstellen lassen (vgl. Persike, 2020). Damit Dozierende mit Online-Videos einen Multimediaeffekt für höhere Lernwirksamkeit und bessere Lernergebnisse

erzielen können, brauchen sie einerseits methodische und technische Grundkenntnisse (Konzeption und Produktion der Online-Videos mit gängigen Softwarelösungen wie CamStudio, Camtasia oder Screencastomatic) sowie andererseits Kenntnisse im Instruktionsdesign von Online-Lernmedien. Dazu zählen beispielsweise das Multimediaprinzip (Nutzung von Bildern und Graphiken zur Veranschaulichung von Lerninhalten), das Personalisierungsprinzip (persönliche Ansprache der Lernenden durch sichtbaren Instruktor und personalisierte Sprache), das Kohärenzprinzip (Fokus auf die wesentlichen Aspekte eines Lerninhalts) sowie das Modalitätsprinzip (Verwendung gesprochenen anstelle geschriebenen Textes zur Erläuterung von Bildern oder Graphiken).

Mit Blick in die Zukunft ist zudem davon auszugehen, dass technologische Entwicklungen die Potentiale eines Fernstudiums weiterhin stark beeinflussen werden. Durch den Einsatz von Virtual, Augmented und Immersive Reality lassen sich virtuelle Lernumgebungen simulieren, die ein nahezu reales Umfeld ("digital twin") darstellen: Medizinstudierende üben in einem virtuellen Operationssaal verschiedene Operationen mittels Remote Robotics ein; Architekturstudierende gestalten virtuelle Bauprojekte mit einem 360°-Rundumblick; Betriebswirtschaftsstudierende simulieren in einem virtuellen Board-Room die Entwicklung einer Unternehmensstrategie; Studierende der Rechtswissenschaften führen in einem virtuellen Gerichtssaal einen Prozess in der Rolle als Staatsanwalt und Strafverteidiger (vgl. Niermann & Schmitz, 2020; Schmidt & Tang, 2020; Schmutte, 2020). Durch KI-unterstützte Selbstreflexion und Fremdfedbacks können die eigenen Handlungskompetenzen in solchen virtuellen Lernumwelten analysiert und laufend optimiert werden. Diese Formen des Lernens könnte man als V2R-Lernen (Virtuality to Reality, Simulation von realen Situationen in virtuellen Lernumgebungen) sowie R2V-Lernen (Reality To Virtuality, Anreicherung realer Situationen durch virtuelle Lernszenarios) bezeichnen.

Die Qualität eines Fernstudiums ergibt sich nicht nur auf der Mikroebene des Unterrichts, sondern wird durch die **organisatorischen und technischen Rahmenbedingungen einer Hochschule** – sowie dem generellen Entwicklungsstand eines Landes im Bereich der Digitalisierung – mitbestimmt. Durch die Covid-19-Pandemie sahen sich viele klassische Universitäten und Hochschulen veranlasst, ihren Präsenzunterricht innerhalb Kürze zu digitalisieren. Bezogen auf Deutschland zeigte sich, dass sich der generelle Rückstand im Bereich der Digitalisierung (vgl. Harwardt, 2020) insbesondere auch im Bereitschaftsgrad für digitales Lernen stark bemerkbar macht. So kommt der **"Index of Readiness for Digital Lifelong Learning (IRDLL)"** (CEPS, 2019), welcher den Entwicklungsstand der EU-Länder für digitales Lernen misst, zu folgendem Schluss: *"Countries significantly underperforming European average are Belgium (21st), Poland (22nd), the Czech Republic (23rd), Romania (24th), Greece (25th), Italy (26th) and Germany (27th). (...) Most strikingly, Germany comes in last. While Germany is not known for its investments in digital infrastructure and education, few indices of the EU place Germany so poorly. Germany's performance cannot be explained by a single indicator, but it performs relatively weakly on a range of indicators, providing robust evidence of underperformance"* (S. 15/16). Wie diese Schlussfolgerung zum Ausdruck bringt, kann man ein Land nicht auf der Basis eines einzelnen Indikators beurteilen. Trotzdem sollte das Resultat des IRDLL zu denken geben, zumal digitale (Lehr- und Lern-) Kompetenzen – wie oben erläutert - immer wichtiger werden und einen wesentlichen Bestimmungsfaktor der Lehrqualität einer Hochschule sowie der Wettbewerbsfähigkeit eines Landes generell darstellen. Allerdings gilt auch hier, dass es keine Regel ohne Ausnahme gibt. Es lässt sich konstatieren, dass Hochschulen, welche ihr Ausbildungsmodell schon früh auf Fernstudien ausgerichtet haben, nun in besonderem Maße die aktuelle Lage meistern können, indem sie auf den getätigten Investitionen in digitale Lerntechnologien aufbauen und damit ihre Wettbewerbsposition weiter stärken können.

5.3. Duales Studium

Das Duale Studium zeichnet eine intensive Verknüpfung von Theorie und Praxis aus, wobei diese nicht trennscharf mit Hochschule und Praxispartner gleichgesetzt werden darf. Praxis muss in der Hochschule ebenso eine zentrale Rolle spielen wie die Theorie beim Praxispartner. Die Kunst des dualen Studiums ist es, neben

- a. der **inhaltlichen Abstimmung des Curriculums** sowie der **organisatorischen und zeitlichen Abstimmung über zwei Lernorte hinweg** auf wöchentlich wechselnde Studierendentätigkeiten in Hochschule und Praxispartner auch
- b. die **gegenseitige Befruchtung von Hochschule und Praxis** sicherzustellen.

Letzteres ist z.B. über Praxisprojekte möglich, in welchen Studierende theoretische (und praktische) Kompetenzen, welche sie in der Hochschule erworben haben, direkt in der Praxis umsetzen. Umgekehrt muss eine didaktische Einbindung der Erkenntnisse und Fragestellungen aus den Praxisphasen in die Lehrveranstaltungen erfolgen. Dabei ist auch eine stetige Reflexion der eigenen Praxiserfahrungen von zentraler Bedeutung. Z.B. aus dem Lehramt wissen wir, dass eine frühe Praxiserfahrung zu Geringschätzung von Forschungserkenntnissen, Überschätzung eigener Erfahrungen und der Entwicklung suboptimaler Lösungsstrategien führt (Tabachnick et al. 1979–1980; Gröschner & Hascher 2019). Ein Duales Studium muss hier besonders die Reflexionskompetenzen der Studierenden fördern. Die Abstimmung der Curricula und Lernorte von Hochschule und Praxis gebietet auch eine weitere **Digitalisierung der Präsenzlehre**, damit das Vorbereiten, Wiederholen und Nachbereiten der Lehrveranstaltung sowohl zeit- als auch ortsunabhängig erfolgen kann. Abschließend bietet sich gerade im Dualen Studium eine **praxisnahe Leistungsprüfung zu arbeitsrelevanten Kontexten** an.

5.4. Berufsbegleitendes Studium

Das Berufsbegleitende Studium muss die **Doppelbelastung der Studierenden im Sinne einer Studierbarkeit** (Berufstätigkeit und parallel „Abendstudium“) im Fokus haben – dies gilt sowohl für das Curriculum als auch die Studierendenbetreuung. Da das Berufsbegleitende Studium im Gegensatz zum Fernstudium aufgrund bislang fester Präsenztermine stärker „durchgetaktet“ ist, müssen die nur in semesterweisen Zeitintervallen erneut angebotenen Module auf ihre Studierbarkeit angepasst sein. Dabei ist auch der **Fokus der Didaktik verschoben**. Während bei den klassischen Erstsemesterstudierenden im Dualen Studium (18-20 Jahre alt, Abitur liegt kurzfristig zurück) v.a. Selbstorganisationsfähigkeiten eine große Rolle spielen, ist dies bei den Studierenden im Berufsbegleitenden Studium (Mitte 20-Mitte 50, mehrere Jahre Berufserfahrung) von eher untergeordneter Bedeutung. Jedoch steht bei Letzteren dafür eine weitaus stärkere (Wieder-)Heranführung an wissenschaftliche Denkweisen und erfolgreiche Lernstrategien steht im Fokus. Ebenso wie beim Fernstudium ist die **Sicherstellung einer fachdidaktisch ausgereiften Lerntechnologie** von besonderer Bedeutung, da der Wissenserwerb im Berufsbegleitenden Studium zunächst in Eigenarbeit erfolgt (Flipped classroom Konzept), und die Präsenzlehre v.a. der Festigung dieser in Übungen dient.

Aufgrund der „Durchtaktung“ des Berufsbegleitenden Studiums ist die Sicherstellung einer kontinuierlichen Teilnahme an betreuter Lehre und Selbststudium und kontinuierlicher Nachweis erbrachter Leistungen besonders wichtig. Zum einen ist die (physische) Anwesenheit der Studierenden ein bedeutsamer Faktor für den studentischen Lernerfolg (Crede et al., 2010). Zum anderen sichert der kontinuierliche Nachweis erbrachter Leistungen den Lernerfolg, welcher in berufsbegleitenden Kontexten nicht durch z.B. 3-monatige Lernphasen in den (in berufsbegleitenden Kontexten nicht existenten) Semesterferien erfolgen kann.

6. Was sind der Output und der Outcome qualitativ guter Hochschullehre?

Wie die eingangs aufgeführte Definition zur Qualität der Hochschullehre zum Ausdruck bringt, besteht das Ziel guter Hochschullehre *„in der Ausbildung mündiger, kompetenter und wertgefestigter (Staats-)Bürger“* (Ulrich und Heckmann 2013, S. 4). Obwohl die Zielsetzungen von Bildung stark normativ geprägt sind, und sich im Laufe der Zeit ändern und weiterentwickeln, besteht heute doch eine hohe Übereinstimmung darin, dass sich der Output und Outcome von guter Hochschullehre an Kompetenzen orientieren, mit denen die Studierenden berufliche, gesellschaftliche und persönliche Aufgaben und Herausforderungen erfolgreich angehen und bewältigen können (siehe dazu nochmals die eingangs diskutierten Ansätze qualitativ guter Lehre). Die Motivation für ein Hochschulstudium liegt sicherlich zu einem großen Teil einmal darin, diejenigen Kompetenzen zu erwerben oder weiterzuentwickeln, welche für eine berufliche Laufbahn qualifizieren. Während sich die fachlichen Kompetenzen hierbei am jeweiligen Berufsbild ausrichten, gibt es bei den überfachlichen Kompetenzen eine Schnittmenge, die aktuell wohl auf alle Berufsgruppen angewendet werden kann. Zu den wichtigsten überfachlichen Kompetenzen des 21. Jahrhunderts, über die jeder Studierende verfügen sollte, zählen laut des World Economic Forums (Sofel, 2016) komplexes Problemlösen, kritisches Denken, Kreativität sowie Kollaboration und Kommunikation.

Im Englischen spricht man hierbei von den 4C: Critical Thinking, Creativity, Communication, Collaboration. Im Bildungskontext kommen noch zwei weitere C hinzu: Character sowie Citizenship (Nucci, L. & Narvaez, D., 2014). Mit diesen beiden Kompetenzen schließt sich auch der Kreis zur oben aufgeführten Definition guter Hochschullehre.

Eine kompetenzorientierte Ausrichtung guter Hochschullehre soll auch verdeutlichen, dass Kompetenzen immer als Handlungskompetenzen zu verstehen sind, die ein gelingendes Handeln in beruflichen, gesellschaftlichen und personalen Kontexten erlauben. Hierbei sei nochmals an die Unterscheidung zwischen Oberflächenwissen und Tiefenwissen erinnert, die in ihrer Kombination eine evidenzbasierte Handlungsorientierung ermöglichen.

Eine Diskussion um handlungsrelevante Kompetenzen als Zielgröße qualitativ guter Hochschullehre kann nicht nur gegenwartsbezogen erfolgen, sondern muss im Sinne des Situations- und Kompetenzprinzips die in Zukunft bestimmenden Themen sowie die dafür benötigten Kompetenzen und Skills mitberücksichtigen. In Anbetracht der Schlusslichtposition Deutschlands in der Bereitschaft („readiness“) für digitales, lebenslanges Lernen stellt sich dabei insbesondere die Frage, welche digitalen Fähigkeiten in Zukunft notwendig sind. Der Future Digital Skills Report der IUBH Internationale Hochschule (Jeschke, 2021) zeichnet hierzu ein klares Bild. Aus einer vom 07. bis 12.10.2020 durchgeführten Panel-Befragung mit 546 Fach- und Führungskräften aus deutschen Unternehmen verschiedenster Größen und Branchen ergab sich das folgende Ranking zukünftiger digitaler Fähigkeiten: 1) Computernutzung, 2) Datensicherheit, 3) Nutzung digitaler Tools für Kommunikation und Zusammenarbeit, 4) Nutzung digitaler Tools für die Erstellung digitaler Inhalte, 5) Nutzung digitaler Tools für die Produktivität, 6) Kommunikation und Public Relations, 7) Cloud Computing, 8) Use Cases, 9) Konsumentenverhalten, 10) Internet of Things. Der Report führt weitere 20 Themen auf, worunter Human Computer Interaction, Deep Learning, Digitale Business-Modelle, Smart Services und Agiles Management die Bedeutung digitaler Kompetenz für Führungskräfte und Mitarbeitende aufzeigt. Die Qualität der Hochschullehre wird sich somit vermehrt daran messen (müssen), wie gut die Studierenden – unabhängig von ihrem Fachgebiet – auf die Herausforderungen der Digitalisierung und digitalen Transformation vorbereitet werden.

Aus Sicht des Qualitätsmanagements von Hochschullehre stellt sich dabei natürlich die Frage, wie denn die Zielerreichung zu messen ist. Hierfür bildet das von Kirkpatrick & Kirkpatrick entwickelte Vier-Ebenen-Modell eine mögliche Grundlage. Auf den beruflichen Kontext bezogen, schlagen Kirkpatrick & Kirkpatrick (2012) vier auf sich aufbauende Ebenen zur Evaluation von Bildungsprogrammen vor (vgl. auch Appel, 2016; Ulrich & Heckmann, 2017):

1. **Ebene (“Reaction“): Zufriedenheit der Studierenden:** Messung der Zufriedenheit der Studierenden mit einem Kurs (Hat er ihnen gefallen? Fanden sie ihn sinnvoll und relevant?).
2. **Ebene (“Learning“): Wissenserwerb:** Messung der Erreichung der Lernziele (Wie viel von dem, was die Studierenden lernen sollten, haben sie tatsächlich gelernt?)
3. **Ebene (“Behavior“): Anwendung von Kompetenzen:** Messung der Anwendung der erworbenen Kompetenzen bei der Arbeit (Was oder wie viel von den erworbenen Kompetenzen können die Studierenden bei der Arbeit anwenden?).
4. **Ebene (“Results“): Erreichen der erwarteten Ergebnisse:** Messung des Impacts der erworbenen Kompetenzen bei der Arbeit (In welchem Umfang erzielt der Kurs die gewünschten Ergebnisse, z.B. besseres Führungsverhalten, kundennähere Verkaufsgespräche etc.)

Anhand dieser vier Ebenen lässt sich auch der Unterschied zwischen Output und Outcome der Lehre im Sinne eines hochschulbezogenen Qualitätsmanagements verdeutlichen. Während der Output der Lehre sich auf direkte, unmittelbare Ergebnisse der Lehre bezieht, bezeichnet der Outcome der Lehre die längerfristigen Wirkungen der Lehre (vgl. Ott, 2013). Mit dieser Konnotation bezieht sich die erste und zweite Ebene auf den Output der Lehre, während die dritte und vierte Ebene den Outcome der Lehre betreffen. Es ist an Hochschulen in der Zwischenzeit Usus, dass die Ergebnisse der Lehre evaluiert werden. Die erste Stufe lässt sich durch regelmäßige Lehrevaluationen leicht abdecken, indem Studierende direkt zu ihrer Zufriedenheit mit unterschiedlichen Aspekten der Lehre befragt werden, also etwa Zufriedenheit mit den Dozierenden, den Lernzielen, den Lernmedien oder einem Kurs insgesamt. Die zweite Ebene ergibt sich durch die erzielten Noten in den Prüfungen, welche Rückschlüsse auf den Grad der Lernzielerreichung – sowie die Qualität der Leistungsüberprüfung – geben. Die dritte Ebene lässt sich ebenfalls durch direkte Befragung der Studierenden in Bezug auf den Theorie-Praxis-Bezug eines Studiums erfassen, sofern die Studierenden bereits in der Berufspraxis sind. Durch Case Studies, Planspiele, Simulationen oder Praxisprojekte – um einige Beispiele zu nennen – können hier zusätzlich Lernsettings

geschaffen werden, mit welchem die Anwendung und Messung von Kompetenzen in realitätsnahen Arbeitskontexten auch innerhalb der Hochschullehre erfolgen kann (Hattula et al., in Druck). Die Resultate aus der ersten bis dritten Ebene können unmittelbar für Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen der Hochschullehre genutzt werden. Die vierte Ebene schließlich wird von Hochschulen üblicherweise nicht gemessen, da sich die Auswirkungen des Impacts erworbener Kompetenzen erst zu einem späteren Zeitpunkt ergeben. Hier ließen sich allerdings durch Befragung der Alumni entsprechende Daten ermitteln, die wiederum für qualitätssichernde Maßnahmen der Lehre genutzt werden können. Ebenso eignen sich für die Messung und Evaluation der vierten Ebene wiederum technologische Anwendungen wie beispielsweise das ePortfolio (e-teaching.org, o.J.), mit dem Studierende ihre Lernleistungen während des Studiums dokumentieren (Reflexions- und Präsentationsportfolio) sowie ihren Karrierepfad nach Abschluss des Studiums festhalten (Entwicklungsportfolio).

7. Ausblick

Die Frage nach der Qualität von Hochschullehre ist ein "Dauerbrenner" in der akademischen Diskussion. Während eine fundierte Antwort darauf dank umfangreicher Forschungsergebnisse zu Lehren und Lernen, Hochschuldidaktik, Qualitätsmanagement etc. je Lehrkontext gegeben werden kann, ist die Halbwertszeit der Antwort begrenzt. Durch gesellschaftliche Veränderungen, v.a. bezogen auf Hochschule und Arbeitswelt, durch technologische Fortschritte, v.a. die Digitalisierung, sowie durch den stetigen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn muss die Antwort immer wieder aufs Neue gegeben werden. Gleich bleibt, mindestens seit Humboldts Idealen vor über 200 Jahren, das große Ziel qualitativ hochwertiger Hochschullehre: Diese sollte ausbilden und bilden, und zwar Kompetenzen und Persönlichkeiten der Studierenden. Wie dieses Ziel evidenzbasiert im Detail am besten erreicht werden kann, ist stets Grundlage jeder neuen Diskussion zur Qualität von Hochschullehre.

Literaturverzeichnis:

- Achtenhagen, Frank (2001) Criteria for the development of complex teaching-learning environments. In: Instructional Science, Vol. 29, S. 361–380. URL: <https://doi.org/10.1023/A:1011956117397>.
- Akkreditierungsrat (2010) Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilanspruch“, Beschluss des Akkreditierungsrates vom 10.12.2010. URL: http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Handreichung_Profil.pdf, abgerufen am: 16.02.2021.
- Anderson, Lori W. & Krathwohl, David Reading (2000) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives. Pearson Education, London 2000.
- Appel, Nicola (2016) *Messen Sie die Effektivität Ihrer E-Learning-Kurse mit Kirkpatrick’s 4 Ebenen der Evaluierung*. Articulate, URL: <https://blogs.articulate.com/e-learning-einfach-gemacht/kirkpatrick-4-ebenen-der-evaluierung/>, abgerufen am: 16.02.2021.
- Ball, Christopher (1985) What the hell is quality? In: Ball, Christopher (Hrsg.): *Fitness for purpose – Essays in Higher Education*, Guildford 1985, S. 96-102.
- Berendt, Brigitte; Fleischmann, Andreas; Schaper, Niclas; Szczyrba, Birgit; Wiemer, Matthias & Wildt, Johannes (Hrsg.) (2019) Neues Handbuch Hochschullehre. Raabe, Berlin 2016.
- Beywl, Wolfgang & Zierer, Klaus (2018) *„Lernen sichtbar machen“-Wiki*. URL: <https://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/begriffe/Wiki>, abgerufen am: 16.02.2021.
- Biggs, John B. & Tang, Catherine S.-K. (2011) *Teaching for quality learning at university. What the student does* (4. Aufl.). McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press, Maidenhead 2011.
- Blickle, Gerhard (2018) Anforderungsanalyse. In: Nerdinger, Friedemann W.; Blickle, Gerhard & Schaper, Niclas (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl.). Springer, Berlin, S. 235–249.
- Bloom, Benjamin Samuel (1972) *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. 4. Auflage. Beltz, Weinheim 1972.

- Bowers, Alison W.; Ranganathan, Shyam & Sommons, Denise R. (2018) Defining Quality in Undergraduate Education: Directions for Future Research Informed by a Literature Review, In: *Higher Learning Research Communications*, Vol. 8, No. 1. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v8i1.392>
- Bülow-Schramm, Margret (2006) *Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen* (Studienreihe Bildung und Wissenschaftsmanagement: Bd. 6). Waxmann, Münster 2006.
- Cambridge University (2018) *Student Learning Journey Project*. URL: <https://futurelib.files.wordpress.com/2018/09/student-learning-journey-project-full-report.pdf>, abgerufen am: 16.02.2021.
- Carretero, Stephanie; Vuorikari, Riina & Punie Yves (2017) *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. JRC Science Hub. URL: https://digid.iff.de/digid_paper/digcomp-2-1-the-digital-competence-framework-for-citizens-with-eight-proficiency-levels-and-examples-of-use/, abgerufen am: 16.02.2021.
- Crede, Marcus; Roch, Sylvia G. & Kieszczynka, Ursula M. (2010) Class attendance in college: A meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics. In: *Review of Educational Research*, 80(2), S. 272–295. <https://doi.org/10.3102/0034654310362998>.
- CEPS / Centre for European Policy Studies (2019) *Index of Readiness for Digital Lifelong Learning: Changing how Europeans upgrade their Skills*. CEPS, Brussels 2019.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität (Hrsg.) (2015) *Qualitätsmanagement für Hochschulen*, Hanser, München 2015.
- Eom, Sean & Ashill, Nicholas (2016) The Determinants of Students' Perceived Learning Outcomes and Satisfaction in University Online Education: An Update. In: *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, Vol. 14/02, S. 185 – 215.
- e-teaching.org (o.J.) *E-Portfolio*. URL: <https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/pruefung/pruefungsform/eportfolio>, abgerufen am: 16.02.2021.
- Garvin, David Alan (1984) *What das ‚product quality‘ really mean?* In: *Sloan Management Review*, Vol. 26/01, S. 25 – 34.
- Giebermann, Klaus (2020) *Virtuelles Lehrgespräch – Ein Personal Chatbot für die Lehre*. In: *Abschlussbericht, Fellowship für Innovationen in der digitalen Hochschullehre*, Hochschule Ruhr-West, Mülheim an der Ruhr 2020.

- Gröschner, Alexander, & Hascher, Tina (2019) Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Harring, Marius; Rohlf, Carsten & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Waxmann, Münster 2019, S. 652–664.
- Gössling, Bernd & Luft, Benjamin (2019) Handlungsorientierungen von Hochschullehrenden im Umgang mit der Entwicklung lernergebnisbasierter Curricula. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Vol. 14/01, S. 57-78.
- Harvey, Lee & Green, Diana (2000) Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschulbereich*, Beiheft Zeitschrift für Pädagogik, Vol. 41, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2000, S. 17-40.
- Handke, John (2020) Humanoide Roboter – Showcase, Partner und Werkzeug. Tectum, Baden Baden 2020.
- Harwardt, Mark (2020) Digitalisierung in Deutschland – Der aktuelle Stand. In: Harwardt, Mark; Niermann, Peter F.; Schmutte, Andre M. & Steuernagel, Axel (Hrsg.): *Führen und Managen in der digitalen Transformation. Trends, Best Practices und Herausforderungen*. Springer, Berlin 2020, S. 17–34.
- Hattie, John (2008) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, New York 2008.
- Hattie, John (2011) Which strategies best enhance teaching and learning in higher education? In: Mashek, Debra & Hammer, Elizabeth Yost (Hrsg.): *Empirical Research in Teaching and Learning: Contributions from Social Psychology*. Wiley- Blackwell, Chichester 2011, S. 130–142.
- Hattie, John (2012) *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. Routledge, Oxon 2012.
- Hattie, John; Beywl, Wolfgang & Zierer, Klaus (2013) *Lernen sichtbar machen*. Schneider Verlag, Baltmannsweiler 2013.
- Hattula, Cansu; Hilgers-Sekowsky, Julia; Schuster, Gabriele (Hrsg.) (in Druck) Praxisorientierte Hochschullehre: Insights in innovative sowie digitale Lehrkonzepte und Kooperationen mit der Wirtschaft. Springer Gabler, Wiesbaden in Druck.
- Hofstede, Geert & Minkov, Michael (2010) *Cultures and Organizations: Software for the mind* (3. Aufl.). McGraw Hill, New York 2010.

- HRK (2017) *Zur Internationalisierung der Curricula*, Empfehlung der 22. Mitgliederversammlung der HRK am 09.05.2017 in Bielefeld, Hochschulrektorenkonferenz, Berlin/Bonn.
- Jeschke, Kurt (2021) Future Digital Skills Report: Durch Kompetenzentwicklung für die digitale Arbeitswelt befähigen. Welche digitalen Skills braucht Ihre Belegschaft in der Zukunft? IUBH Internationale Hochschule. URL: https://www.iubh-university.de/wp-content/uploads/Whitepaper_Future_Digital_Skills_2021.pdf, abgerufen am: 16.02.2021.
- Kaiser, Armin (2007) Didaktische und methodische Planung von Kursen: Erstellung einer Strukturplanung. In: Kaiser, Arnim; Buddenberg, Verena; Hohenstein, Kerstin; Holzapfel, Cornelia & Uemminghaus, Monika (Hrsg): *Kursplanung, Lerndiagnose und Lernberatung. Handreichung für die Bildungspraxis*. Bertelsmann, Bielefeld 2007, S. 15 – 22.
- King, Alison (1993). *From sage on the stage to guide on the side*. In: *College Teaching*, Vol. 41/01, S. 30–35.
- Kirkpatrick, Donald L. & Kirkpatrick, James D. (2012) *Evaluating training programs. The four levels* (4. Aufl.). Berrett-Koehler, San Francisco 2012.
- Lübcke, Maren, Müller Weder, Claude & Johner, Roger (2015) *Was ist gute Hochschullehre? Befunde aus der Hattie-Studie*. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Winterthur 2015.
- Macke, Gerd; Hanke, Ulrike & Viehmann-Schweizer, Pauline & Raether, Wulf (2016) *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen, beraten* (3., überarb. & erw. Aufl.). Beltz, Weinheim 2016.
- McKeachie, Wilbert, & Svinicki, Marilla (2012) *McKeachie's Teaching Tips* (14. Aufl.). Cengage, Wadsworth 2012.
- Mansell, Warwick (2008) *Research reveals teaching's Holy Grail*. In: *Times Educational Supplement*, 21. November 2008.
- Marton, Ference & Säljö. Roger (1976) *On qualitative differences in learning. I – Outcome and process*. In: *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 46, S. 4–11.
- Metzger, Christoph & Nüesch Charlotte (2004) *Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik 2004.

- Niegemann, Helmut & Weinberger, Armin (Hrsg.) (2020) Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen. Springer, Berlin 2020.
- Niermann, Peter F. & Schmitz, Anja P. (2020) Digitale Disruption. So lernen wir morgen! In: Harwardt, Mark; Niermann, Peter F.; Schmutte, Andre M. & Steuernagel, Axel (Hrsg): *Führen und Managen in der digitalen Transformation. Trends, Best Practices und Herausforderungen*. Springer, Berlin 2020, S. 313-332.
- Nucci, Larry; Narvaez, Darcia & Krettenauer, Tobias (2014). Handbook of Moral and Character Education. Routledge, Abingdon 2014.
- Ott, Mariska (2013) *Zur Omnipräsenz von Outcome-Orientierung*. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Vol. 109/01, S. 18-45.
- Persike, Malte (2020) Videos in der Lehre: Wirkungen und Nebenwirkungen. In: Niegemann, Helmut & Weinberger, Armin (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*. Springer, Berlin 2020, S.271–301.
- Reetz, Lothar & Seyd, Wolfgang (2006) Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In Arnold, Rolf & Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. VS Verlag, Wiesbaden, S. 227-259.
- Richardson, Michelle; Abraham, Charles, & Bond, Rod (2012) *Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis*. In: Psychological Bulletin, Vol. 138/02, S. 353–387.
- Scheiter, Katharina; Richter Juliane & Renkl, Alexander (2020) Multimediales Lernen: Lehren und Lernen mit Texten und Bildern. In: Niegemann, Helmut & Weinberger, Armin (Hrsg): *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*. Springer, Berlin 2020, S. 32-57).
- Schmidt, Joel T. & Tang, Min (2020) Digitalization in Education: Challenges, Trends and Transformative Potential. In: Niegemann, Helmut & Weinberger, Armin (Hrsg): *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*. Springer, Berlin 2020, S. 287-312.
- Schmutte, Andre M. (2020) Digitale Transformation – Trends, Mythen und Konsequenzen für das Management. In: Harwardt, Mark; Niermann, Peter F., Schmutte, Andre M.; & Steuernagel, Axel (Hrsg): *Führen und Managen in der digitalen Transformation. Trends, Best Practices und Herausforderungen*. Springer, Berlin 2020, S. 35-66.

- Schneider, Michael, & Mustafic, Maida (2015) Hochschuldidaktik als empirisch-quantitative Wissenschaft. In: Schneider, Michael; & Mustafic, Maida (Hrsg.): *Gute Hochschullehre. Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*. Springer, Berlin 2015, S. 1 bis 12.
- Sebastianelli, Rose; Swift, Caroline & Tamimi, Nabil (2015) Factors Affecting Perceived Learning, Satisfaction, and Quality in the Online MBA: A Structural Equation Modeling Approach. In: *Journal of education for business*, Vol. 90, S.296-305.
- Siemens, Georg (2005) *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. URL: https://web.archive.org/web/20160908185444/http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm, abgerufen am: 28.12.2020
- Sonntag, Karl-Heinz, & Schäfer-Rauser, Ulrich (1993) *Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen*. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, Vol. 37/04, S. 163–171.
- Stieler, Jona Florian (2011) *Validität summativer Prüfungen. Überlegungen zur Gestaltung von Klausuren*. Janus Presse, Bielefeld 2011.
- Student Experience Project (2019) *The Student Experience Project*. URL: <https://studentexperienceproject.org/> , abgerufen am: 16.01.2021.
- Tabachnick, B. Robert; Popkewitz, Thomas S. & Zeichner, Kenneth M. (1979–1980) *Teacher education and the professional perspectives of student teachers*. In: *Interchange*, Vol. 10, S. 12–29.
- Terhart, Ewald (2011) Has John Hattie Really Found the Holy Grail of Research on Teaching? An Extended Review of Visible Learning. In: *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 43/03, S. 425–438.
- Ulrich, Immanuel (2020) *Gute Lehre in der Hochschule* (2., aktualisierte, korr. u. erw. Aufl.). Springer, Berlin 2020.
- Ulrich, Immanuel & Heckmann, Carmen (2013) Wirksamkeitsmessung von Hochschuldidaktik. Messmöglichkeiten und Anwendungsbeispiele hochschuldidaktischer Wirksamkeitsmessung. In: Berendt, Brigitte; Fleischmann, Andreas; Schaper, Niclas; Szczyrba, Birgit; & Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Raabe, Berlin 2013, Rn. I 4.4.
- Ulrich, Immanuel & Heckmann, Carmen (2017) Taxonomien hochschuldidaktischer Designs und Methoden aus pädagogisch-psychologischer Sicht samt Musterbeispielen aus der aktuellen Forschung. *Die Hochschullehre*, 3, 1–28. URL: <http://www.hochschullehre.org/?m=201709>, abgerufen am: 16.02.2021.

- von Humboldt, Wilhelm (1851/1927) Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Hermann Schmidt's Buch- und Kunstdruckerei, Berlin 1851/1927.
- Vroeijenstein, Ton (1991) External quality assessment: servant of two masters? The Netherlands University perspective. In: Craft, Alma (Hrgs.): *Quality assurance in higher education, proceedings of an international conference*, The Falmer Press, London, Washington D. C., S. 111-135.
- Soffel, Jenny (2016) *What are the 21st-century skills every student needs?* World Economic Forum. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>, abgerufen am: 16.02.2021.
- Wegener, René; Krause, Nadine; Flohr, Philip & Leimeister, Jan Marco (2012) Determinanten der Lernerzufriedenheit IT-gestützter Lerndienstleistungen in Betrieb und Hochschule. In: Tagungsband der Multikonferenz Wirtschaftsinformatik (MKWI), Braunschweig 2012, S. 499-510.
- Wissenschaftsrat (2018) Empfehlungen zur Internationalisierung von Hochschulen, Drs. 7118-18, Wissenschaftsrat, München.
- Zierer, Klaus (2014) Hattie für gestresste Lehrer: Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties "Visible Learning" und "Visible Learning for Teachers". Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler 2014.
- Zumbach, Jörg, & Astleitner, Hermann (2016) Effektives Lehren an der Hochschule. Ein Handbuch zur Hochschuldidaktik. Kohlhammer, Stuttgart 2016.