

Mandy SCHULZE<sup>1</sup> (Berlin) & Maria KONDRATJUK (Magdeburg)

# Von der empirischen Hochschulforschung im Prozess der kommunikativen Validierung zur partizipativen Qualitätsentwicklung von Hochschullehre

## Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag nimmt die Rolle der Lehrenden als Gestalter/innen der Qualität von Studium und Lehre als entscheidenden Faktor für die Qualitätsentwicklung an Hochschulen in den Blick. Das Verantwortungsbewusstsein der Hochschullehrenden der Lehrqualität gegenüber vorausgesetzt, dient das Modell der Lehrauffassung von Hochschullehrenden als Ausgangspunkt der Betrachtung eines kommunikativen Forschungsprozesses, der fließend in den Prozess der partizipativen Qualitätsentwicklung mündet. Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen steht das Instrument der kommunikativen Validierung als rezipierender Teil kommunikativer Sozialforschung und dessen Potential zur partizipativen Qualitätsentwicklung an Hochschulen.

## Schlüsselwörter

Qualitätsentwicklung, Hochschulentwicklung, Hochschulforschung, Hochschullehre, qualitative Sozialforschung

---

<sup>1</sup> E-Mail: [schulze@iit-berlin.de](mailto:schulze@iit-berlin.de)



## **From empirical higher education research on the process of communicative validation to participatory quality development of university teaching**

### **Abstract**

This paper examines the role of the teaching staff as designers of the quality of study and teaching as a decisive factor for quality development at universities. Using an abductive research approach, the learners' understanding of their teaching practice has been taken as the starting point for the consideration of a communicative research process, which flows smoothly into the process of participatory quality development. This paper focuses on the instrument of communicative validation as a communicative part of communicative social research and its potential for participative quality development at universities.

### **Keywords**

Quality development, university development, university research, university teaching, qualitative social research

## **1 Evaluation als Anlass**

Die Idee einer Qualitätsentwicklung an Hochschulen geht von der Annahme aus, dass bspw. die Qualität der Lehre sich dann verbessert, wenn durch Lehrevaluationen eine stetige Kontrolle durch die Studierenden stattfindet und die Lehrenden in Rückmeldung zu dieser ihre Lehre an die Ansprüche der Studierenden anpassen. Dieses System der evaluierenden Kontrolle, Bewertung, Rückmeldung und damit intendierten Veränderung spiegelt sich auch in der Evaluation von Projekten und Programmen zur Förderung von Forschung und Entwicklung an den Hochschulen wider. Unmengen von Fragebögen zu Angaben zu Studierendenzufriedenheit, Lehrinhalt, -verständlichkeit und methodischer Vielfalt werden ausgegeben und zunehmend digital versandt.

Die Ergebnisse der Lehrevaluation werden den Hochschullehrenden in bereits quantifizierbarer Form mit der Absicht zur Verfügung gestellt, eine Reflexion und Veränderung zu bewirken. Dieser Ansatz wird jedoch zunehmend in Frage gestellt. Christine SCHWARZ (2004) spricht in diesem Zusammenhang von der „Evaluation als modernes Ritual“ und resümiert im Ergebnis ihrer empirischen Fallstudien: „Evaluation kann interessanterweise genau das bewirken, was sie beseitigen sollte: Verunsicherung über die Legitimität öffentlicher Ausgaben“ (SCHWARZ, 2004, 2). Die Durchführung einer Evaluation führt nicht zwangsläufig zu einer Qualitätsverbesserung (vgl. RINDERMANN, 2003). Obwohl ein grundsätzlich positiver Effekt dadurch erwartet wird, dass allein durch den Evaluationsprozess und die Erhebung der Daten der entsprechende Evaluationsbereich als wichtig herausgestellt und Diskussion über diesen im Fach angestoßen wird. Dieser erwartete positive Effekt tritt jedoch oft nicht ein (vgl. SCHMIDT & LOSSNITZER, 2010).

Die Forderungen nach Qualitätsentwicklung stehen ganz allgemein in einem paradoxen Verhältnis zu anderen Forderungen an Hochschulen. So gilt es, Programmatiken der Hochschulentwicklung, wie die Anpassung an eine zunehmend heterogene Studierendenschaft oder die Öffnung von Hochschulbildung für neue Zielgruppen, mit der Anforderung akademische Exzellenz auszubilden, in Einklang zu bringen bzw. gleichzeitig zu erfüllen. Hochschulen sollen Absolventinnen und Absolventen für den Arbeitsmarkt und die Wissenschaft hervorbringen und mit exzellenter Forschung glänzen. Die dafür zur Verfügung gestellten Mittel institutioneller Förderung sind an die Anzahl der Studierenden und Absolventinnen und Absolventen gebunden. In der Hochschullehre wird damit eine gewisse Kontinuität sichergestellt. Die Mittel für Forschungsaktivitäten und auch Entwicklung neuer didaktischer Lehransätze und -methoden sind projektbezogen. Damit wird die Entwicklung neuer Lehr- und Lernansätze gefördert. Deren langfristige Implementierung und Evaluation sowie der daraus anzustoßende Wandel von Lehrkulturen in den Hochschulen wird mittels solch kurzfristiger Programme nicht sichergestellt. Es stehen die Ansprüche der Hochschulfinanzierung mittels Programm- und Projektfinanzierung der Dauer und Nachhaltigkeit wissenschaftlicher Arbeit und auch Hochschulentwicklung entgegen.

Als Scharnier zwischen diesen Paradoxien werden deshalb Strukturen als „technische Routinen zur Bewältigung rechtlicher Auflagen“ (RINDERMANN, 2003, S. 234) geschaffen. Formal den Anforderungen an Hochschule entsprechend, wird der Vorwurf erhoben, dass alles beim Alten bleibt, auch um die benötigte Freiheit für wissenschaftliche Arbeit zu ermöglichen. Die Riten formaler Lehrevaluation mit ihren Fragebogenerhebungen und formalisierten Auswertungen gleichen dann Scheinhandlungen, deren Zweck die Erfüllung der Form ist, die jedoch wenig mit einer direkten Auseinandersetzung über die Qualität der Lehre zwischen Hochschullehrenden und Studierenden zu tun haben. Deshalb sind die folgenden Fragen angebracht: Wenn eine Verbesserung der Qualität von Lehre an den Hochschulen die Absicht ist, wo findet ein Nachdenken und Reflektieren über die ausgeübte Lehrpraxis statt? Welche Motive und Ziele treiben Hochschullehrende bei der Vermittlung ihres Faches, ihrer Fachkultur an? An welchen Kriterien hat sich gute Lehre demnach zu messen und wie wird sie messbar, für die Lehrenden selbst, die Studierenden und auch die breite Öffentlichkeit?

Die Beantwortung dieser Fragen setzt im akademischen Kontext eine theoretische Rahmung, die Festlegung eines methodologischen Vorgehens und die Wahl geeigneter methodischer Mittel voraus. Und was könnte mehr der Beantwortung der Fragen nach der Qualität von Hochschullehre dienen als deren (Rück-)Kopplung mit akademischer Suche nach Erkenntnis – im Rahmen von Hochschulforschung? Dazu gilt es, die Hochschullehrenden mit ihren Ansprüchen an die Lehre zu konfrontieren. Das ist der Ausgangspunkt des hier dargelegten Forschungs- und Entwicklungsprojektes zur Verbesserung der Lehrqualität an deutschen Hochschulen. Die grundsätzliche Annahme des im Folgenden dargelegten Ansatzes ist, die vorhandenen Kompetenzen der Hochschullehrenden nicht nur zu erheben, sondern gleichzeitig zur Entwicklung von Lehre und Studium zu nutzen. Ein solches Vorgehen dient der einer Projektförderung immanenten Verwertbarkeit von Forschungsergebnissen als Beitrag hochschuldidaktischer Entwicklung und schafft gleichzeitig die Möglichkeit, Forschungsergebnisse kritisch zu validieren. Dieses Vorgehen wird im Folgenden detailliert begründet und theoretisch eingeordnet. Grundlage dafür ist ein Verständnis von kommunikativer Sozialforschung als eine

Dreiecksbeziehung zwischen Beforschten, Forschenden und Auftraggeberinnen und Auftraggebern. Anschließend wird das empirisch generierte Modell der Lehrauffassung<sup>2</sup> zum Gegenstand kommunikativer Validierung und als Instrument zur Qualitätsentwicklung in der Hochschule vorgestellt – als ein exemplarisches Konzept für Hochschulentwicklung.

## 2 Das „magische Dreieck“ kommunikativer Sozialforschung

„Kommunikative Sozialforschung bezeichnet heute eine Methodologie, in deren Zentrum die Auffassung steht, dass soziale Wirklichkeiten kommunikativ konstituiert werden und ihre Erforschung deshalb mittels kommunikativer Methoden erfolgen soll“ (ZIEGAUS, 2006, S. 293). Ausgehend von der erkenntnistheoretischen Grundlage der Homomorphie: „Gleiches kann besonders gut durch Gleiches erkannt werden“ (RAPPE-GIESECKE, 2010, S. 5), führt die strukturelle Ähnlichkeit zwischen der sozialwissenschaftlichen Forschung und ihrer Gegenstände sowohl bei der Erhebung als auch bei der Auswertung, Überprüfung und Nutzung der Daten zu Problemen und Chancen. Das Ziel der kommunikativen Sozialforschung ist nach Rappe-Giesecke in einem ersten Schritt „die Ermittlung der *Programme*, die die Informationsverarbeitung in den sozialen Systemen steuern“ (ebd., S. 4) und letztlich die Entwicklung von Typen, die als Modelle einen definierten Geltungsbe-

---

<sup>2</sup> Das Modell der Lehrauffassung ist das Ergebnis eines Forschungsprojektes zur Ergründung der Lehrauffassung im Rahmen des QPL-Projektes fokus: LEHRE im Verbundprojekt HET LSA an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Im Forschungsstil der Grounded Theory wurden problemzentrierte Interviews mit unterschiedlichen Lehrenden geführt. Die Kategorienbildung und Modellentwicklung wurde um ein inhaltsanalytisches Verfahren (punktuell) und eine Typenbildung (abduktiv) ergänzt. Ergebnis dieser qualitativen Untersuchung ist ein empirisch generiertes Modell von Lehrauffassung. Zur Aufarbeitung des Forschungsstandes, zum methodischen Vorgehen und einer detaillierten Darstellung der Ergebnisse siehe auch KONDRATJUK & SCHULZE 2016a und 2016b.

reich formulieren. „Diese Artmodelle kann man den Praktikern zur Verfügung stellen – zur Systematisierung ihres Wissens, zur Bewusstmachung latenter Steuerungsprogramme“ (ebd., S. 4). Als eine selbstreferentielle Methodologie werden die Theorien, die in der kommunikativen Sozialforschung über den Gegenstand entwickelt werden, wieder auf diesen angewendet. Der Forschungsprozess ist als ein kommunikativer Prozess gestaltet und das Forschungssystem wird als ein Kommunikationssystem begriffen, in dem zumindest zeitweise auch die so genannten Untersuchungsobjekte gleichberechtigte Mitglieder sind (vgl. RAPPE-GIESECKE, 2010). Die Phasen des Prozesses kommunikativer Sozialforschung sind (ebd.):

1. Phase: Konstitution des Forschungssystems
2. Phase: Datenerhebung und (elektronische) Dokumentation, Transkription
3. Phase: Datenauswertung im Forscherteam
4. Phase: Reflexion von Forscherteam und Forschungssystem durch das Team
5. Phase: Datenrückkopplung an das untersuchte System
6. Phase: Auswertung der Rückkopplungsergebnisse und Vergleich mit anderen Untersuchungsergebnissen
7. Phase: Formulierung der Ergebnisse; Rückkopplung an Auftraggeber und untersuchtes System und Reflexion des Forschungsablaufs
8. Phase: Auflösung des Forschungssystems.

„Das Forschungssystem ist das emergente Produkt des Zusammenwirkens von drei es bildenden Systemen“ (RAPPE-GIESECKE, 2010, S. 8), dem Auftraggeber, dem beforschten System und dem Forscherteam – sozusagen als *magisches Dreieck*. Nur indem alle relevanten Gruppen als Teil des Forschungssystems identifiziert werden, kann eine kommunikative Rückkopplung stattfinden.

Eine besondere Rolle spielt der Auftraggeber oder die Auftraggeberin in der Konstitution des Forschungssystems, dessen kommunizierte Absichten, Erwartungen und Ziele die beteiligten Informationssysteme verändern. So beeinflusst bspw. der Auftraggeber oder die Auftraggeberin die Ziele und setzt die Rahmenbedingungen

einer normativen Projektfinanzierung zur Qualitätsverbesserung von Hochschullehrern. Die Forschenden sind in diesem Prozess nicht nur distanzierte Beobachter/innen, sondern Elemente im sozialen System des Forschungssystems. Mit konkreten Forschungsfragen und -zielen wird ein Forschungsgegenstand eingehend untersucht und verändert, um z. B. Prozesse und Entwicklungen zu verstehen und erklären zu können. Das untersuchte System – also die Empirie – und in der Hochschulforschung zumeist die beforschte (Handlungs-)Praxis geben Auskunft durch die Abbildung tatsächlicher Situationen und Bestände und erlauben damit Rückschlüsse auf die Realität der beforschten Praxis. Doch nicht allein die Beforschten produzieren Daten, sondern das Forschungssystem in Gänze ist der Datenproduzent. „Antworten auf Interviewfragen sind Daten genauso wie die Fragen und die Reaktionen des Interviewers auf die Antworten. Beide Elemente beeinflussen sich wechselseitig“ (RAPPE-GIESECKE, 2010, S. 10).

Ausgehend von diesem Verständnis kommunikativer Sozialforschung haben wir unsere Forschungsaktivitäten, die im Rahmen der Projektförderung durch den Qualitätspakt Lehre durchgeführt wurden, eingeordnet und in Beziehung zueinander gesetzt (vgl. dazu Abbildung 1).

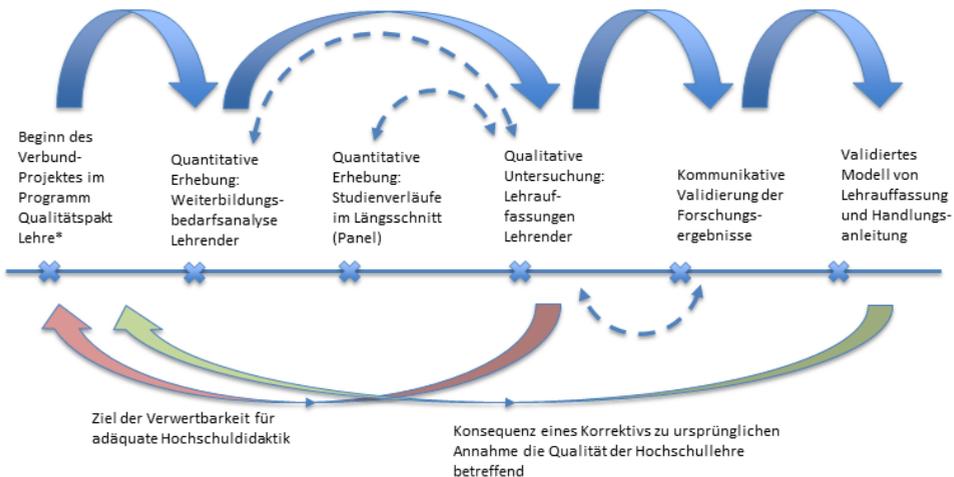


Abb. 1: Hochschulforschung als kommunikative Sozialforschung.  
Der Prozess responsiver und partizipativer Qualitätsentwicklung  
(Quelle: eigene Darstellung)

Ausgangspunkt und Grundintention ist der durch den Auftraggeber / die Auftraggeberin formulierte Auftrag einer Verbesserung der Qualität der Lehre (als Ziel der Projektförderung). Eine zunehmend heterogenere Studierendenschaft und der spezifische Umgang damit stellen dabei die inhaltliche Klammer aller Aktivitäten im Projekt dar. Die zweckgebundenen Mittel sind darauf ausgerichtet, die Qualität der Hochschullehre zu verbessern und entsprechende Maßnahmen durchzuführen und Instrumente zu implementieren. Diese Maßnahmen waren zu Beginn in erster Linie hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote für Lehrende, die in der Zielgruppe jedoch wenig Resonanz fanden. Um diese Maßnahmen für die Lehrenden bedarfsgerechter im Hinblick auf eine zunehmend heterogener werdende Studierendenschaft zuschneiden zu können, wurde eine erweiterte Weiterbildungsbedarfsanalyse (RATHMANN & ANACKER, 2016) durchgeführt. Die Hochschullehrenden wurden nach der von ihnen wahrgenommenen Heterogenität der Studierenden befragt

und der sich daraus ableitende hochschuldidaktische Bedarf in den Blick genommen. Im Ergebnis der Umfrage konnte der erwartete Zusammenhang nicht festgestellt werden. Es konnten weder die klassischen Heterogenitätskriterien als Parameter für die wahrgenommene Heterogenität der Studierenden durch die Hochschullehrenden aufgezeigt werden, noch ein Bedarf an hochschuldidaktischen Interventionen, die auf eine heterogene Studierendenschaft abzielen (vgl. SCHULZE et al., 2015).

Mit diesem Befund stellt sich die Frage, wie Lehrende ihre Studierenden als auch die Lehre allgemein wahrnehmen. Mit dem Ziel, die daran anschließende Untersuchung in einen breiteren Kontext zu setzen, stellt sich die Wahrnehmung der Studierenden durch die Lehrenden als ein Aspekt von Lehrauffassung dar (SCHULZE et al., 2015). Ergebnis des qualitativen Forschungsprozesses ist das empirisch generierte theoretische Modell der Lehrauffassung (KONDRATJUK & SCHULZE, 2016a, 2016b). In einer weiteren Untersuchung wird in einem Panel die Studienverläufe der Studierenden im Längsschnitt analysiert. Hier gibt es Daten, die Rückschlüsse auf das Lehrverhalten und die Erwartungen der Studierenden an die Lehrenden erlauben. Weitere Untersuchungen dazu laufen aktuell.

Besonderes Augenmerk soll an dieser Stelle auf die kommunikative Validierung – als einen Prozess unserer empirischen Hochschulforschung – gelegt werden, mit der wir das empirisch generierte theoretische Modell der Lehrauffassung einer kritischen Bewertung unterziehen und zugleich als Ausgangspunkt partizipativer Qualitätsentwicklung nutzen. Wir gehen davon aus, dass Lehre nicht nur eine Qualität hat. „Es ist [...] nur konsequent, den Qualitäten von Studium die Qualitäten von Lehre gegenüberzustellen und zu konstatieren, dass für verschiedene Lehrkontexte auch entsprechende Lehrauffassungen wirksam werden“ (KONDRATJUK & SCHULZE, 2016b, S. 10).

### **3 Kommunikative Validierung als Instrument partizipativer Qualitätsentwicklung**

Kommunikative Validierung verstehen wir als eine Überprüfung der Gültigkeit und Reichweite der empirisch gewonnenen Ergebnisse durch Rückspiegelung dieser an die beforschte Praxis (vgl. dazu KLÜVER, 1997; HEINZE & THIEMANN, 1982). Dieses Vorgehen schafft die Voraussetzung für mehrere Entwicklungen.

Zum einen werden die beforschten Hochschullehrenden als Kompetenzträger/innen und als mit den Forschenden auf gleicher Ebene denkende Subjekte verstanden und aktiv in den Forschungsprozess eingebunden. Damit ist das Ziel verbunden, in einem kollektiven dialogischen Erkenntnisprozess mit den Hochschullehrenden eine gemeinsame Praxis herzustellen.

Zum anderen kann dieses Verfahren als eine Form der Evaluation betrachtet werden, bei der Rückmeldungen zur Nachvollziehbarkeit des Modells sowie Zustimmung, aber auch Kritik aufgenommen und diskutiert werden „[By] sharing your interpretations of participants' viewpoints with the participants and other members of the group, you may clear up areas of miscommunication” (JOHNSON, 1997, S. 285).

Entgegen eines Verständnisses, bei dem das Ziel kommunikativer Validierung Wahrheitsfindung durch Konsensbildung ist (z. B. LEGEWIE, 1987, GROEBEN et al., 1988), geht es uns in erster Linie um „die dialogförmige Überprüfung der Validität von Erkenntnisansprüchen“ (KVALE, 1991, S. 429) und damit Gültigkeit und Reichweite der Ergebnisse (vgl. ZOGLOWEK, 1996). Die im Prozess gewonnenen Erkenntnisse aus der dialogischen Auseinandersetzung über die Ergebnisse und Diskussion darüber dienen der Absicherung der Ergebnisse, zur weiteren Interpretation und damit Präzisierung von Modellen und Konzepten (hier des empirisch generierten theoretischen Modells der Lehrauffassung).

Zudem kommen durch diese Herangehensweise die Akteurinnen und Akteure der Hochschullehre gemeinsam ins Gespräch über Lehre und geben dadurch Hinweise zur Ausgestaltung des Lehralltags und deren Qualitätsansprüchen.

Darüber hinaus bietet dieses Vorgehen der Konfrontation der Befragten aus der Hochschulpraxis mit den Ergebnissen der Hochschulforschung Raum für Selbstreflexion. Wir moderieren und nutzen diese Auseinandersetzung über Forschung als ein indirektes hochschuldidaktisches Format, um das Nachdenken über (die Qualität von) Hochschullehre anzuregen und der Frage auf die Spur zu kommen, welchen Anspruch die Lehrenden an Hochschul- bzw. Lehrentwicklung und damit Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre haben. Wir lassen so die Forschungsergebnisse auf die Hochschulpraxis spiegeln und überprüfen, inwieweit durch Forschung die Qualität verbessert werden kann – im Sinne einer Selbsterforschung als Entwicklungstreiber.

Das Vorgehen löst die Grenzen zwischen wissenschaftlicher Forschung und individueller und institutioneller Beratung auf und lässt Hochschullehrende zu internen Change-Agentinnen und -Agenten werden, die eine Entwicklung von Hochschullehre aktiv vorantreiben.

## **4 Gegenstand der kommunikativen Validierung: das Modell der Lehrauffassung**

Welche Auffassungen von Lehre haben die Lehrenden? Wie erleben Lehrende ihren Lehralltag und wie nehmen sie ihre Rolle als Lehrende (z. B. neben der Rolle als Forschende) wahr? Welche Rahmenbedingungen beeinflussen das jeweilige Lehrhandeln und welche Spielräume nutzen Lehrende bei der Bewältigung ihres Lehralltags? Welche Ziele und Motivationen werden persönlich verfolgt? Wie nehmen die Lehrenden ihre Studierendenschaft wahr? Diese und ähnliche Fragen waren für unsere qualitative Untersuchung, die wir im Forschungsstil der Grounded Theory<sup>3</sup> durchgeführt haben, forschungsleitend und führten im Ergebnis zu

---

<sup>3</sup> Die Grounded Theory (GLASER & STRAUSS, 1967; CORBIN & STRAUSS, 1996) als Forschungsstil bildet den methodologischen Rahmen der Arbeit. In der Auswertung haben wir die Kategorienbildung und Modellentwicklung punktuell um ein inhaltsanalyti-

einem empirisch generierten theoretischen Modell der Lehrauffassung (KONDRATJUK & SCHULZE 2016a, 2016b). Forschungsgegenstand waren Lehrende der Universität unterschiedlicher Fakultäten, unterschiedlichen Status<sup>4</sup> und unterschiedlicher akademischer Laufbahnstadien. Durch die Rekonstruktion der das Modell der Lehrauffassung bildenden Kategorien konnten umfängliche Erkenntnisse über die den Lehralltag beeinflussenden Arbeitsprozesse und -strukturen sowie wahrgenommenen Kontextbedingungen generiert werden. Folgende Bestandteile bilden das Modell der Lehrauffassung:

- a) unterschiedliche Sinn- und Bedeutungszusammenhänge, die sich auf Lehre beziehen (z. B. die Wahrnehmung der Studierenden und die Funktion von Lehre),
- b) die Darlegung der Position der Lehrenden in der Hochschule, einschließlich des Zugangs zum Tätigkeitsfeld Lehre,
- c) das Lehrhandeln unter Verortung in den (hochschul-)didaktischen Handlungsebenen (vgl. KONDRATJUK & SCHULZE, 2016a),
- d) die wahrgenommenen tatsächlichen Rahmenbedingungen von Lehre an Hochschulen,
- e) die Typen von Lehrauffassung<sup>4</sup>, deren Merkmalsdimensionen die Perspektive auf die Vermittlung von Inhalten, die Dimensionalisierung der individuellen Ausrichtung des Gegenstandsbezugs (z. B. starke Identifikation mit den Inhalten), die Beziehung der Lehrenden zu den Studierenden und die

---

sches Verfahren ergänzt (MAYRING, 2010) und uns zusätzlich der Typenbildung (KLUGE, 1999; 2000; KELLER & KLUGE, 2010) bedient. Damit war es uns möglich, den umfangreichen Gehalt der Daten zu ergründen, die Kategorien zu verdichten und daraus schließlich ein theoretisches Konstrukt zu Lehrauffassung sowie Typen von Lehrauffassung zu erarbeiten. Die Typologie entstand schrittweise, das kategoriale Analyseschema wurde bis zum Ende des Forschungsprozesses ausdifferenziert (vgl. KONDRATJUK & SCHULZE, 2016a, S. 99ff).

<sup>4</sup> Zur Beschreibung der Typen von Lehrauffassung siehe KONDRATJUK & SCHULZE, 2016a und 2016b.

Ausgestaltung dieser sowie die Positionierung der Hochschullehrenden im System Hochschule (Funktionalität von Lehre, z. B. als „Türöffner“ oder um Forschung zu betreiben), und schließlich das In-Beziehung-Setzen dieser Bestandteile (a-e).

Das Modell der Lehrauffassung schließt ein wichtiges Desiderat in der aktuellen Forschungslandschaft und liefert damit auf der einen Seite einen Ertrag für die Theorie und die Forschung und auf der anderen Seite einen Ertrag für die Praxis (vgl. SCHULZE et al., 2015, S. 165ff). Dies begründet sich durch den dezidierten Deutungs- und Erklärungsansatz des Modells, der die Lehrenden und ihre Handlungsabsichten besser verstehen lässt und bspw. Erklärungen für Widerstände gegen hochschuldidaktische Maßnahmen gibt und Ableitungen von möglichen Implikationen zur Verbesserung der Lehre sowie für Unterstützungsstrukturen erlaubt.

Als Gegenstand kommunikativer Validierung soll das Modell der Lehrauffassung in einem nächsten Schritt konkrete Anwendung in der qualitätsbezogenen Hochschulentwicklung finden.

## **5 Auf dem Weg zur Qualitätsentwicklung: kommunikative Validierung von Lehrauffassung als Hochschulentwicklungskonzept**

An dieser Stelle sollen einige zentrale Aspekte auf dem Weg der Anwendung der kommunikativen Validierung als Hochschulentwicklungskonzept angeführt werden. Da sich dieser Schritt noch in der Planung bzw. Konzeption befindet, ist dieser Abschnitt Ergebnis einer Selbstverständigung und Selbstvergewisserung. Ziel ist, mit dem aufgearbeiteten Modell der Lehrauffassung in die einzelnen Fakultäten und Institute zu gehen und im Prozess der kommunikativen Validierung mit den Akteuren ins Gespräch und den Diskurs zu kommen. Dabei scheinen folgende Aspekte elementar.

Zunächst muss ein Zugang zur beforschten Praxis hergestellt werden. Eine Anfrage, die sich an die Akteurinnen/Akteure als Expertinnen/Experten richtet, scheint dabei angemessen. Eine entsprechende Unterstützung durch die Hochschulleitung und Dekanate ist Voraussetzung für einen hochschulweiten Entwicklungsprozess. Die Konzeption sieht vor, das Setting als Forschungsgegenstand zu nutzen. Geplant sind Gruppendiskussionen, Beobachtungen und Einzelauswertungen von schriftlichen Rückmeldungen. Dies macht eine entsprechende Form der Ergebnisaufbereitung notwendig. Zudem muss eine Ausgewogenheit von Gruppen- und Einzelarbeiten berücksichtigt werden. Die Aufbereitung des Modells der Lehrauffassung für die beforschte Praxis ist insofern ein wesentlicher Bestandteil des Hochschulentwicklungskonzeptes, als dass die Form der Darstellung für eine Anwendung in der Hochschulpraxis angepasst werden muss – als Grundlage für eine gemeinsame Verständigung. Das schließt Entscheidungen über die Breite und Tiefe der zu diskutierenden Ergebnisse ein.

Ein sich daran anschließender Aspekt ist die Vorbereitung des ersten inhaltlichen Zugangs, sozusagen als erste Konfrontation mit den Ergebnissen. Das könnten die im Rahmen des Ergebnismodells aufgedeckten Paradoxien der Hochschullehre (vgl. KONDRATJUK & SCHULZE, 2016b) sein. So steht bspw. das Ziel einer Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Zielgruppen deren Selektionsfunktion gegenüber (vgl. TEICHLER, 2005) und der Anspruch kompetenzorientierter Lehre der Anzahl der Studierenden in vielen Lehrveranstaltungen (vgl. KÜHL, 2010). RAPPE-GIESECKE (1997, S. 688ff) betrachtet Paradoxien nicht als aufzulösende Probleme, sondern in ihrer Eigenschaft als elementare Bestandteile von Kommunikation als Chance. Als mögliche Form der Positionierung bieten sie sich daher als Einstieg in die Gruppendiskussion an. Gruppendiskussionen mit Hochschullehrenden könnten ein durchführbarer Ansatz auf Ebene der Fakultäten bzw. Fachbereiche sein, um die verschiedenen Qualitäten von Lehre fächerspezifisch oder studiengangspezifisch herauszuarbeiten mit dem Ziel, bspw. eine fakultätsübergreifende Lehrqualität jeweils zum Studienbeginn und zum Studienabschluss zu erarbeiten. Die Grenzen kommunikativer Validierung sind im Prozess der geführten Auseinandersetzung mitzudenken. Es gilt, über eine Bestätigung der For-

schungsergebnisse hinaus veränderungsrelevante Erkenntnisse hervorbringen – für die Weiterentwicklung des theoretischen Modells und die Praxis des Lehrhandelns. Über den Ansatz der Konfrontation der Lehrenden mit den Forschungsergebnissen sollen Reflexionsmöglichkeiten für die in der Lehre Tätigen geschaffen werden – als übergeordnetes Ziel jeder hochschuldidaktischer Maßnahme, denn „Lehren“ ist keine individuelle Tätigkeit, sondern ein relationaler Begriff, der sich als ein voraussetzungsvolles Zusammenspiel zwischen dem Lehrhandeln, dem Aneignungsverhalten und den didaktischen Rahmenbedingungen der Lernorganisation als ‚Prozesskonfiguration‘ ausarbeiten lässt“ (SCHÄFFTER, 1994, S. 7). In unserem Verständnis von Lehre werden a) das Lehrhandeln, welches wir über die Sinn- und Bedeutungszusammenhänge dargestellt haben (könnte und sollte noch beobachtet werden), b) das Aneignungsverhalten, welches wir über die Typen von Lehrauffassung rekonstruiert haben, und letztlich d) der didaktische Rahmen, der sich in den hochschuldidaktischen Handlungsebenen wiederfindet, integriert miteinander betrachtet.

## **6 Forschung über Lehre als Element von Hochschulentwicklung**

Das Vorgehen einer kommunikativen Validierung des theoretischen Modells der Lehrauffassungen als Ansatz von Qualitätsentwicklung in der Hochschule verspricht tiefgreifende Erträge für die Hochschulforschung und -entwicklung, unter anderem weil eine aktive auf Forschung abzielende Auseinandersetzung mit Hochschullehre, die nicht belehrend ist, bisher kaum Platz in der Hochschulentwicklung hat. Es geht um eine Selbstanwendung von Forschung für Forscher/innen. In erster Linie kann ein solcher Ansatz als Korrektiv bzw. kritische Ergänzung zu zweckgebundener Projektförderung gesehen werden, indem die Erkenntnisse letztlich sogar die Reflektion und vielleicht sogar Re-Formulierung des Projektauftrags ermöglichen. Lehrqualität kann nicht verordnet, sondern nur entwickelt werden. Eine solche Form der Qualitäts- und letztlich Hochschulentwicklung setzt einen forschenden

den Zugang zur Lehrpraxis jenseits formaler hochschuldidaktischer Formate und ein aktives Sich-selbst-Beforschen der Hochschullehrenden voraus.

Darüber hinaus ist mit der im Rahmen der kommunikativen Validierung stattfindenden Reflexion unserer Forschungsergebnisse die Möglichkeit verbunden, einen kontinuierlichen und vor allem diskursiv geführten Forschungs- und Entwicklungsprozess anzustoßen, der Hochschulforschung und -praxis miteinander verbindet – im Sinne einer responsiv aufgefassten Hochschulentwicklung (vgl. ALTHANS & LAMPRECHT, 2016). Ein solches Verständnis grenzt sich ab von einem oftmals einseitig bemühten Transfer von Forschungs- oder Projektergebnissen oder von einer „Überprüfung“ von Forschungsergebnissen.

## 7 Literaturverzeichnis

**Althans, B. & Lamprecht, J.** (Hrsg.) (2016). *Responsive Organisationsforschung. Methodologien und institutionelle Rahmung von Übergängen*. Wiesbaden: VS.

**Corbin, J. & Strauss, A.** (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Zeitschrift für Soziologie*, 19(6), 418-427.

**Glaser, B. & Strauss, A.** (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. New York: de Gruyter.

**Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B.** (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke Verlag.

**Heinze, T. & Thiemann, F.** (1982). Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung. Bemerkungen zum Beitrag von E. Terhart. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28, 635-642.

**Johnson, B. R.** (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282-292.

**Kelle, U. & Kluge, S.** (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS.

**Kluge, S.** (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske+ Budrich.

**Kluge, S.** (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung [14 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 14.

**Klüver, J.** (1979). Kommunikative Validierung – einige vorbereitende Bemerkungen zum Projekt ‚Lebensweltanalyse von Fernstudenten‘. In T. Heinze (Hrsg.), *Theoretische und methodologische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Forschung* (S. 69-84). Werkstattbericht Fernuniversität Hagen.

**Kondratjuk, M. & Schulze, M.** (2016a). Lehrauffassung von Lehrenden – ein komplexes Konstrukt. Anlass für eine neue Auseinandersetzung mit der Qualität akademischer Lehre. In O. Vettori, G. Salmhofer, L. Mitterauer, K. Ledermüller, H. Lothaller & M. Hofer (Hrsg.), *Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung* (S. 99-114). UniversitätsVerlagWebler.

**Kondratjuk, M. & Schulze, M.** (2016b). Die Qualitäten von Lehre. In *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, 56, C 2.12 (S. 49-62). Berlin: Raabe.

**Kühl, S.** (2010). Der Sudoku-Effekt. Zu den Gründen und Folgen der Komplexitätssteigerung an den Hochschulen. *Soziale Systeme, Zeitschrift für Soziologische Theorie*, 16(2), 243-258.

**Kvale, S.** (1991). Validierung: von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In U. Flick & E. Kardorff et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung, Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 427-431). München: Psychologie Verlags Union.

**Legewie, H.** (1987). Interpretation und Validierung biographischer Interviews. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Biographie und Psychologie* (S. 138-150). Berlin: Springer.

**Mayring, P.** (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

**Rappe-Giesecke, K.** (2010). *Kommunikative Sozialforschung*. 2. Promotionskolleg der Universität Vechta und der FH Hannover, Vechta 15.4.2010. <http://www.rappe-giesecke.de/media/dokumente/vortraege/Kommunikative-Sozialforschung.pdf>, Stand vom 26. Februar 2017.

**Rathmann, A. & Anaker, J.** (2016). *Hochschuldidaktische Weiterbildung im Kontext einer heterogenen Studierendenschaft Bedarfsanalyse der Lehrenden an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg*. Magdeburger Beiträge zur Hochschulentwicklung, Nr. 2.

**Rindermann, H.** (2003). Lehrevaluation an Hochschulen. Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 2, 33-256.

**Schäffter, O.** (1994). Bedeutungskontexte der Lehrens und Lernens. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, 4-15.

**Schmidt, B. & Loßnitzer, T.** (2010). Lehrveranstaltungsevaluation: State of the Art, ein Definitionsvorschlag und Entwicklungslinien. *Zeitschrift für Evaluation*, 9(1), 49-72.

**Schulze, M., Pohlenz, P., Kondratjuk, M., Rathmann, A., Anacker, J., Flügge, T. & Wendt, C.** (2015). Lehrauffassung, Lehrhandeln und Wahrnehmung der Studierenden: Aus- und Wechselwirkungen. In K. Reinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre* (S. 165-175). Wiesbaden: VS.

**Schwarz, Ch.** (2004). *Evaluation als modernes Ritual*. Berlin: Heinrich Böll Stiftung.  
[http://www.beratungspool.ch/fileadmin/autoren/dossiers/evaluation/schwarz\\_evaluation.pdf](http://www.beratungspool.ch/fileadmin/autoren/dossiers/evaluation/schwarz_evaluation.pdf), Stand vom 26. Februar 2017.

**Teichler, U.** (2005). *Hochschulstrukturen im Umbruch: eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten*. Frankfurt/Main: Campus.

**Ziegau, S.** (2006). Die Kommunikative Sozialforschung in der Forschungsliteratur seit 1973. Zu Entwicklung, Reflexion und Bedeutung eines tragenden Prinzips der Sozialforschung. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung, früher Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)*, 7(2), 293-312.

**Zoglowek, H.** (1996). Kommunikative Validierung oder die Frage nach der Geltungsbegründung qualitativ gewonnener Daten. *Sportwissenschaft: The German Journal of Sportscience*, 26(4), 383-405.

## Autorinnen



Mandy SCHULZE || Institut for Innovation and Technology ||  
Steinplatz 1, D-10623 Berlin

[www.iit-berlin.de](http://www.iit-berlin.de)

[schulze@iit-berlin.de](mailto:schulze@iit-berlin.de)



Dr. Maria KONDRATJUK || Otto-von-Guericke Universität Magdeburg ||  
Zschokkestr. 32, D-39104 Magdeburg

[www.fokuslehre.ovgu.de](http://www.fokuslehre.ovgu.de)

[Maria.Kondratjuk@ovgu.de](mailto:Maria.Kondratjuk@ovgu.de)