

Empfehlungen zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre

Verabschiedet vom Vorstand der DGPs am 20. April 2018

Birgit Spinath, Conny Antoni, Markus Bühner, Birgit Elsner, Edgar Erdfelder, Thomas Fydrich, Mario Gollwitzer, Markus Heinrichs, Cornelius J. König und Bianca Vaterrodt

Präambel

Hintergrund, Zielsetzungen und Adressatengruppen

Die DGPs-Kommission „Studium und Lehre“ hat die Aufgabe übernommen, Überlegungen zur Weiterentwicklung des Psychologie-Studiums anzustellen, und diesbezüglich Empfehlungen zu formulieren. Über die bereits veröffentlichten, primär curricularen Empfehlungen für Bachelor- und Master-Studiengänge hinaus (Abele-Brehm et al., 2014, 2015), nimmt das vorliegende Papier allgemeine Aspekte der Qualität der Lehre in den Blick. Auch diese Empfehlungen sollen einer zeitgemäßen Weiterentwicklung von Studium und Lehre dienen und das disziplinäre Selbstverständnis stärken. Die vorliegenden Empfehlungen richten sich an Lehrende aller Hochschulen, die Psychologie unterrichten, sowie Instanzen, die die Rahmenbedingungen für diese Lehre mitbestimmen (z.B. Institutsleitungen, Fakultätsräte, Habilitationskonferenzen, Berufungskommissionen, Qualitätssicherungsgremien). Obwohl auch andere Personengruppen Mitverantwortung für die Qualität der Lehre tragen (z.B. Studierende, Hochschulleitungen, Ministerien), werden diese hier nicht primär als Adressatengruppen angesprochen.

Ausgelöst durch verschiedene Ereignisse erfährt die Qualität des Lehrens und Lernens an Hochschulen in den letzten Jahren zunehmend Aufmerksamkeit. Zu den Auslösern gehören die Bologna-Reform, die Notwendigkeit zur Akkreditierung von Studienangeboten, internationale Bildungsstudien, Hochschulrankings wie das des CHE, ausgeschriebene Fördermittel und weiteres mehr (siehe auch Wissenschaftsrat, 2008, 2017). Die Psychologie hat aufgrund ihres inhaltlichen und methodischen Spektrums beste Voraussetzungen, bei den Bemühungen um die Qualität der Lehre an Hochschulen eine führende Rolle einzunehmen. Dies gilt über die Lehre im eigenen Fach hinaus auch für Prozesse, die die Hochschulen als Ganzes betreffen (z.B. die Etablierung von Qualitätsentwicklungssystemen). Die vorliegenden Empfehlungen sollen

auch dazu anregen, diese Chancen stärker als bislang zu nutzen.

Bedeutung guter Lehre

Die Psychologie übt eine große Faszination aus. Diese Faszination beruht gleichermaßen auf interessanten Inhalten, hervorragender Forschung sowie ansprechender Vermittlung. Gute Lehre ist entscheidend, um für Psychologie als Disziplin zu begeistern und so langfristig Nachwuchs für psychologische Berufe inklusive solche in der Forschung zu gewinnen. Auf die Bedeutung der Lehre für die Qualität der Forschung verweisen auch die Empfehlungen der DGPs-Kommission „Qualität in der psychologischen Forschung“ (Fiedler et al., 2016). Die enge Verflochtenheit von Forschung und Lehre ist ein zentrales Qualitätsmerkmal akademischer Lehre. Durch sie erwerben die Absolventinnen und Absolventen einen bestimmten Stil des Herangehens an wissenschaftliche und praktische Probleme, der sie in die Lage versetzt, berufliche und alltagspraktische Anforderungen zu bewältigen. Darüber hinaus ist gute Lehre für die Wahrnehmung der Psychologie in der Öffentlichkeit relevant. Das Bild der Psychologie, das durch die Lehre sowie andere Formen der Vermittlung transportiert wird, trägt dazu bei, die Bedeutsamkeit unserer Disziplin für zentrale gesellschaftliche Themen sichtbar zu machen. Durch eine weit verbreitete Wertschätzung der Psychologie in der Gesellschaft können langfristig gute Bedingungen für ihre Weiterentwicklung gesichert werden (z.B. durch Bereitstellung von Ressourcen für Forschung, Lehre und Anwendung, aber auch als Grundlage für fachpolitische Einflussnahme). Der Qualität der Lehre sollte dementsprechend ebenso viel Aufmerksamkeit geschenkt werden wie der Qualität der Forschung.

Die primäre Adressatengruppe universitärer Psychologie-Lehre sind Studierende im Hauptfach Psychologie in Bachelor- und Masterstudiengängen. Diese Studierenden stellen den Nachwuchs für psychologische Berufsfelder inklusive der Forschung dar und verdienen daher beson-

dere Aufmerksamkeit. Darüber hinaus ist die Psychologie als Nebenfach sowie als Partner in interdisziplinären Studiengängen sehr stark nachgefragt und spielt in Lehramtsstudiengängen eine wichtige Rolle. Mit der Vermittlung psychologischer Kompetenzen an Studierende verschiedener Studiengänge nimmt die Psychologie für die Gesellschaft eine wichtige Aufgabe wahr. Die Studierenden werden in die Lage versetzt, aktuelle und zukünftige Aufgaben auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden zu bewältigen. Studierende lernen dabei Evidenz-basiert zu denken und handeln, werden zu kritischem Denken sowie zum Abwägen von Argumenten angeleitet und erwerben Methoden der informierten Entscheidungsfindung. Bislang konzentriert sich das Studienangebot der Psychologie in Deutschland stark auf das Hauptfach und nutzt daher noch nicht alle Potentiale, die aufgrund der großen Nachfrage eines breiteren Studienangebots bestehen. Demgegenüber werden psychologische Grundkompetenzen in einigen anderen Ländern (z. B. USA, Kanada, Australien) in deutlichem größerem Umfang auch an Studierende vermittelt, die später nicht als Psychologinnen und Psychologen arbeiten werden. Die Vermittlung von Psychological Literacy an eine breite Öffentlichkeit wird dabei als explizit als Ziel psychologischer Lehre formuliert (z. B. Cranney & Dunn, 2011; McGovern et al., 2010). Die Psychologie kann dementsprechend die Bedeutung ihrer Lehre noch weiter stärken, indem sie ihre Studienangebote diversifiziert und verschiedene Adressatengruppen in den Blick nimmt.

Diese Vorbemerkungen sollen deutlich machen, warum es wichtig ist, sich über die Qualität der Lehre Gedanken zu machen. Ausdrücklich kann festgestellt werden, dass es um die Qualität der Psychologie-Lehre ganz überwiegend sehr gut bestellt ist, wie sich zum Beispiel an den Ergebnissen von Lehrevaluationen sowie den geringen Abbruchquoten erkennen lässt. Auch die sehr guten Arbeitsmarktchancen der Psychologie-Absolventinnen und -Absolventen lassen sich als Hinweis auf die Qualität der Ausbildung deuten. Neben den bereits oben angesprochenen Gründen für eine Beschäftigung mit der Qualität der Lehre sind jedoch auch aktuelle Entwicklungen ausschlaggebend, sich diesem Thema zu widmen. Zum einen steht das Psychologie-Studium durch die Änderung des Psychotherapeuten/innen-Gesetzes vor tiefgreifenden Veränderungen. Zum anderen ist die Hochschullandschaft dabei, sich rasant zu diversifizieren. Ein Psychologie-Studium wird heute nicht mehr nur von staatlichen, universitären Einrichtungen angeboten, sondern auch von privaten Universitäten sowie Fachhochschulen, die überwiegend privat sind. Darüber hinaus werden auch zunehmend mehr Psychologiestudiengänge als Fernstudium angeboten. In Anbetracht dieser Veränderungen ist verstärktes Augenmerk geboten, um eine hohe Qualität

der Lehre sowie die sehr gute Ausbildung der Psychologie-Absolventinnen und Absolventen sicherzustellen.

Empfehlungen für die Qualität der Lehre

Motivation für Engagement in der Lehre

Obwohl die Einheit von akademischer Forschung und Lehre in Deutschland eine gute Tradition hat, so gibt es doch deutlich mehr Anreize für Engagement in der Forschung als in der Lehre. Dies gilt in besonderem Maße für Universitäten, jedoch zunehmend auch für Fachhochschulen (vgl. Wissenschaftsrat, 2017). Dadurch entsteht ein Ungleichgewicht zwischen der Wertschätzung von Leistungen in Forschung und Lehre zuungunsten letzterer, das über alle Disziplinen hinweg als problematisch wahrgenommen wird. Die große Freude, mit der die meisten Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler lehren, wird kaum aufrecht zu erhalten sein, wenn ihnen vermittelt wird, dass starkes Engagement für die Lehre tendenziell karriereschädigend ist. Stattdessen sollten nicht nur Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in dem Bewusstsein lehren, dass gute Lehre ein unverzichtbares Element der eigenen fachlichen Professionalisierung und kontinuierlichen Weiterentwicklung ist. Ob sich diese Erkenntnis durchsetzen kann, hängt maßgeblich von der gelebten Kultur und den Kriterien für Karriereentscheidungen ab. Da beides durch die in einem Fach etablierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler geprägt wird, tragen diese eine große Verantwortung für die Motivation, sich für gute Lehre zu engagieren. Um die Wertschätzung des Engagements für Lehre stärker derjenigen für die Forschung anzugleichen, sollten Anreize, die bislang primär für die Forschung gelten, auch auf die Lehre übertragen werden (vgl. Wissenschaftsrat, 2017).

Empfehlung 1: Die Psychologie sollte sich zu einer Kultur bekennen, innerhalb derer ein hohes Engagement für die Qualität der Lehre ebenso wertgeschätzt und erwartet wird wie hohes Engagement in der Forschung. In einer solchen Kultur wird die Einheit von Forschung und Lehre gelebt, indem auch von besonders ausgewiesenen Forschenden erwartet wird, dass sie sich in der Lehre engagieren, und umgekehrt von Personen mit besonderem Engagement für die Lehre erwartet wird, dass sie aktiv forschen.

Empfehlung 2: Zum Aufbau einer solchen Kultur sollen Anreize, die bislang primär für die Forschung bestanden, auf die Lehre übertragen werden (z. B. Kommunikation

mittels Publikationen und Kongressen, Community Building, Einwerben von Drittmitteln, Preise und Anerkennungen; vgl. Wissenschaftsrat, 2017). Auch ist es wünschenswert, den Impact, der durch gute Lehre erzielt wird, analog zum Forschungs-Impact, sichtbar zu machen und zu würdigen.

Empfehlung 3: Darüber hinaus muss neben der Qualität der Forschung auch die Qualität der Lehre im Rahmen von Karriereentscheidungen angemessene Beachtung finden (siehe 2. Karriere- und Berufungsentscheidungen).

Karriere- und Berufungsentscheidungen

Ob sich in der Psychologie langfristig eine gelebte Kultur der Einheit von Forschung und Lehre sowie der Wertschätzung von Engagement in der Lehre etablieren kann, wird vor allem von den Regeln abhängen, die Karriereentscheidungen zugrunde gelegt werden. Nur wenn diejenigen, die sich für die Lehre engagieren, damit auch dazu beitragen, ihre Chancen auf Professuren oder andere attraktive Stellen zu erhöhen, wird sich das Engagement für die Qualität der Lehre erhöhen lassen.

Empfehlung 4: Dafür, wie die Qualität der Lehre im Rahmen von Karriereentscheidungen bewertet wird, sind konkrete Regeln zu spezifizieren und transparent zu machen (z. B. in Habilitationsordnungen, Evaluationsordnungen für Juniorprofessuren, Verfahrensregeln für Berufungen).

Empfehlung 5: In Verfahren zur Bewertung wissenschaftlicher Leistungen (z. B. Habilitationen, Feststellung von habilitationsäquivalenten Leistungen, Evaluationen von Juniorprofessuren, Berufungsverfahren) sind neben dem Umfang der Lehre auch Indikatoren für die Qualität der Lehre heranzuziehen (z. B. Ergebnisse von Lehrevaluationen, Lehrportfolios).

Empfehlung 6: Bei Ausschreibungen von Professuren werden auch Nachweise über die Qualität der Lehre angefordert (z. B. Ergebnisse von Lehrevaluationen, Lehrportfolios) und gemäß formulierter Regeln in der Entscheidung berücksichtigt. Auch das Einfordern von Lehrkonzepten in Bezug auf die ausgeschriebene Stelle kann sehr aussagekräftig sein und wird daher empfohlen. Ein Prüfkriterium sollte sein, dass die Kandidatinnen und Kandidaten im Kernbereich der Professur über Lehrerfahrungen verfügen.

Empfehlung 7: Im Rahmen von Berufungsverfahren werden Vorstellungsvorträge auch bezüglich ihrer didaktischen Qualität bewertet (z. B. durch eine Stellungnahme der Studiendekanin / des Studiendekans). Neben den Forschungsvorträgen sollten auch kurze Lehrvorträge vorgesehen werden (z. B. „In 10 Minuten die eigene Forschung für Studierende verständlich erklären.“). Darüber

hinaus ist die Meinung der Studierenden zur didaktischen Qualität der Vorstellungsvorträge in die Berufungsentscheidung mit einzubeziehen.

Qualifizierung für gute Lehre

Weder für den Bereich der Forschung noch für den der Lehre ist es bislang an deutschen Hochschulen üblich, Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler formalisiert auszubilden. Vielmehr erfolgt die Ausbildung als Learning by Doing, indem Aufgaben in Forschung und Lehre wahrgenommen werden. Strukturierte Ausbildungsprogramme für Promovierende oder PostDocs sind eher die Ausnahme, so dass die Qualität der Nachwuchsausbildung sehr stark von den einzelnen Betreuenden abhängt. Zu der Frage, wie viel Formalisierung bzw. Individualität der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses gut tut, gibt es unterschiedliche Ansichten und kaum belastbare Evidenz. Unstrittig dürfte hingegen sein, dass die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch ein hochwertiges Angebot an Weiterbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen profitieren kann. Dies gilt für den Bereich der Forschung ebenso wie für den der Lehre.

Empfehlung 8: Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler sind möglichst früh in die Lehre einzubinden (im Rahmen der Vorgaben der finanzierenden Organisationen). Das Prinzip des Learning by Doing ist eine wichtige Grundlage für den Erwerb von Lehrkompetenzen, darf aber nicht unflankiert als alleinige Maßnahme stehen.

Empfehlung 9: Genau wie die Forschungsaktivitäten sind die Lehraktivitäten regelmäßig Gegenstand von Gesprächen mit den Betreuenden. Genauere Absprachen dazu können im Rahmen von Betreuungsvereinbarungen getroffen werden (z. B. im Rahmen von Promotionsverfahren, Mentoraten in der PostDoc-Phase, Supervision von Juniorprofessuren).

Empfehlung 10: Über die Supervision in der direkten Arbeitsgruppe hinaus sollen Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler hochwertige Angebote zur Professionalisierung des akademischen Lehrens wahrnehmen. Da die diesbezüglichen Bedarfe nach Inhalt und Umfang sehr unterschiedlich sind, sollte das wahrgenommene Angebot je nach Bedarf individuell bestimmt werden.

Empfehlung 11: Engagement für gute Lehre sollte sich auch darin ausdrücken, dass Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler über die eigenen Lehrveranstaltungen hinaus aktiv die Qualität der Lehre an der Hochschule mitgestalten. Dies kann durch das Initiieren oder die Teilnahme an Good Practice Workshops geschehen (z. B. zum Thema einheitliche Notengebung), die

Mitgliedschaft in Lehr-fokussierten Gremien und Weiterem.

Empfehlung 12: Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler sollen ihr Engagement für gute Lehre systematisch dokumentieren. Dazu eignen sich entsprechende Rubriken in Lebensläufen oder eigens dafür angelegte Lehrportfolios (z. B. Auferkorte-Michaelis, 2015).

Ziele und Inhalte der Lehre

Akademische Bildung kann die in sie gesteckten hohen Erwartungen nur erfüllen, wenn die Absolventinnen und Absolventen diejenigen Kompetenzen erwerben, die sie in fachlicher und persönlicher Hinsicht in die Lage versetzen, sich mit komplexen und dynamischen Anforderungen in ihren jeweiligen Berufsfeldern sowie in der Gesellschaft allgemein wirksam auseinander zu setzen. Dementsprechend sind fachspezifische, aber auch überfachliche Kompetenzen zu vermitteln, deren konkrete inhaltliche Ausrichtung und Gewichtung sich je nach Adressatengruppe unterscheidet.

Eine große Errungenschaft der Psychologie in Deutschland sind die Rahmencurricula für zunächst Diplom- und später Bachelor- und Masterstudiengänge sowie Lehramtsstudiengänge (Abele-Brehm et al., 2014, 2015; Möller, Arnold, Dalbert, Spinath & Wild, 2008). Von solchen Rahmencurricula gehen in mehrererlei Hinsicht qualitäts-sichernde Effekte aus. Zum einen drückt sich durch ein Rahmencurriculum aus, dass die Psychologie auf einem Grundgerüst an Inhaltsbereichen und zugehörigen Methoden beruht, die an jedem Standort vermittelt werden. Diese geteilten Paradigmen sichern ein grundlegendes, gemeinsames disziplinäres Verständnis und sollten als Stärke einer hoch entwickelten Wissenschaft verstanden werden. Zum anderen ist dieses gemeinsame Grundgerüst Voraussetzung dafür, dass Absolventinnen und Absolventen der Psychologie bestimmte Kompetenzen besitzen, und zwar unabhängig davon, wo sie studiert haben. Aufbauend auf diesem Kern an geteilten Paradigmen bietet die gestufte Studienstruktur die Möglichkeit zur Profilierung von Studienangeboten. In diesem Sinne betonen die curricularen Empfehlungen der DGPs-Kommission „Studium und Lehre“ die Breite und Einheitlichkeit der akademischen Psychologie-Ausbildung bei gleichzeitiger Möglichkeit zur Schwerpunktsetzung auf Master-Level.

Um zeitgemäß zu bleiben, müssen Curricula kontinuierlich weiterentwickelt werden. Zum Beispiel sind in Zusammenhang mit Überlegungen zur Stärkung der Qualität der Forschung durch die Kommission „Qualität der psychologischen Forschung“ auch Empfehlungen für Lehrinhalte formuliert worden (Fiedler et al., 2016, S. 62ff), die sich für eine solche Weiterentwicklung eignen.

Empfehlung 13: Gute Lehre beginnt damit, dass Lernziele und Lehrinhalte Adressaten-gerecht gewählt und expliziert werden (z. B. in Form von Absolventen/innen-Profilen, Kompetenz-Katalogen). Die Art der gewählten Lernziele sowie der Grad des Erreichens dieser Ziele sind zentrale Bestimmungsstücke der Qualität der Lehre.

Empfehlung 14: Um ein Grundgerüst für die Konzeption von Studiengängen zur Verfügung zu stellen, sind von der DGPs Rahmencurricula entwickelt worden. Diese Rahmencurricula entfalten in mehrfacher Hinsicht qualitäts-sichernde Wirkungen. Den Ausbildungsstandorten wird daher dringend empfohlen, sich an den Rahmencurricula zu orientieren.

Empfehlung 15: Innerhalb der gemeinsamen Rahmenstruktur muss an zeitgemäßen Weiterentwicklungen der Studieninhalte gearbeitet werden (z. B. in Bezug auf die frühzeitige Vermittlung guter wissenschaftlicher Praxis; vgl. Fiedler et al., 2016). Über diese Weiterentwicklungen sollte ein inner- und über-disziplinärer Diskurs geführt werden (im Rahmen von Tagungen, Publikationen etc.).

Empfehlung 16: Ein Garant für die Qualität der Lehre ist die enge Verwobenheit von Inhalten der Forschung und Inhalten der Lehre. Alle akademischen Studienangebote – also auch in Studiengängen für Nebenfach- und Lehramtsstudierende – müssen sich durch ihre hohe Forschungsorientierung auszeichnen. Je nach Adressatengruppe ist jedoch zu unterscheiden, ob sich die Forschungsorientierung primär darin ausdrückt, dass forschungsbasierte Inhalte vermittelt werden oder ob darüber hinaus zu eigener Forschung befähigt werden soll.

Evidenz-basiertes Handeln in der Lehre

Die Psychologie hat auch deshalb eine besondere Verantwortung in Bezug auf die Qualität der Lehre, da das Wissen, das es über gutes Lehren und Lernen gibt, häufig aus psychologischer Forschung hervorgegangen ist. Auf die Bedeutung des Evidenz-basiertes Lehrens in der Hochschule ist in jüngster Zeit vermehrt aufmerksam gemacht worden (z. B. Dunn, Saville, Baker & Marek, 2013; Richmond, Gurung & Boysen, 2016; Schneider & Mustafić, 2015). Durch die Anwendung gut etablierter Lehr-Lernprinzipien lassen sich Lernziele besonders effektiv erreichen. Verteiltes Lernen (im Vergleich zu massiertem), Übungstests und Lernen durch Produzieren sind einige Beispiele aus einem reichen Fundus an Prinzipien mit nachgewiesenen Wirkungen (z. B. MacLeod & Bodner, 2017; Rawson, Dunlosky & Sciarrelli, 2013), die in der akademischen Lehre genutzt werden sollten. In einschlägigen Überblicksarbeiten werden wirksame von weniger wirksamen Methoden unterschieden (z. B. Ambrose,

Bridges, Lovett, DiPietro & Norman, 2010; Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan & Willingham, 2013) und es werden Anwendungen für die hochschulische Praxis beschrieben (z.B. Benassi, Overson & Hakala, 2014; Halpern & Hakel, 2002; Mayer, 2010). Zum Selbstverständnis von Hochschullehrenden muss es gehören, sich bezüglich der Befunde der Lehr-Lernforschung up-to-date zu halten und diese zweckangemessen in der eigenen Lehre zu nutzen. Darüber hinaus wird durch die Anwendung dieser effektiven Lehr-Lernprinzipien in der Lehre Evidenz-basiertes Denken und Handeln modellhaft veranschaulicht und so bei den Studierenden angeregt.

Empfehlung 17: Die Psychologie soll sich zur Weiterentwicklung der Qualität akademischen Lehrens und Lernens ihrer eigenen Forschungsergebnisse und Methoden bedienen. Evidenz-basiertes Handeln in der Lehre ist dabei nicht nur ein Schlüssel zu besseren Lernerfolgen, sondern dient auch als Anschauungsmodell bei der Vermittlung Evidenz-basierenden Denkens und Handelns an Studierende.

Empfehlung 18: Lehrende sollen ihr Lehrverhalten regelmäßig daraufhin überprüfen, ob es mit der Evidenz über gutes Lehren und Lernen in Einklang steht. Hilfreich für solche Selbstprüfungen sind darüber hinaus Beschreibungen von modellhaftem Lehrenden-Verhalten (z.B. Teacher Behavior Checklist; Keeley, Smith & Buskist, 2006).

Empfehlung 19: Lehrende sollen die Effekte ihres didaktischen Handelns sowie andere Indikatoren für die Qualität der Lehre durch wissenschaftliche Methoden überprüfen, um daraus fundierte Schlüsse für die Weiterentwicklung der eigenen Lehre und darüber hinaus zu ziehen (vgl. Scholarship of Teaching and Learning; z.B. Bernstein et al., 2010). Auch dies trägt zur engen Verschränkung von Forschung und Lehre bei.

Prüfungen, Lernzielkontrollen und Notengebung

Prüfungen sind in mehrfacher Hinsicht bedeutsam für die Qualität der Lehre. Einerseits dienen sie der Bewertung studentischer Leistungen und müssen daher hohen Messgüte- und Fairness-Standards entsprechen. Gleichzeitig lässt sich an Ergebnissen von Lernzielkontrollen ablesen, in welchem Maße Lernziele erreicht wurden. Darüber hinaus sind Lernzielkontrollen ein Motor für Lernen (assessment drives learning). Auf dieser Erkenntnis basiert das Prinzip des Constructive Alignment, demzufolge die Ziele der Lehre auf die Art und Inhalte der Prüfungen abgestimmt sein müssen, um gute Lernerfolge zu erzielen (Biggs & Tang, 2011). Um dabei der Vielfalt von Anforderungen gerecht zu werden, die Studierende

mit Hilfe der erworbenen Kompetenzen bewältigen können sollen (vgl. Taxonomie der Lernziele nach Bloom in der Erweiterung von Anderson et al., 2001), bedarf es einer Pluralität von Prüfungsformaten. Während sich einige Prüfungsformate sehr gut zur Feststellung von erworbenem Wissen eignen (z.B. Klausuren mit offenen und geschlossenen Antwortformaten), sind andere besser geeignet, Reflexionen, Analysen und Bewertung zu prüfen (z.B. Essays, Lerntagebücher, Portfolios) und wieder andere dienen der Feststellung komplexer Kompetenzen (z.B. Projektarbeiten, Bachelor- und Masterarbeiten). Bei jedem Prüfungsformat gilt es für die Lehrenden, bestimmte Rahmenbedingungen herzustellen, damit die Geprüften das Gelernte möglichst gut unter Beweis stellen können und Chancengerechtigkeit gewährleistet ist. Dass Bewertungen leistungsangemessen sein müssen, klingt selbstverständlich, jedoch können vielfach Abweichungen von diesem Grundprinzip beobachtet werden, zum Beispiel in Form von Noteninflation oder wenn Noten von unterschiedlichen Ausbildungsstandorten nicht vergleichbar sind. Erforderlich ist hier eine stärkere Vereinheitlichung von Notenstandards an einem Standort und über Ausbildungsstandorte hinweg.

Empfehlung 20: Um der Vielfalt an Anforderungen an Absolventinnen und Absolventen der Psychologie gerecht zu werden, ist hinsichtlich der Prüfungsformate Pluralität zu gewährleisten. Es ist darauf zu achten, dass durch die unterschiedlichen Prüfungsformate alle Stufen gängiger Lernziel-Taxonomien (Anderson et al., 2001) bzw. alle in den Modulhandbüchern formulierten Ziele abgedeckt werden.

Empfehlung 21: Für alle Prüfungsformate ist Transparenz bezüglich Anforderungen und Beurteilungsmaßstäben herzustellen (z.B. durch Übungsaufgaben, Klausureinsicht, Feedback-Gespräche, Musterlösungen), damit die Kandidatinnen und Kandidaten ihre Kompetenzen unter Beweis stellen können und Chancengerechtigkeit gewährleistet ist.

Empfehlung 22: Bewertungen müssen leistungsangemessen vorgenommen werden. Sie sollen nicht nur innerhalb der unmittelbaren Referenzgruppe gültig sein und differenzieren, sondern idealerweise auch über Ausbildungsstandorte hinweg (z.B. Aussagekraft von Bachelorzeugnissen). Noten müssen anhand von Kriterien verankert werden, um objektive, möglichst Standort-übergreifende Maßstäbe zu entwickeln.

Empfehlung 23: Lehrende sollen das Prinzip des Constructive Alignment nutzen, um sicherzustellen, dass die intendierten Lernziele erreicht werden. Indem Lehre und Prüfungsformate gut aufeinander abgestimmt werden, kann die Kraft von Lernzielkontrollen als Motor des Lernens genutzt werden.

Systematisches Qualitätsmonitoring

Zu einer Evidenz-basierten Lehre gehört auch das systematische Sammeln und Analysieren von Indikatoren für die Qualität der Lehre zum Zweck der kontinuierlichen Verbesserung. An vielen Hochschulen sind inzwischen Qualitätssicherungsprozesse etabliert (z. B. als Kernbestandteile von Systemakkreditierungen), die sich an den Rahmenempfehlungen der Kultusministerkonferenz orientieren (KMK, 2005). Die hochschulinternen Qualitätsmaßnahmen werden meist nicht auf der Ebene von Instituten festgelegt, sondern auf übergeordneten Ebenen der Hochschule (z. B. Evaluationsordnungen). Aufgrund ihrer inhaltlichen und methodischen Expertise in Bezug auf Lehr-Lernprozesse sollte die Psychologie solche Qualitätsmonitoring-Systeme aktiv mitgestalten.

Die im Folgenden ausgesprochenen Empfehlungen stellen wichtige Eckpunkte für ein systematisches Qualitätsmonitoring dar. Die Hochschul- bzw. Instituts-spezifische, konkrete Ausgestaltung von Qualitätsmonitoring-Prozessen sollte Gegenstand eines diskursiven Prozesses sein, in den neben den Lehrenden auch die Studierenden einbezogen werden. Ziel ist es dabei, die Beteiligten von der Wichtigkeit und Angemessenheit der Maßnahmen zu überzeugen. Auf spezifische Fragen (z. B. Wem sollen Ergebnisse von Lehrevaluationen in welcher Form zugänglich gemacht werden?) sollten konsensuell Antworten gefunden werden, die von den Beteiligten getragen werden.

Empfehlung 24: Die Psychologie hat aufgrund ihrer Expertise für gutes Lehren und Lernen sowie entsprechender Diagnostik eine besondere Verpflichtung, sich aktiv in die Gestaltung von Qualitätsmonitoring-Systemen an Hochschulen einzubringen.

Empfehlung 25: Die konkrete Ausgestaltung von Qualitätsmonitoring-Prozessen ist Gegenstand eines diskursiven Prozesses, in den neben den Lehrenden auch die Studierenden einbezogen werden.

Empfehlung 26: Studiengänge sind einem internen und externen Evaluationsprozess zu unterziehen. Insbesondere dort, wo Unzufriedenheit mit der gängigen Praxis von Evaluationsprozessen besteht (z. B. Akkreditierungsverfahren), sollte sich die Psychologie um eine Verbesserung der Verfahren bemühen (z. B. DGPs-Qualitätssiegel für grundständige Psychologie-Bachelorstudiengänge).

Empfehlung 27: In die Entwicklung und kontinuierliche Weiterentwicklung von Studiengängen sind wichtige Stakeholder einzubeziehen. Dies sind unter anderem Studierende, potentielle Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, Vertreterinnen und Vertreter von Fachverbänden, Absolventinnen und Absolventen und weitere mehr.

Empfehlung 28: Die im Rahmen des Qualitätsmonitoring gewonnenen Erkenntnisse sind angemessen zu do-

kumentieren und Personen mit berechtigtem Interesse zugänglich zu machen.

Empfehlung 29: Es sind Konsequenzen festzulegen, die aus Ergebnissen des Qualitätsmonitoring folgen. Dies gilt sowohl für negativ von der Norm oder den Erwartungen abweichende Ergebnisse, als auch für positive Leistungen entsprechend der Empfehlungen zur Motivation für gute Lehre und der Berücksichtigung bei Karriereentscheidungen. Die Wahrnehmung der Sinnhaftigkeit von Qualitätsmonitoring-Prozessen hängt entscheidend von den Konsequenzen ab, die die Ergebnisse nach sich ziehen.

Empfehlung 30: Innerhalb der für den Studiengang verantwortlichen Einheit sind Themen rund um die Qualität der Lehre regelmäßig als Gegenstand von Diskussionen, Good Practice Workshops und Weiterem mehr aufzugreifen. Im Rahmen dieser Foren soll u. a. über positive und zukunftsweisende Beispiele informiert sowie nach Lösungen für Probleme gesucht werden, die durch Monitoring-Prozesse sichtbar geworden sind.

Lehrevaluationen

Ein zentraler Bestandteil von Qualitätsmonitoring-Systemen sind Lehrevaluation, bei denen die Qualität der Lehre entweder auf der Ebene der einzelnen Lehrveranstaltungen oder des gesamten Studiengangs betrachtet wird (Lehrveranstaltungs- vs. Studiengangevaluationen). In der gängigen Praxis beruhen Lehrevaluationen meist primär auf Befragungen der Studierenden, die ihre Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten von Studium und Lehre und dem erzielten Lernerfolg einschätzen. Solche Zufriedenheits-Indikatoren sind für sich genommen informativ und wichtig, stellen jedoch nur eines von vielen Kriterien für die Qualität der Lehre dar. Die KMK (2005) nennt eine Reihe von Kriterien für gute Lehre, darunter die Anzahl und der Anteil der Studierenden, die ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließen, Studiendauer, Studienerfolgsquoten, Lehr- und Prüfungsorganisation, Betreuung der Studierenden, Umsetzung der Studiengangkonzeption, Studierbarkeit des Lehrangebots, Kohärenz und Abstimmung des Lehrangebots, Internationalität, multimediale Anteile, Berücksichtigung von Gender-Aspekten, Prüfungs- und Benotungspraxis sowie den Verbleib der Absolventinnen und Absolventen. Da es sich bei der Qualität der Lehre um ein komplexes, mehrdimensionales Konstrukt handelt, sind zu deren umfassender Beurteilung multiple Indikatoren nötig. Jeder einzelne Indikator für sich genommen ist wenig aussagekräftig, argumentativ angreifbar und manipulierbar. Daher muss die Evaluation der Lehre auf verschiedenen Indikatoren beruhen, die für die jeweilige Lehreinheit in einem diskursiven Prozess identifiziert und arrondiert werden.

Wenn es stimmt, dass sich die Qualität der Lehre insbesondere an der Art der gewählten Lernziele sowie dem Ausmaß der Zielerreichung zeigt, sollten auch Indikatoren für den objektiven Lernerfolg der Studierenden in das Gesamtbild der Indikatoren eingehen. Es wird argumentiert, dass von gut konstruierten und implementierten standardisierten Kompetenztests in mehrerer Hinsicht qualitätssichernde Effekte ausgehen können (z. B. Aaron & Pashler, 2015; Halpern, 2013). Durch sie können Lernstände der Studierenden kurz- und langfristig betrachtet werden, was wichtige Rückschlüsse auf die Effektivität der Lehre geben kann. Darüber hinaus können solche standardisierten Kompetenztests auch für andere Zwecke eingesetzt werden, wie z. B. als Maßstab zur Vereinheitlichung von Benotungsstandards oder als Zulassungskriterium zum Masterstudium. Allerdings gehen von standardisierten Testverfahren auch bestimmte Gefahren aus. Wenn die Ergebnisse der Kompetenztests hohe Wichtigkeit haben, werden die Testinhalte Rückwirkungen auf Art und Inhalte der Lehre haben (Teaching-to-Test). Dies kann zur Verschlechterung der Lehrqualität führen, indem zu sehr auf bestimmte, leicht prüfbare Inhalte fokussiert wird (i. d. R. reines Wissen), während andere, schwerer prüfbare Inhalte vernachlässigt werden (i. d. R. komplexere Leistungen wie Analyse, Bewertung, Synthese). In der Psychologie wichtige, übergeordnete Ausbildungsziele wie Denken in Alternativen, indem in Evidenz basiertes Denken und Handeln, informierte Entscheidungsfindung, Fähigkeit, Argumente als „schwach“ oder „stark“ einzuschätzen und (Methoden-)kritisches Denken sind durch standardisierte Kompetenztests wesentlich schwieriger abzurufen als manifestes Wissen. Es gibt allerdings durchaus Möglichkeiten, Kompetenztests so zu konzipieren, dass sie primär Herangehensweisen an Probleme sowie methodische Kompetenz prüfen anstatt Wissen über einzelne Theorien und Phänomene abzufragen. Solche Konzeptionen müssen weiterentwickelt, ihr Bekanntheitsgrad unter Lehrenden gesteigert und ihr Einsatz gefördert werden.

Eine weitere, besondere Gefahr von Kompetenztests wird von Hochschullehrenden in dem wahrgenommenen Druck zur Vereinheitlichung der Lehrinhalte gesehen: so haben unterschiedliche Lehrende unterschiedliche Vorstellungen davon, welche Themen sie in ihrer jeweiligen Teildisziplin als grundlegendes und notwendiges Basiswissen betrachten und entsprechend in ihren Lehrveranstaltungen stärker gewichten und welche Themen sie eher als „Vertiefung“ ansehen würden. Diese unterschiedlichen Auffassungen in der Gewichtung sind berechtigt und von dem Primat der Freiheit der Lehre geschützt.

Da einzelne Indikatoren für die Qualität der Lehre mappierbar sind, dürfen positive oder negative Sanktio-

nierungen individueller Lehrender oder ganzer Einheiten nicht von einzelnen Indikatoren abhängig gemacht werden. Dies gilt für Studierenden-Beurteilungen ebenso wie für Absolventen/innen-Zahlen und alle weiteren Einzelindikatoren.

Die folgenden Empfehlungen sind wichtige Eckpunkte für Lehrevaluationen (detailliertere Empfehlungen zur Praxis von Lehrevaluationen finden sich z. B. bei Rindermann, 2009; Spinath & Stehle, 2011).

Empfehlung 31: Um die Qualität von Studium und Lehre umfassend zu evaluieren, sind multiple Indikatoren zu erfassen und zu einem Gesamtbild zusammenzuführen. Diese Indikatoren sind für die jeweilige Lehrinheit in einem diskursiven Prozess zu identifizieren und arrondieren.

Empfehlung 32: Die Studierenden sollen regelmäßig zur wahrgenommenen Qualität der Lehre befragt werden. Subjektive Einschätzungen der Studierenden über Zufriedenheit mit Studienbedingungen und Lernerfolg sind für sich genommen informativ und sollten bei der Weiterentwicklung der Lehre eine bedeutsame Rolle spielen. Auch werden die Studierenden durch systematische Lehrveranstaltungs-, Studiengang- und Absolventen/innen-Befragungen partizipativ in die Qualitätsentwicklung eingebunden.

Empfehlung 33: Wie in der Forschung, so wäre auch in der Lehre ein Peer-Review wünschenswert. Anders jedoch als beim anonymen Review-Verfahren in der Forschung sollte ein diskursiver Prozess zwischen Peers angeregt werden, z. B. auf der Grundlage von Lehrhospitationen.

Empfehlung 34: Gemäß dem Grundsatz, dass sich die Qualität der Lehre insbesondere an der Art der gewählten Lernziele sowie dem Ausmaß der Zielerreichung zeigt, sollen auch objektive Maße für den Lernerfolg bestimmt werden. Standardisierte Testverfahren müssen dabei so konzipiert sein, dass sie die Ausbildungsziele auf unterschiedlichen Komplexitätsebenen prüfen und keine reinen Wissensabfragen darstellen.

Empfehlung 35: Anreize für qualitativ hochwertige Lehre müssen so gesetzt werden, dass sie die Mehrdimensionalität der Lehre berücksichtigen und nicht nur auf einzelnen Indikatoren beruhen. Auch sollten Anreize für gute Lehre Kontinuität stärker belohnen als kurzzeitige Spitzenleistungen (z. B. Leistung nicht in einem einzelnen Semester betrachten, sondern über einen längeren Zeitraum verfolgen).

Empfehlung 36: Lehrevaluationen sollen auch dazu genutzt werden, die meist sehr hohe Qualität der Lehre im Fach Psychologie nach innen und außen zu dokumentieren. Diese Transparenz über die Lehrqualität erhöht bei Studierenden und Lehrenden die Zufriedenheit mit den Lehrbedingungen.

Rollenverständnis von Lehrenden

Lehren und Lernen in der Hochschule unterscheidet sich von schulischen Gegebenheiten unter anderem darin, dass die Lernenden deutlich mehr Eigenverantwortung für ihr Lernen haben. Trotz des hohen Maßes an Eigenverantwortung der Studierenden tragen die Hochschullehrenden ebenfalls Verantwortung für die Studierenden und deren Lernerfolg. Der Schlüssel für eine für beide Seiten zielführende und befriedigende Interaktion ist die richtige Balance zwischen dem Setzen von Lernimpulsen, dem Gewähren von Freiheit und Unterstützung sowie der Kontrolle von Lernerfolgen.

Im Studium sollen neben fachlichen auch soziale und personale Kompetenzen erworben werden. Lehrende sind für den Erwerb dieser nicht-fachlichen Kompetenzen Modelle und Interaktionspartner/innen. Die Gestaltung der Bedingungen von Studium und Lehre ist ein idealer Gegenstand, anhand dessen soziale und personale Kompetenzen entwickelt werden können. Im Laufe des Studiums werden die Studierenden immer mehr zu fortgeschrittenen Lernenden, arbeiten als studentische Hilfskräfte an Projekten mit und werden später eventuell Doktoranden/innen oder Kollegen/innen. Diese Übergänge sind fließend und machen eine Besonderheit der Lehrenden-Lernenden Beziehung an Hochschulen aus. Gleichzeitig gilt jedoch für die meisten Studierenden, dass sie keine Laufbahn in der Forschung anstreben und nach ihrem Studium die Hochschule verlassen. Daher gilt es, die Lehre so zu gestalten, dass der Lernerfolg sowohl in der Spitze als auch in der Breite des Leistungsspektrums sichergestellt wird. Unabhängige Grundlage für eine gute Zusammenarbeit ist dabei die hohe gegenseitige Wertschätzung von Lehrenden und Lernenden.

Empfehlung 37: Lehrende sollen Lernenden die hohe Eigenverantwortung, die akademisches Lernen erfordert, verdeutlichen. Gleichzeitig sollen sie ihre Fürsorgepflicht in der Rolle als Lehrende wahrnehmen, indem sie die Studierenden bei ihren Lernprozessen angemessen anleiten und unterstützen.

Empfehlung 38: Lehrende sollen Interaktionen und Beziehungen zu Lernenden so gestalten, dass neben fachlichen auch soziale und personale Kompetenzen erworben werden. Dazu gehört zum Beispiel, dass gegebenenfalls auftretende Konflikte argumentativ bearbeitet und gelöst werden, nicht jedoch über einseitig autoritäres oder permissives Verhalten.

Empfehlung 39: Die Gestaltung der Lehr-, Lern- und Studienbedingungen soll als gemeinsame Aufgabe von Lehrenden und Studierenden wahrgenommen werden, bei der Lehrende und Studierende partizipativ an den gemeinsamen Zielen arbeiten.

Notwendigkeit zur Etablierung einer Fachdidaktik Psychologie

Die deutschsprachige Psychologie hat sich bislang nur selten damit befasst, wie das eigene Fach am besten vermittelt werden kann. Weder für die Psychologie an Hochschulen noch für den Psychologie-Unterricht an Schulen gibt es eine fundierte Fachdidaktik. Ein Grund für die Vernachlässigung didaktischer Fragen durch die akademische Psychologie ist die in den letzten Jahren komfortable Situation der Hauptfachausbildung im Studienfach Psychologie. Psychologie ist in Deutschland eines der beliebtesten Studienfächer, zu dem ganz überwiegend Studierende mit hervorragenden kognitiven und motivationalen Voraussetzungen zugelassen werden. Diese Studierenden erzielen aufgrund ihrer Eingangsvoraussetzungen hervorragende Studienergebnisse – egal wie gut oder schlecht die Lehre ist. Wenn die Psychologie über die Hauptfachausbildung hinaus expandieren möchte und heterogenere Studierendengruppen adressiert, muss auch die didaktische Herangehensweise elaboriert und diversifiziert werden. Hierzu gilt es, eine Fachdidaktik der akademischen Psychologie zu entwickeln.

Nach Schätzungen des Psychologie-Lehrer/innen-Verbandes besuchen derzeit ca. 17.000 Schülerinnen und Schüler deutschlandweit Unterricht in Psychologie. Die Nachfrage geht über das Angebot weit hinaus. Allerdings werden Psychologie-Lehrer/innen bislang nur selten durch ein Hochschulstudium der Psychologie auf ihre Aufgaben vorbereitet. Es fehlen wissenschaftlich fundierte Konzepte für die Ausbildung von Psychologie-Lehrerinnen und -Lehrern. Da Psychologie-Lehrerinnen und -Lehrer für das Fach eine wichtige Vermittler- und Multiplikatoren-Rolle einnehmen, sollte sich die akademische Psychologie dieser Aufgabe annehmen.

Der Blick auf psychologische Wissenschaftsgesellschaften in anderen Ländern (z.B. APA, APS) zeigt, dass dort vielfach Bemühungen um die Qualität der Lehre einen höheren Stellenwert haben als in Deutschland. So zum Beispiel widmen sich innerhalb von APA und APS jeweils starke Sektionen dem Thema Teaching of Psychology. Die Aktivitäten dieser Divisionen reichen von eigenen Tagungen und Teaching Institutes innerhalb der Gesellschafts-weiten Kongresse über Journals (z.B. Teaching of Psychology, Scholarship of Teaching and Learning in Psychology) und Ausschreibungen von Fördermitteln für Lehrprojekte bis hin zu Berichten von Task Forces zu aktuellen Themen der tertiären Psychologie-Ausbildung (z.B. Halpern, 2010) und Publikationen über Anwendungen psychologischer Erkenntnisse in der Lehre (Benassi, Overson & Hakala, 2014). Solche Aktivitäten sollten auch genutzt werden, um die deutschsprachige

Psychologie zu bereichern und zur Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre beizutragen.

Empfehlung 40: Die Psychologie sollte eine eigene Fachdidaktik etablieren. Dies gilt sowohl für schulische als auch für akademische Lehre.

Empfehlung 41: Die akademische Psychologie sollte stärker als bislang auch die Vermittlung von Psychologie an Schulen in den Blick nehmen. Die wissenschaftliche Ausbildung der Psychologie-Lehrer/innen ist eine wichtige Aufgabe.

Empfehlung 42: Bei ihren Bemühungen um die Qualität der Lehre kann die deutschsprachige Psychologie von internationalen Fachgesellschaften lernen. Daher soll ein Austausch mit entsprechenden Gesellschaften gepflegt werden.

Schlussbemerkungen

Die Kommission möchte mit diesen Empfehlungen wichtige Impulse für die Qualitätsentwicklung der psychologischen Lehre geben. Gleichzeitig ist den Mitgliedern bewusst, dass die Inhalte an zahlreichen Stellen weiterer Konkretisierung bedürfen. Welche Kriterien sollten zur Beurteilung von Lehrkonzepten herangezogen werden? Wie ist mit den Ergebnissen von Lehrevaluationen umzugehen? Wie können valide Kompetenztests für die akademische Lehre gestaltet werden? Diesen und weiteren Fragen sollten sich sowohl die einzelnen Ausbildungsstandorte, aber auch die DGPs als Fachgesellschaft widmen.

Des Weiteren ist der Kommission bewusst, dass es über die hier berücksichtigten Faktoren hinaus Rahmenbedingungen für die Qualität der Lehre gibt, die wenig oder gar nicht durch Lehrende oder Institute beeinflussbar sind (z. B. curriculare Normwerte, Anwesenheit der Studierenden in Lehrveranstaltungen, Lehrdeputate). Um diese Bedingungen günstig zu beeinflussen, ist langfristiges fachpolitisches Engagement nach außen notwendig, während die hier vorgelegten Empfehlungen nach innen in die Psychologie gerichtet sind. Auch dies sind gemeinsame Aufgaben für die Institute und die Fachgesellschaft.

Literatur

Aaron, B. S. & Pashler, H. (2015). The value of standardized testing: A perspective from cognitive psychology. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2, 13–23.

Abele-Brehm, A., Bühner, M., Deutsch, R., Erdfelder, E., Fydrich, T., Gollwitzer, M., Heinrichs, M., König, C., Spinath, B., Vaterrodt, B.

& Heinke-Becker, J. (2015). Bericht der Kommission „Studium und Lehre“ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie zum Masterstudium. *Psychologische Rundschau*, 66, 31–36.

Abele-Brehm, A., Bühner, M., Deutsch, R., Erdfelder, E., Fydrich, T., Gollwitzer, M., Heinrichs, M., König, C., Spinath, B., Vaterrodt, B. & Heinke-Becker, J. (2014). Bericht der Kommission „Studium und Lehre“ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie zum Bachelorstudium. *Psychologische Rundschau*, 65, 230–235.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., ... Wittrock, M. C. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.

Ambrose, S., Bridges, M., Lovett, M., DiPietro, M. & Norman, M. (2010). *How learning works: 7 research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Auferkorte-Michaelis, N. (2015). *Die Dokumentation des Lehrprofils für Bewerbungskontexte*. Universität Duisburg-Essen. (07.10.2017). Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/wissenschaftskarriere/werkstattreihe_lehrportfolio_final.pdf

Benassi, V. A., Overson, C. E. & Hakala, C. M. (2014). *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. (07.10.2017). Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology; <http://teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php>

Bernstein, D. J., Addison, W., Altman, C., Hollister, D., Komaraju, M., Prieto, L., ... & Shore, C. (2010). Toward a scientist-educator model of teaching psychology. In D. F. Halpern (Ed.), *Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline* (pp. 29–45). Washington, DC: American Psychological Association.

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.

Cranney, J. & Dunn, D. S. (Eds.). (2011). *The psychologically literate citizen: Foundations and global perspectives*. New York: Oxford University Press.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58.

Dunn, D. S., Saville, B. K., Baker, S. C. & Marek, P. (2013). Evidence-based teaching: Tools and techniques that promote learning in the psychology classroom. *Australian Journal of Psychology*, 65, 5–13.

Fiedler, K., Elbert, T., Erdfelder, E., Freund, A. M., Kliegel, R. & Stahl, C. (2016). Empfehlungen der DGPs-Kommission „Qualität der psychologischen Forschung“. *Psychologische Rundschau*, 67, 59–74.

Halpern, D. F. (2013). A is for assessment: The other scarlet letter. *Teaching of Psychology*, 40, 358–362.

Halpern, D. F. (Ed.). (2010). *Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline*. Washington, DC: American Psychological Association.

Halpern, D. F. & Hakel, M. D. (Eds.). (2002). *Applying the science of learning to the university and beyond*. New directions for teaching and learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Keeley, J., Smith, D. & Buskist, W. (2006). The Teacher Behaviors Checklist: Factor analysis of its utility for evaluating teaching. *Teaching of Psychology*, 33, 84–91.

KMK. (2005). *Qualitätssicherung in der Lehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz*. (10.10.2017). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22-Qualitaetssicherung-Lehre.pdf

- MacLeod, C. M. & Bodner, G. E. (2017). The production effect in memory. *Current Directions In Psychological Science*, 26, 390–395.
- Mayer, R. E. (2010). *Applying the science of learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- McGovern, T. V., Corey L., Cranney, J., Dixon, W. E., Holmes, J. D., Kuebli, J. E.,... & Walker, S. J. (2010). Psychologically literate citizens in undergraduate education in Psychology: A Blueprint for the Future of the Discipline. In D. F. Halpern (Ed.), *Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline* (pp. 9–27). Washington, DC: American Psychological Association.
- Möller, J., Arnold, K.-H., Dalbert, C., Spinath, B. & Wild, E. (2008). *Psychologie in Lehramtsstudiengängen: Ein Rahmencurriculum*. DGPs-Kommission „Psychologie in Lehramtsstudiengängen. (08.10.2017). Verfügbar unter: https://www.dgps.de/fileadmin/documents/Rahmencurriculum_2008.pdf
- Rawson, K. A., Dunlosky, J. & Sciarrelli, S. M. (2013). The power of successive relearning: Improving performance on course exams and long-term retention. *Educational Psychology Review*, 25, 523–548.
- Richmond, A. S. Gurung, R. A. R. & Boysen, G. (2016). *An evidence-based guide to college and university teaching: Developing the model teacher*. New York, NY: Routledge.
- Rindermann, H. (2009). *Lehrevaluation – Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Schneider, M. & Mustafić, M. (Hrsg.). (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*. Heidelberg: Springer.
- Spinath, B. & Stehle, S. (2011). Evaluation von Hochschullehre. In L. Hornke & M. Amelang (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Grundfragen und Anwendungsfelder psychologischer Diagnostik: Psychologische Diagnostik 1* (S. 617–667). Göttingen: Hogrefe.
- Wissenschaftsrat. (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Berlin: Bericht des Wissenschaftsrates.
- Wissenschaftsrat. (2017). *Strategien für die Hochschullehre*. Berlin: Positionspapier des Wissenschaftsrates.

Prof. Dr. Birgit Spinath

Pädagogische Psychologie
 Psychologisches Institut – Universität Heidelberg
 Hauptstraße 47–51
 69117 Heidelberg
 birgit.spinath@psychologie.uni-heidelberg.de

<https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000408>