

Spannung im Hörsaal

Hrsg.
Angela Borgwardt
Anne Felmet

FRIEDRICH
EBERT 
STIFTUNG

HOCH
SCHULE
POLITIK

Hinweis:

Für den optimalen Onlinegebrauch wurde diese Version der Publikation mit **Hyperlinks** ausgestattet.

Sämtliche im Text vorkommenden URLs sind direkt verlinkt. **Sie sind entsprechend gekennzeichnet.**

Spannung im Hörsaal

Wie gelingt gute Lehre
an Hochschulen?

Hrsg.
Angela Borgwardt
Anne Felmet

ISBN: 978-3-96250-066-5

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abteilung Studienförderung

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Alex Kolvenbach

Umschlaggestaltung und Satz: minus Design, Berlin

Coverfoto: Matej Kastelic / Shutterstock

Fotos Innenteil: André Wagenzik

Druck: Brandt GmbH Bonn

Printed in Germany 2018

Die Position der Autor_innen gibt nicht in jedem Fall
die Position der Friedrich-Ebert-Stiftung wieder.

INHALT

Angela Borgwardt	
Gute Lehre – Zusammenfassung der Ergebnisse	5
Daniela Elsner	
I. Vom Erfolg guter Lehre	41
II. Gute Lehre – Engagement und Wünsche von Studierenden	
Caya Hälker	
Wir brauchen eine Entkopplung von Forschung und Lehre	51
Moritz Zeidler	
Wir brauchen mehr kritische Auseinandersetzung	53
Severin Heidrich	
Lehrende müssen von ihrer Arbeit besser leben können	55
III. Wie können Hochschulen gute Lehre fördern?	
Eva Inés Obergfell	
Gute Lehre durch Sichtbarkeit und Anerkennung	57
Elfriede Billmann-Mahecha	
Gute Lehre fördern durch Personalentwicklung und Weiterbildungsangebote	63
Fred G. Becker	
Motivation und Anreize zu „guter Lehre“ von Professor_innen – Sieben Thesen	68
IV. Innovative Best Practice-Beispiele	
PINGO – das interaktive Classroom-Response-System	81
MoodlePeers – Plugin zur Bildung optimierter Lerngruppen	82
Flipped Classroom oder Inverted Classroom	84
Open MINT Labs – Blended Learning mit virtuellen Laboren	85

Flipped Lab – Laborpraktika neu denken	87
Simulierter Klassenraum – Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden	89
E-Tutorium.net – Lernen mit virtuellem Tutor	90
Jurcoach-Plattform	93
V. Wie kann gute Lehre Realität werden?	
Klaus Semlinger	
Wie gelingt bessere Lehre an Hochschulen?	95
Jasmin Delveaux	
Ohne gute Lehre keine gute Hochschule	101
Ernst Dieter Rossmann	
Auf dem Weg zur guten Hochschullehre	108

GUTE LEHRE

– ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Dr. Angela Borgwardt wissenschaftliche Publizistin, Berlin

Der vorliegende Band versammelt ausgewählte Beiträge der Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung „Spannung im Hörsaal – Wie gelingt gute Lehre an Hochschulen?“ am 5. Oktober 2017 in Berlin. Am Anfang steht eine Zusammenfassung der Konferenzergebnisse, die auf einer thematisch-analytischen Aufarbeitung sämtlicher Vorträge und Diskussionen der Konferenz beruht, an denen Wissenschaftler_innen, Hochschulpolitiker_innen, Hochschulleitungen und Studierende beteiligt waren.

Herausforderungen für die Hochschullehre

Hoher Stellenwert der Lehre. Die Lehre an Hochschulen hat vielfältige Aufgaben: Neben der beruflichen Qualifizierung, die jungen Menschen Arbeits- und Lebenschancen erschließen soll, spielt auch die Persönlichkeitsbildung eine wichtige Rolle. Für die Leistungsfähigkeit von Wirtschaft und Gesellschaft sind gut ausgebildete Hochschulabsolvent_innen mit vielfältigen Fähigkeiten unverzichtbar. Somit ist gute Lehre ein Schlüssel für individuelle und gesellschaftliche Entwicklung.

Gute Lehre ist ein Schlüssel für individuelle und gesellschaftliche Entwicklung.

Herausforderungen. Gegenwärtig steht die Hochschullehre jedoch vor großen Herausforderungen aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen sowie mangelhafter Rahmenbedingungen, die die Funktionsfähigkeit der Hochschulen und die Qualität von Studium und Lehre im Kern gefährden:

- In den letzten Jahrzehnten ist die Zahl der Studierenden massiv angestiegen: Inzwischen beginnt mehr als die Hälfte eines Jahrgangs ein Studium. Dieser Trend wird aufgrund der hohen Nachfrage nach akademisch qualifizierten Beschäftigten auf dem Arbeitsmarkt ver-

mutlich bestehen bleiben. Die Hochschulen müssen dadurch einer sehr großen Zahl junger Menschen gute Studienbedingungen und eine realistische Aussicht auf Studienerfolg bieten.

- Die Anzahl der Lehrenden hat mit dem starken Zuwachs der Studierenden allerdings nicht Schritt gehalten. An vielen Hochschulen zeigt sich eine schlechte Betreuungsrelation (Verhältnis von Studierenden zu wissenschaftlichem Personal), die als Indikator für die Studienbedingungen und die Ausbildungsqualität gilt. Eine wichtige Grundlage guter Lehre ist ein guter Betreuungsschlüssel, der aufgrund der Kapazitätsverordnung derzeit aber nicht substantiell verbessert werden kann.
- Gegenwärtig liegen die Abbruchquoten ohne Studienabschluss an den Hochschulen bei durchschnittlich einem Drittel; ein hoher Anteil der Studierenden verlässt die Hochschule bereits in den ersten beiden Semestern. Auf diese Entwicklung muss in der schulischen Bildung reagiert werden, doch ergeben sich auch Anforderungen an die Lehre und die Studienberatung in der Studieneingangsphase sowie an die nachfolgende Studienbegleitung und Studienorganisation.
- Die Lehre leidet unter dem Problem der mangelnden Grundfinanzierung der Hochschulen. Gravierende Mängel in der baulichen, personellen, digitalen und sozialen Infrastruktur wirken sich auf die Qualität von Studium und Lehre sehr negativ aus.
- Die Möglichkeiten der Digitalisierung können zur Verbesserung von Lehre und Studium beitragen. Doch fehlt es an vielen Hochschulen an einer lehr- und lernförderlichen IT-Ausstattung sowie oftmals auch an den Kompetenzen der Lehrenden, die neuen Instrumente und Methoden sinnvoll einzusetzen.
- Im Hochschulsystem zeigt sich eine relativ starke Ausdifferenzierung in Bezug auf Hochschultypen (Universitäten, Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, duale Hochschulen), Aufgabenstellungen (neben Forschung und Lehre auch Weiterbildung und Third Mission), aber auch im Hinblick auf eine zunehmend heterogene Studierendenschaft. Auf diese institutionelle Differenzierung und Vielfalt der Studierenden müssen Hochschulen reagieren, u.a. durch eine höhere Diversität des Lehrpersonals sowie kontinuierliche Angebote der Qualifizierung und Weiterbildung.

*Forschung ist lukrativer,
karriererelevanter und re-
putationsträchtiger.*

- Die zunehmende Internationalisierung und die Mobilität im Europäischen Hochschul- und Forschungsraum erfordern mehr Abstimmung und Koordination in den Studienverläufen und im Lehrverhalten zwischen Hochschulen und Lehrenden.

Keine Gleichwertigkeit von Forschung und Lehre. Lehre und Forschung sind gleichermaßen Kernaufgaben von Hochschulen, doch zeigt sich in der Praxis keine Gleichwertigkeit. Nach wie vor betrachtet die große Mehrheit der Professor_innen an Universitäten die Forschung als wichtigsten Teil ihrer Tätigkeit. Der Stellenwert der Lehre ist im Wissenschaftssystem immer noch erheblich geringer als der Stellenwert der Forschung, was auf verschiedene Gründe zurückgeführt werden kann.

- Forschung ist lukrativer und reputationsträchtiger: Mit Forschungsprojekten können hohe Summen an Drittmitteln eingeworben werden, was mit guter Lehre kaum möglich ist. Universitäten orientieren sich bei ihrer internen Mittelverteilung primär an Forschungsleistungen. Professuren an Fachhochschulen oder Hochschulen für Angewandte Wissenschaften mit einem höheren Lehrdeputat werden schlechter bezahlt als Universitätsprofessuren und haben ein geringeres Renommee.
- Forschung ist karriererelevanter: Ein hohes Engagement in der Lehre erhöht nicht die universitären Karrierechancen, wohl aber exzellente Forschungsleistungen. In Berufungskommissionen an Universitäten spielen meist nur die Forschungsleistungen (Publikationen, Drittmittel-einwerbung) eine maßgebliche Rolle, Lehrkompetenzen und Lehrleistungen werden als deutlich weniger wichtig eingestuft.

Viele Professor_innen fühlen sich der Lehre durchaus verpflichtet. Doch da sie im Bereich der Forschung mehr Unterstützung, mehr Mittel und mehr Anerkennung erhalten und die Karriereperspektiven an Forschungsleistungen gekoppelt sind, liegen ihre Präferenzen mehrheitlich im Bereich Forschung. Diese geringere Wertigkeit der Lehre im Hochschulsystem wirkt sich auf die Qualität von Lehre und Studium sehr negativ aus.

Angesichts der großen Bedeutung der Lehre für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung muss der Fokus künftig stärker als bisher auf gute Lehre in der Breite der Hochschulen gerichtet werden. Es geht darum, alle Hochschulen in ihrer Rolle als Lehreinrichtungen zu stärken, der guten Lehre mehr Aufmerksamkeit zu schenken und die ihr gebührende Anerkennung und Sichtbarkeit zu geben. Die verantwortlichen Akteure aus Hochschulen und Politik sind hier in der Pflicht, die Schieflage zwischen

den beiden Kernaufgaben der Hochschulen – Forschung und Lehre – in eine Balance zu bringen.

Auf der Konferenz wurden konkrete Vorschläge entwickelt, wie die Lehre an den Hochschulen grundlegend, nachhaltig und flächendeckend verbessert werden könnte: Welche Unterstützungs- und Anreizsysteme werden gebraucht? Welche Strukturen an Hochschulen und politische Rahmenbedingungen sind notwendig, um die Umsetzung guter Lehre in der Breite der Hochschulen sicherzustellen und eine permanente Weiterentwicklung der Lehrqualität zu ermöglichen?

Was zeichnet „gute Lehre“ aus?

Qualitätsfaktoren aus Sicht von Studierenden. Diskussionen in studentischen Arbeitsgruppen und eine Studierendenbefragung erbrachte folgende Ergebnisse¹:

Gute Lehre zeichnet sich aus durch

- den Einsatz vielfältiger Lehrformen und innovativer Konzepte
- die Nutzung digitaler Möglichkeiten
- flexible und interdisziplinäre Lehrangebote
- intensive Betreuung (basierend auf einer guten Betreuungsrelation)
- die Vermittlung von gut strukturiertem Wissen, bei dem Zusammenhänge deutlich werden und auch klar wird, warum die Inhalte gelernt werden sollen (ganzheitliches Lernen, Lehrinhalte im größeren Kontext von Globalisierung)
- eine ausgewogene Mischung aus Input, Diskussion und Gruppenarbeiten
- eine Stärkung der Selbstlernkompetenz und des eigenständigen Lernens
- einen deutlichen Mehrwert der Präsenz bei Vorlesungen (keine bloße Wiedergabe von Folieninhalten oder Ablesen des Skripts, Möglichkeit studentischer Beteiligung)
- interessante und abwechslungsreiche Gestaltung von Seminaren (keine bloße Aneinanderreihung von Studierendenreferaten)

¹ Interviews mit Studierenden zum Thema „gute Lehre“ wurden in einem kurzen Video zusammengefasst. Dieses kann unter <https://www.youtube.com/watch?v=RpERLqxKK98&feature=youtu.be> angesehen werden.

- Zeit für Diskussionen und vertiefte Textarbeit in Lehrveranstaltungen
- Lehrpersönlichkeiten mit fachlichen und didaktischen Kompetenzen, die den Studierenden Grundlagen – auch anhand von Beispielen – vermitteln können
- die spürbare Begeisterung der Lehrenden für das Lehren und ihr Fach/Thema
- Lehrende mit verschiedenen Profilen und Hintergründen, die unterschiedliche Perspektiven einbringen können
- Lehre im Dialog und den regelmäßigen Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden (z.B. Runder Tisch)
- Partizipationsmöglichkeiten und Gestaltungsfreiräume für die Studierenden, Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden
- kritische Reflexion und Beschäftigung mit ethischen Fragen der Wissenschaft
- Vermittlung von Erkenntnissen auf dem aktuellen Stand der Forschung
- Feedbackkultur (Feedback nicht nur am Seminarende durch Evaluationsfragebögen, sondern regelmäßige persönliche Gespräche, die differenziertere Rückmeldungen ermöglichen)
- Raum für ergänzende studentische selbstorganisierte Seminare
- Möglichkeit zur frühzeitigen Beteiligung an Forschungsprojekten und Tutorentätigkeit

Kritische Auseinandersetzung und Wissenschaftsethik. Als wichtigen Punkt benennt Moritz Zeidler, dass gute Lehre immer auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und der eigenen Fachdisziplin einschließen sollte. ———> *Beitrag Zeidler* Lehrende sollten die kritische Auseinandersetzung als wesentlichen Teil ihres Lehrauftrags begreifen, die Studierenden als wesentlichen Teil ihres Lernens – und nicht nur die Vermittlung oder das Aneignen von Wissen bzw. der fachlichen Inhalte. Kritisch sei zu sehen, dass im Zuge des Bologna-Prozesses das Hochschulstudium vorrangig als Ausbildung betrachtet wird und der Erwerb von Berufskompetenzen bzw. die Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) im Vordergrund steht – und nicht umfassende Bildung. Ein Studium sollte aber nicht nur ein Pflichtprogramm sein, sondern sich auch am Interesse und der Leidenschaft von Studierenden orientieren. Ein weiterer wichtiger Punkt ist nach Zeidler, dass im Laufe des Studiums Grundfragen der Wissenschaftsethik (z.B. die Folgen von Forschung) thematisiert werden, da Wissenschaftler_innen eine Verantwortung für die Konsequenzen ihrer Arbeit haben und diese Tatsache auch in der Hochschulbildung Niederschlag finden sollte.

Einheit von Forschung und Lehre? Caya Hälker erläutert die These, dass eine „Entkopplung von Forschung und Lehre“ die Qualität von Lehre erheblich verbessern könnte. ———> *Beitrag Hälker* Das Ideal, das Wilhelm von Humboldt im 19. Jahrhundert für die Universitäten aufgestellt hat, würde Wissenschaftler_innen an modernen Hochschulen aufgrund veränderter Rahmenbedingungen überfordern und sollte deshalb aufgegeben werden: Spitzenforscher_innen seien in der Regel auf Forschung fokussiert, wenig an Lehre interessiert und verfügten nicht über die notwendigen didaktischen Kompetenzen. Dagegen hätten in der Lehre engagierte Professor_innen meist nicht genug zeitliche Kapazitäten, um Forschung auf hohem Niveau zu betreiben. Deshalb sollten

*Forschung und Lehre
sollten nicht mehr
in einer Person mit-
einander verknüpft
sein?!*

Forschung und Lehre zwar im gemeinsamen Raum Hochschule stattfinden, aber nicht mehr in einer Person miteinander verknüpft sein. Vielmehr sollte der Schwerpunkt einer Professur entweder auf einer Lehrtätigkeit oder einer Forschungstätigkeit liegen.

Dagegen sollte nach Ansicht von Prof. Dr. Inés Obergefell an der Einheit von Forschung und Lehre unbedingt festgehalten werden, da diese zum Wesen guter Lehre an einer Hochschule gehöre. ———> *Beitrag Obergefell* Auch angesichts veränderter Rahmenbedingungen (hohe Studierendenzahlen, heterogene Studierendenschaft, strukturelle Unterfinanzierung der Hochschulen, Bologna-Reform) sollte das Humboldt'sche Bildungsideal nicht aufgegeben werden, da es nach wie vor aktuell sei: Bei guter Lehre habe die Fähigkeit einer Lehrperson, die Lernenden für einen Lehrinhalt zu begeistern, großes Gewicht. Die Begeisterung für das eigene Fach und Thema könne ein Lehrender, der mitten in der Forschung steht, am allerbesten vermitteln. Wissenschaftler_innen, die für ihre Forschung brennen und den Zweifel als wissenschaftliches Prinzip anerkennen, seien immer an Input von anderen Wissenschaftler_innen interessiert, auch von Studierenden, die mit ihren Fragen und Ideen neue Perspektiven eröffnen können. Lehrende Forschende oder forschende Lehrende würden im Austausch mit anderen lernen, so Obergefell. Die mangelhafte Umsetzung der Einheit von Forschung und Lehre bedeute nicht, dass das Prinzip überkommen sei. Vielmehr sollte die große Herausforderung angenommen werden, das anspruchsvolle Ideal immer wieder in die Realität der Hochschule zu überführen.

Persönliches Engagement und Begeisterung der Lehrenden. Gute Lehre an Hochschulen ist auch nach Auffassung von Prof. Dr. Elfriede Billmann-Mahecha dadurch gekennzeichnet, dass Lehrende die Studierenden auf

der Grundlage der jeweiligen wissenschaftlichen Fachstandards für ihr Fachgebiet zu begeistern vermögen und sie zu vertieftem selbstständigen Denken und Arbeiten anregen, sodass die Absolvent_innen auf die Komplexität des späteren Berufslebens in Wissenschaft, Wirtschaft, Politik oder öffentlicher Verwaltung gut vorbereitet sind. ———> *Beitrag Billmann-Mahecha* Gute Lehre brauche als Grundlage aber auch klar strukturierte Studienprogramme mit transparenten Kompetenzzielen, die den Gesamtzusammenhang des Faches und dessen interdisziplinäre Vernetzung deutlich werden lassen.

Notwendige Lerneffekte. Gute Lehre muss aber auch erfolgreich sein, d.h. die Studierenden müssen dabei auch tatsächlich etwas lernen – darauf verweist Prof. Dr. Daniela Elsner. Aus wissenschaftlichen Studien könnten verschiedene Faktoren effektiver Hochschullehre herausgearbeitet werden. Demnach basiere effektive Lehre auf einer strukturierten Unterrichtsplanung (Lernziele, Lehr- und Lernmethoden, Lernzielüberprüfung und Leistungsmessung) und sie knüpft an das (heterogene) Vorwissen, die unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden an. Außerdem gibt gute Lehre ausreichend Gelegenheit zum aktiven Lernen und ermöglicht verschiedene Lernwege durch vielfältige Lernmethoden. Darüber hinaus ist sie transparent in Bezug auf den Lehr-/Lernprozess, integriert regelmäßiges Feedback, bietet eine gute Lernatmosphäre und wird zudem von Hochschullehrer_innen durchgeführt, die nicht nur über Fachwissen, sondern auch über Vermittlungswissen verfügen. ———> *Beitrag Elsner*

Exzellente Lehrende. Auf der Basis einer Umfrage unter Lehrenden, die für ihr Engagement in der Lehre ausgezeichnet wurden, hat Elsner Kennzeichen exzellenter Lehrender herausgearbeitet.

Exzellente Lehrende

- zeigen Begeisterung für ihr Fach, ihr Thema und ihre Forschungs- und Interessensgebiete, die sie an die Studierenden weitergeben möchten,
- verstehen sich selbst als Lernende, die im Rahmen von Diskussionen mit Studierenden ihre eigene Perspektive erweitern können,
- verbinden in ihren Lehrveranstaltungen Forschung und Lehre, weil dadurch ein nachhaltiger Einfluss auf das Forschungsgebiet in der Praxis ausgeübt werden kann,
- wollen Zukunft gestalten, d.h. nicht nur fachliches Wissen vermitteln, sondern auch dazu beitragen, motivierte, wissende und wissbegierige junge Persönlichkeiten heranzubilden, die Themen und sich selbst kritisch hinterfragen können,

- ziehen Befriedigung aus dem Lernerfolg der Studierenden,
- pflegen eine lebendige Feedbackkultur.

*Exzellente Lehrende
verstehen sich selbst
als Lernende.*

Rahmenbedingungen für gute Lehre. Prof. Dr. Fred G. Becker machte darauf aufmerksam, dass das Lehrverhalten von Professor_innen zwar ein wichtiger Faktor für gute Lehre ist, sich aber nur als ein Aspekt unter vielen anderen auf die Qualität von Lehre auswirkt. ———> *Beitrag Becker* Zu guter Lehre gehörten auch die Gesamtgestaltung des Studiengangs und der einzelnen Lehrveranstaltung (Kompetenzorientierung, Angebote von Übungen, Sprechstunden etc.), die Nachwirkungen der Lehre nach den Lehrveranstaltungen und nach Abschluss des Studiums, die Kommunikation mit Studierenden, aber auch die Gestaltung des gesamten Programms eines Studiengangs (inhaltliche und didaktische Auswahl der Inhalte und Vermittlung, Mischung der Professor_innenschaft, Angebots-/Nachfragesituation bei Lehrveranstaltungen und -räumen etc.). Auch sei es wichtig, die notwendigen finanziellen und politischen Rahmenbedingungen zur Verbesserung „guter Lehre“ zu betonen – und nicht nur die intrinsische Motivation der Lehrenden. Gute Lehre brauche eine angemessene Ausstattung der Hochschulen und eine ausreichende Anzahl an didaktisch qualifizierten Dozierenden.

Evaluation von Lehrleistungen. Ein wichtiger Baustein bei der Beurteilung von Lehrleistungen ist die Evaluierung von Lehrveranstaltungen durch Studierende, die als direkt „Betroffene“ von Lehre die Qualität von Lehre gut einschätzen können. Doch handelt es sich dabei nicht um eine objektive Methode zur Messung der Lehrqualität. So bedeutet eine positive Bewertung nicht immer, dass gute Lehre stattgefunden hat, sondern sie kann z.B. auch auf die Sympathie für einen Lehrenden zurückzuführen sein. Quantitative Methoden wie standardisierte Evaluationsfragebögen zur Bewertung von Lehrleistungen können hilfreich sein, sollten aber durch qualitative Verfahren ergänzt werden, etwa regelmäßige Feedback-Diskussionen oder persönliche Gespräche im Verlauf von Lehrveranstaltungen. Sinnvoll könnte auch der Einsatz des in der Forschung bewährten Peer Review-Verfahrens sein, indem in einer Fakultät die Kolleg_innen die Lehre gegenseitig bewerten und dadurch die Expertise der Peers genutzt wird. Allerdings sollte dabei darauf geachtet werden, dass kein Gefühl von Kontrolle und Konkurrenz entsteht, sondern durch Formate wie kollegiale Beratung und *team teaching* die gegenseitige Unterstützung angestrebt wird. Auch externe Expert_innen könnten z.B. mit dem Einsatz von Videografien dazu beitragen, dass Lehrende das eigene didaktische Verhalten besser beurteilen können.

Qualitätskriterien und gemeinsame Standards guter Lehre. Es wäre wichtig, valide und reliable Instrumente zu entwickeln, mit denen die Qualität der Hochschullehre gemessen werden kann. Dazu liegen bereits wissenschaftliche Erkenntnisse vor, die jedoch in eine praktikable Form überführt werden müssen. Der verbreiteten Auffassung, Lehrleistungen könnten nur schwer oder gar nicht richtig gemessen werden, wurde widersprochen: Die Qualität von Lehre könne über qualitative und quantitative Faktoren gemessen werden. Bei der Entwicklung von Qualitätskriterien guter Lehre sollten auch die Erfahrungen von Studierenden einbezogen werden. Die Kriterien guter Lehre müssen transparent gemacht werden und können dann z.B. bei der hochschulinternen Mittelzuweisung oder in Berufungsverfahren nachvollziehbar eingesetzt werden, um die Qualität von Lehrleistungen zu bewerten. In diesem Zusammenhang wäre auch die Entwicklung von Richtlinien für die Betreuung im Studium sinnvoll.

Gemeinsame Standards für gute Lehre wären von großer Bedeutung. Um solche Standards herauszuarbeiten, könnten Praxisprojekte im Bereich Lehre an einzelnen Hochschulen gezielt erprobt und Erfahrungen aus Best-Practice-Beispielen ausgewertet werden. In einem nächsten Schritt könnten erfolgreiche Modelle dann flächendeckend in allen Hochschulen etabliert werden.

Wie kann mehr Engagement für die Lehre erreicht werden?

Eine entscheidende Frage ist, wie mehr Engagement und Innovation in der Lehre erreicht werden kann: Welche Angebote und Anreize braucht es, um der Lehre mehr Gewicht zu geben? Wie kann das Engagement in der Hochschullehre insgesamt attraktiver werden und die dominante Forschungsausprägung des Hochschulsystems verändert werden? Wie können Professor_innen zu mehr Engagement in der Lehre motiviert werden?

Rahmenbedingungen und Anreizsysteme. Lehrpreise werden als geeignetes Mittel betrachtet, um der Lehre mehr öffentliche Sichtbarkeit zu verleihen und die Lehrleistungen einzelner engagierter Persönlichkeiten anzuerkennen. Angezweifelt wurde jedoch, dass solche Preise ein Anreiz für Professor_innen sein könnten, der Lehre ein größeres Gewicht zu geben – zumal die Chance auf eine solche Auszeichnung eher gering ist. Viele Lehrende an Hochschulen sehen sich der Doppelaufgabe von Forschung und Lehre – trotz unterschiedlich ausgeprägter

Präferenzen – durchaus verpflichtet und interessieren sich auch für gute Lehre. Im deutschen Wissenschaftssystem werden sie aber regelrecht dazu gedrängt, sich auf die karriererelevante und reputationsträchtige Forschung zu konzentrieren. Es bedarf deshalb geeigneter Anreize, um eine Verhaltensänderung zugunsten der Lehre zu erreichen.

Professor_innen verhalten sich innerhalb der Systemlogik rational.

Prof. Dr. Fred G. Becker verdeutlicht, dass sich Professor_innen innerhalb der Systemlogik im eigenen Interesse rational verhalten, um Einkommensnachteile und Imageverlust abzuwenden. ———> *Beitrag Becker* Auch den meisten Universitäten sei „gute Lehre“ offenbar nicht besonders wichtig, da die wenigsten eine institutionelle Strategie für die Lehre entwickelt haben und die Universitätsleitungen keine positiven Lehrsignale senden: So werden z.B. in Berufungsverhandlungen meist keine Zielvereinbarungen in Bezug auf die Lehre getroffen. Wie die Wissenschaftler_innen würden sich auch die Universitäten – entsprechend den Anreizen – rational verhalten. In den Scientific Communities seien die Fachkulturen im Allgemeinen eindeutig auf Forschung als maßgebendes Kriterium für Ansehen, Akzeptanz und Karriere an Universitäten ausgerichtet, was die Rahmenbedingungen für ein Engagement für „gute Lehre“ zumindest nicht positiv präge. Becker weist darauf hin, dass die besten Kompetenzen und ein großer Wille zum Engagement für gute Lehre nichts nützen, wenn die situativen Rahmenbedingungen (hohe Lehrverpflichtungen, zeitliche Engpässe, schlechte Betreuungsrelationen, mangelhafte Ausstattung) die Wissenschaftler_innen davon abhalten, gutes Lehrverhalten zu zeigen.

Um Lehre nachhaltig und in der Fläche des Hochschulsystems zu verbessern, müssen deshalb in jedem Fall die Rahmenbedingungen verbessert werden, um die Grundlage für gute Lehre zu schaffen. Darüber hinaus braucht es geeignete Anreizsysteme, die mehrere Maßnahmen kombinieren, etwa Angebote zur Weiterbildung oder Coaching von professionellen Hochschuldidaktiker_innen. Die Anreizsysteme sollten so gestaltet sein, dass die intrinsische Motivation bereits engagierter Hochschullehrender nicht zurückgeht und sich ein vermehrtes Engagement in der Lehre insgesamt auszahlt.

Unterstützung in der Lehre. Prof. Dr. Klaus Semlinger vertritt die Auffassung, dass ein stärkeres Engagement der Wissenschaftler_innen für gute Lehre weniger durch Anreize zu erreichen ist, als vielmehr durch eine Unterstützung der Lehrenden, um sie zu besserer Lehre zu befähigen. Sehr wichtig seien dabei zwei Aspekte:

- eine zeitliche Entlastung der Lehrenden für mehr hochschuldidaktische Weiterbildung, kollegiale Beratung und Austausch, für die Entwicklung und Umsetzung von innovativen Lehrformen, aber auch für die Unterrichtung in kleineren Gruppen und für mehr Einzelberatung und intensivere Begleitung der Studierenden,
- eine größere finanzielle und personelle Unterstützung der Lehre, um die Betreuungsrelationen zu verbessern und in der Lage zu sein, auch anspruchsvollere Lehr-/Lern-Innovationen (wie z.B. forschendes oder problembasiertes Lernen) vorzubereiten, zu erproben und dauerhaft einzuführen und eine stärker medien- und IT-gestützte Lehre kompetent durchführen zu können, die der professionellen Unterstützung durch einschlägige Expert_innen bedarf.

Es geht um langfristige Strukturen der Ermöglichung.

Wissenschaftler_innen, die für die Forschung brennen, könnten nicht über gezielte Anreize auf Lehre „umgepolt“ werden. Es geht letztlich nicht um Anreize, sondern um langfristige Strukturen der Ermöglichung, die dauerhafte Ressourcen erforderten. Mit entsprechenden Unterstützungsangeboten würden die eher lehrorientierten Professor_innen in ihren lehrbezogenen Innovationsbemühungen gestärkt werden, während den mehr forschungsorientierten Hochschullehrer_innen die Übernahme innovativer Lehrkonzepte leichter gemacht werden würde. ———> *Beitrag Semlinger*

Was können die Hochschulen tun?

Die Hochschulen haben die Aufgabe, für die Gleichwertigkeit von Lehre und Forschung zu sorgen. Angesichts der starken Forschungsorientierung im Wissenschaftssystem haben viele Hochschulen seit einigen Jahren damit begonnen, Lehre zu stärken sowie neue Lehr- und Lernformen im Studium zu entwickeln und umzusetzen, oft mit finanziellen Mitteln des Bund-Länder-Programms Qualitätspakt Lehre (2011 bis 2020)², der auf die Verbesserung der Studienbedingungen und der Lehrqualität zielt. Zu den Aktivitäten an Hochschulen zählen hochschulinterne Programme und Preise, „Tage der Lehre“, Diskussionsveranstaltungen und Online-Plattformen zum Austausch über Fragen der Lehre. Auch die akademische Personalentwicklung in Bezug auf die Lehre wird stärker betont,

unter anderem im Kontext der Hochschuldidaktik. Die Lehre hat an den Hochschulen zunehmend mehr Aufmerksamkeit – auch in der wissenschaftlichen Community – erhalten.

Lehrverfassungen entwickeln. Wichtig wäre, dass die Hochschulen übergeordnete Leitbilder für Lehre entwickeln, die am Hochschulprofil ausgerichtet sind. Diese sollten im gemeinsamen Dialog aller Hochschulmitglieder herausgearbeitet werden, sodass Lehre als wichtige Gemeinschaftsaufgabe einer Hochschule deutlich wird. Lehrverfassungen und Lehrprofile können einer Institution nach innen und außen wichtige Orientierung und Sichtbarkeit im Bereich Lehre geben.

Öffentlich sichtbare Anerkennungsstrukturen etablieren. An den Hochschulen sollten nachhaltige Anerkennungsstrukturen für gute Lehre etabliert werden, die eine Wertschätzung für Lehrleistungen zum Ausdruck bringen. Dazu gehören Sichtbarkeit und transparente Qualitätskriterien für Lehre. Durch die Auszeichnung hervorragender Leistungen von Lehrenden mit einem Lehrpreis, können die Preisträger_innen auch als Lehrvorbilder wirken, was mit erheblichen Motivationseffekten verbunden sein kann. Bei der Anerkennung der Lehre geht es nicht nur um die finanzielle Dimension (z.B. durch Zulagen), sondern auch stark um die ideelle Anerkennung der Lehrtätigkeit in der Öffentlichkeit. Eine erhöhte gesellschaftliche Aufmerksamkeit – auch in den Medien – könnte die Gleichwertigkeit von Forschung und Lehre maßgeblich befördern.

Berufungspraxis verändern. Gute Lehre schließt ein, dass die Lehrenden über gute fachliche und didaktische Qualifikationen verfügen und verschiedene Perspektiven einbringen können. Die aktuelle Berufungspraxis erweist sich nach Ansicht von Jasmin Delveaux jedoch als erhebliches strukturelles Problem für die Qualität von Lehre, da der Fokus auf Forschungsleistungen liegt und Lehrleistungen und didaktische Kompetenzen nur eine geringe Rolle spielen. ———> *Beitrag Delveaux* Dadurch würden in Berufungsverfahren weniger Wissenschaftler_innen rekrutiert, die hervorragend in der Lehre qualifiziert sind, abseits des Mainstreams forschen oder in neuen Forschungsbereichen arbeiten. Die derzeitige Berufungspraxis führe zudem zu einer besonderen Benachteiligung von Frauen, die häufig aufgrund von Care-Arbeit weniger publizieren können und aus familiären Gründen einige Zeit aus dem Hochschulbetrieb ausscheiden (nur ca. ein Viertel der Professuren sind mit Frauen besetzt). Künftig sollten bei Berufungen auch Lehrleistungen und Lehrkompetenzen eine entscheidende Rolle spielen: So könnten z.B. Didaktikkonzepte, Lehrproben oder ein verpflichtendes Lehrportfolio im Berufungsverfahren einbe-

Spannung im Hörsaal

Wie gelingt gute Lehre an Hochschulen?

20





zogen werden. Angesichts des Gendergaps sollte auch angestrebt werden, mehr Wissenschaftlerinnen zu berufen und begleitende Maßnahmen zur Beförderung der Geschlechtergerechtigkeit zu etablieren. Zudem sollten vor dem Hintergrund einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft mehr Professor_innen mit Migrationshintergrund berufen werden, um die Grundlage für mehr Diversität in der Lehre zu schaffen. Wichtig ist, dass bei Berufungsverfahren klare und transparente Kriterien für die Lehrqualifikation aufgestellt werden.

Gute Arbeitsbedingungen für Lehrende gewährleisten. Severin Heidrich betont, dass der akademische Mittelbau an Universitäten den größten Teil des wissenschaftlichen Personals darstellt, eine enorme Verantwortung für die Ausbildung der Studierenden hat, einen großen Teil der Lehre übernimmt und maßgeblich zum wissenschaftlichen Fortschritt beiträgt. —> *Beitrag Heidrich* Die gegenwärtig hohe Zahl an unbefristeten Kettenverträgen mit kürzester Laufdauer und der daraus resultierenden Unsicherheit für die Arbeitnehmer_innen führe dazu, dass die Motivation der Lehrenden sinke und Kontinuität in der Lehre kaum noch möglich sei. Deshalb wäre es wichtig, für den akademischen Mittelbau bessere Arbeitsbedingungen und mehr Karriereperspektiven zu schaffen als die (sehr vage) Aussicht auf eine der raren Professuren. Erforderlich sei auch eine bessere Bezahlung von Doktorand_innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen, die von ihrer Arbeit leben können sollten. Der wissenschaftliche Nachwuchs brauche auch mehr Planungssicherheit durch eine höhere Anzahl an länger befristeten und unbefristeten Stellen, z.B. um Familiengründung zu ermöglichen.

Vernetzung und kontinuierlichen Austausch unterstützen. Für die Förderung guter Lehre ist ein kontinuierlicher, fach- und statusübergreifender Dialog zu Erfahrungen in der Lehre und mit verschiedenen Lehrformaten, -methoden und -konzepten innerhalb der Hochschule, aber auch mit anderen Hochschulen sehr wichtig – darauf verweist Prof. Dr. Inés Obergfell. —> *Beitrag Obergfell* Für Austausch, Beratung und Vernetzung braucht es Online-Plattformen, aber auch regelmäßige Zusammenkünfte; so könnten z.B. an einer Hochschule Institutstage oder Workshops zum Thema Lehre als feste Institutionen zur gemeinsamen Verständigung eingerichtet werden, aber auch bundesweite Netzwerke gestärkt werden, in denen sich Lehrende zu Lehrprojekten und zur curricularen Neugestaltung hochschulübergreifend austauschen. In diesem Rahmen könnten auch aktuelle Forschungsergebnisse zu Didaktik, Lernprozessen und Digitalisierung diskutiert und in die Hochschulpraxis eingebracht werden, sodass sich an der Bildungsinstitution Hochschule Forschung und Lehre auch wirklich miteinander verbinden.

Lehrleistung bei hochschulinterner Mittelverteilung einbeziehen. An den Hochschulen sollten besondere Leistungen in der Lehre künftig stärker berücksichtigt werden. Die Fakultäten sollten ihre Mittel zur freien Allokation auf der Basis von Lehrevaluationen entsprechend verteilen. Dafür müssten Modelle zur internen Mittelverteilung erarbeitet werden,

*Wissenschaftler_innen
brauchen Zeit, um
erfolgreiche Lehre
betreiben zu können.*

die für eine qualitativ hochwertige Lehre zusätzliche Ressourcen bereitstellen. Dabei sollte nicht unbedingt angestrebt werden, ein starres Punktesystem zur guten Lehre zu generieren, aus dem „objektiv“ Mittelzuweisungen abgeleitet werden. Vielmehr wäre es wichtig, den Studiendekan_innen bei der Bewertung von Lehrleistungen einen

gewissen Spielraum einzuräumen: Die Orientierung an Qualitätskriterien sollte mit persönlichen Einschätzungen kombiniert werden.

Freiräume für die Lehre schaffen. Wissenschaftler_innen an Hochschulen brauchen Zeit, um erfolgreiche Lehre – inklusive Vor- und Nachbereitung – betreiben zu können. Prof. Dr. Daniela Elsner schlägt vor, dass Lehrende, die sich in der Curriculumsentwicklung engagieren oder Forschungsgelder einwerben, in ihrer Lehrtätigkeit oder bei bürokratischen Tätigkeiten entlastet werden sollten; Vizepräsident_innen für Lehre sollten nicht parallel noch ihren eigenen Lehrstuhl bedienen müssen, sondern sich langfristig und ausschließlich für die Verbesserung der Hochschullehre engagieren können. —> *Beitrag Elsner*

Auch nach Ansicht von Prof. Dr. Inés Obergefell haben Lehr-Freiräume eine sehr große Bedeutung für gute Lehre. Hochschullehrenden sollte neben oder anstelle des Forschungssemesters auch ein Lehrsemester ermöglicht werden, in dem sie Lehrinnovationen konzipieren oder erproben oder an einer (didaktischen) Weiterbildung teilnehmen können. Möglich wären z.B. „Experimentiersemester“, die den Lehrenden die nötige Freiheit für das Experimentieren in der Lehre lassen; dafür könnten sie für eine gewisse Zeit in einem bestimmten Umfang von der regulären Pflichtlehre freigestellt werden. Dies könnte wichtige Freiräume für die zeitintensive Entwicklung neuer Lehrformate und -konzepte eröffnen und der Lehre insgesamt mehr Anerkennung und Sichtbarkeit verleihen.

—> *Beitrag Obergefell*

Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung anbieten. Lehrende Wissenschaftler_innen brauchen neben fachlichen Kompetenzen auch didaktische Fähigkeiten, die nicht automatisch vorhanden sind. Gutes Lehren erfordert Lehrkompetenzen, die erlernt werden müssen und deshalb

bereits in die Ausbildung von Wissenschaftler_innen integriert werden sollten. Zudem ergeben sich immer wieder neue Herausforderungen für die Lehre, z.B. aus dem digitalen Wandel, einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft, der steigenden Bedeutung der Interdisziplinarität im Studium oder aus der Umsetzung neuer Lehr-/Lernmethoden. Deshalb müssen geeignete Weiterbildungsangebote zur Entwicklung der Lehrkompetenzen vorhanden sein, was wiederum ausreichend finanzielle Ressourcen voraussetzt.

Gutes Lehren erfordert Lehrkompetenzen, die erlernt werden müssen.

In den letzten Jahren sind an den Hochschulen vielfältige hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote und -programme etabliert worden, unter anderem modularisierte Zertifikatsprogramme, Weiterbildungs- und Mentoringprogramme, aber auch Coaching-Angebote als Einzelberatung. Nach Ansicht von Prof. Dr. Daniela Elsner sind hochschuldidaktische Zertifikate und Programme wichtig, reichen aber nicht aus. Zur nachhaltigen Entwicklung von Lehrkompetenzen sollte es an jeder Hochschule die Möglichkeit einer langfristig angelegten Lehrbegleitung in Form von persönlichen Lehrcoaches geben. Diese sollten Expert_innen auf dem Gebiet der Lehre/Fachdidaktik sein, selbst über exzellente Lehrkompetenzen und über ausgewiesene Beratungskompetenzen verfügen. ———> *Beitrag Elsner*

Hochschuldidaktische Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote sind gegenwärtig nicht verpflichtend und kosten zudem Zeit, die Wissenschaftler_innen dann nicht mehr für Forschung oder Lehre zur Verfügung steht. So besteht an vielen Hochschulen das Problem, dass die bestehenden Angebote nur relativ selten wahrgenommen werden – meist nur von bereits in der Lehre engagierten Personen. Deshalb muss auch die Motivation zur Teilnahme gefördert werden, da noch erhebliche Skepsis gegenüber dem grundsätzlichen Bedarf besteht. Die bisherige Erfahrung zeigt, dass erfahrene, ältere Wissenschaftler_innen eher wenig motiviert sind, sich neue Lehrmethoden (z.B. mit digitaler Unterstützung) anzueignen und in der Lehre einzusetzen. Auch hochschuldidaktische Angebote nehmen sie deutlich weniger wahr. Dagegen engagieren sich Nachwuchswissenschaftler_innen und Neuberufene häufiger für innovative Lehransätze und betrachten permanente Weiterbildung oft als selbstverständlichen Bestandteil ihrer Tätigkeit.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob eine Verpflichtung zur regelmäßigen Fortbildung eingeführt werden sollte, wie z.B. in Dänemark, wo Lehrende ein Mal jährlich eine Fortbildung absolvieren müs-

sen. Ein Zwang zur hochschuldidaktischen Qualifizierung wurde von den meisten Diskutierenden aber als wenig sinnvoll erachtet.

Vielmehr wird darauf gesetzt, dass sich in diesem Bereich Fortschritte mit dem Generationswechsel an den Hochschulen ergeben: Nachwuchswissenschaftler_innen sehen in Weiterbildungen tendenziell die Chance auf berufliche Weiterentwicklung und geben nach einer Teilnahme oftmals positive Rückmeldungen. Diese Haltung könnte sich in den Hochschulen dann sukzessive *bottom-up* weiterverbreiten.

Angesichts begrenzter Ressourcen schlägt Prof. Dr. Fred G. Becker vor, sich im Hinblick auf die Verbesserung der Lehrkompetenzen gezielt auf junge Wissenschaftler_innen und Neuberufene zur Förderung „guter Lehre“ zu konzentrieren. ———> *Beitrag Becker* Ein solches Vorgehen wäre vermutlich effektiver und effizienter. Ältere Professor_innen sollten dabei nicht ausgeschlossen werden, doch bei den Angeboten und Programmen nicht im Fokus stehen. Es wären aber geeignete hochschuldidaktische Angebote zu entwickeln, die sich speziell an erfahrene ältere Professor_innen richten.

Allerdings müssen die Hochschulen auch aktiv darauf hinwirken, die Teilnahmebereitschaft an didaktischen Weiterbildungen bei allen Wissenschaftler_innen zu stärken. Möglich wäre z.B., über die Implementierung in Berufungsleitfäden und eine entsprechende Berufungspraxis zu verdeutlichen, dass Kandidat_innen mit Lehrpreisen oder Abschlüssen eines Zertifikatprogramms Vorteile im Bewerbungsverfahren haben. In der wissenschaftlichen Community muss das Bewusstsein wachsen, dass sich solche Qualifikationen positiv auf die Karrierechancen auswirken. Auch sollten Studiendekan_innen aktiv werden, wenn Lehrende mehrfach ungünstige Lehrveranstaltungsbewertungen erhalten. In diesem Fall sollten sie Gespräche mit den betreffenden Lehrenden führen und ihnen eine hochschuldidaktische Weiterbildung „nahelegen“, die auf das jeweilige Problem abgestimmt ist.

Auf jeden Fall sollten vielfältige Möglichkeiten der hochschuldidaktischen Qualifizierung bereitgehalten werden. Ein breites Spektrum an verschiedenen Angeboten und Formaten ist sinnvoll, um verschiedene Zielgruppen adressieren zu können. So ist z.B. für die Gruppe der älteren Professor_innen ein Weiterbildungskurs mit einer heterogenen Teilnehmergruppe wenig geeignet, während Individualcoachings oft gerne angenommen werden und auch der Unterstützungsaspekt für die Lehrtätigkeit schnell erkannt wird.

Deutlich wurde, dass die Hochschulen in den Bereich Qualifizierung und Fortbildung mehr Mittel als bisher investieren müssen. Die Angebote sollten kostenfrei sein, wenn Wissenschaftler_innen zu einer Teilnahme ermuntert werden sollen. Insgesamt sollte die hochschuldidaktische Weiterbildung sowohl personell als auch finanziell verlässlich und professionell ausgestattet sein. Zudem sollten Weiterbildungsangebote über Evaluation kontinuierlich bewertet werden.

Hochschuldidaktische Weiterbildung sollte integraler Bestandteil der Personalentwicklung sein.

Prof. Dr. Elfriede Billmann-Mahecha betont, dass die hochschuldidaktische Weiterbildung als integraler Bestandteil der allgemeinen Personalentwicklung an den Hochschulen konzipiert und institutionell verankert werden muss. —> *Beitrag Billmann-Mahecha* Deshalb sollten die entsprechenden Angebote auch primär aus der (auskömmlichen und verlässlichen) Grundausrüstung der Hochschulen finanziert werden. Als Teil der Personalentwicklung richte sich das hochschuldidaktische Angebot an alle Lehrenden, vom wissenschaftlichen Nachwuchs über die Lehrbeauftragten und Lehrkräfte für besondere Aufgaben bis hin zu erfahrenen Professor_innen. Die hochschuldidaktische Weiterbildung sei aber nicht nur Teil der allgemeinen Personalentwicklung, sondern auch als Teil der allgemeinen Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre zu etablieren. Insofern müssten Netzwerke geschaffen werden, in denen die Hochschuldidaktik eng mit den wichtigsten Akteuren zusammenarbeitet, die an der Qualitätsentwicklung beteiligt sind, z.B. in Bereichen des E-Learnings oder der Kompetenzorientierung.

Aktive Mitbestimmung und Beteiligung von Studierenden ermöglichen. Jasmin Delveaux verweist auf die Notwendigkeit, mehr studentische Partizipationsmöglichkeiten an Hochschulen zu schaffen. Die Studierenden sollten in der Lehre stärker beteiligt und eingebunden werden, etwa über neue Lehr-/Lernformate. Eine verstärkte Zusammenarbeit mit Studierenden sei sehr wichtig, da diese in der Praxis erfahren, welche Projekte in der Lehre gut funktionieren und welche einer Überarbeitung bedürfen. Es müsse eine starke studentische Partizipation auf allen Hochschulebenen erreicht werden, die die Belange von Studierenden betreffen: von der Planung von Studiengängen bis hin zur Evaluation von einzelnen Veranstaltungen. Neben einer dialogorientierten Einbindung spiele auch die Stärkung der studentischen Mitbestimmung in Gremien eine entscheidende Rolle. Diese sollten paritätisch besetzt sein, damit die Studierenden ihren Positionen auch angemessen Nachdruck verleihen können. —> *Beitrag Delveaux*

Studierende sollten nach Ansicht von Delveaux auch in Berufungskommissionen mehr Gewicht erhalten. Die Besetzung von Berufungskommissionen würde einen Ansatzpunkt bieten, um an den Hochschulen einen Wandel zugunsten der Lehre herbeizuführen. Bisher sind Studierende in den Kommissionen unterrepräsentiert, obwohl sich die mangelnde Qualität der Lehre unmittelbar auf diese Statusgruppe auswirkt. Allerdings müsse auch für geeignete politische Rahmenbedingungen und unterstützende Maßnahmen gesorgt werden, die Partizipation bzw. ehrenamtliches Engagement an der Hochschule für alle Studierenden grundsätzlich möglich machen und diese z.B. nicht an einer notwendigen Studienfinanzierung oder Care-Arbeit scheitert.

Studentische Beteiligung ist in allen Hochschulbereichen wichtig.

lität der Lehre unmittelbar auf diese Statusgruppe auswirkt. Allerdings müsse auch für geeignete politische Rahmenbedingungen und unterstützende Maßnahmen gesorgt werden, die Partizipation bzw. ehrenamtliches Engagement an der Hochschule für alle Studierenden grundsätzlich möglich machen und diese z.B. nicht an einer notwendigen Studienfinanzierung oder Care-Arbeit scheitert.

Feedbackkultur in Hochschulen entwickeln. Von großer Bedeutung für gute Lehre ist eine wertschätzende Feedbackkultur in Hochschulen, die sich nicht auf Evaluationsfragebögen am Ende von Lehrveranstaltungen beschränken sollte. Notwendig ist ein regelmäßiger persönlicher Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden. Eine positive Feedbackkultur steigert die Qualität der Lehre und schafft Raum für Anerkennung und Kritik. Gute Lehre muss als Ort der Wechselwirkung begriffen werden, was nicht nur gute Betreuung, sondern auch einen wertschätzenden Austausch untereinander einschließt.

Digitale Infrastruktur und Inhalte stärken. Künftig sollten die digitalen Möglichkeiten in Studium und Lehre stärker genutzt werden. Dazu bedarf es zum einen einer geeigneten IT-Infrastruktur und -Ausstattung an den Hochschulen, zum anderen der Kompetenz der Lehrenden, Lehrinhalte digital aufzubereiten und digitale Instrumente in der Lehre zu nutzen. Häufig fehlen an den Hochschulen noch die passenden didaktischen Konzepte, die eine zeitgemäße Gestaltung der Lehre im digitalen Zeitalter unterstützen könnten. Bei der Digitalisierung von Lehre sollten internationale Ansätze beachtet werden, da in vielen anderen Ländern Digitalisierung in der Lehre schon stärker etabliert ist und bereits entsprechende Konzepte entwickelt wurden. Aber auch an deutschen Hochschulen gibt es inzwischen eine Reihe innovativer Praxisbeispiele, die die Chancen der Digitalisierung für die Hochschullehre erproben und umsetzen.

ANALYSE VON BEST PRACTICE-BEISPIELEN: INNOVATIVE LEHRE MIT DEM FOKUS DIGITALER UNTERSTÜTZUNG

Auf der Konferenz wurden acht Projekte vorgestellt, in denen entweder die Projekte oder die Referierenden für ihre hervorragenden Leistung in der Lehre ausgezeichnet wurden. ———> *Infokasten: Innovative Lehre mit dem Fokus digitaler Unterstützung* Bei den Best Practice-Beispielen innovativer Lehre mit digitaler Unterstützung handelt es sich in der Regel um Blended Learning-Konzepte, in denen Präsenz- und digitale Angebote kombiniert werden. Häufig werden die digitalen Instrumente und Materialien zur (eigenständigen) Vorbereitung und zum Trainieren von Kompetenzen genutzt, während die Präsenzveranstaltungen der interaktiven Vertiefung des Gelernten dienen, etwa durch Diskussionen und gemeinsame Aufgabenbearbeitung in Gruppen. Wichtig sind nach wie vor Präsenzveranstaltungen mit Lehrpersönlichkeiten, die die Lehrinhalte kompetent und anschaulich vermitteln können. Die neuen Möglichkeiten der digitalen Medien können das Lehren und Lernen jedoch auf vielfältige Weise erleichtern und die Lernmotivation erhöhen. Ziel ist letztlich ein größerer Lernerfolg der Studierenden.

Wichtige Kennzeichen:

- Unmittelbares Feedback ist oft Bestandteil des Lernens.
- Die Visualisierung von Lerninhalten spielt eine wichtige Rolle, insbesondere in MINT-Fächern (Grafiken, Videotutorials, Simulationen, Animationen).
- Es werden Trainingsmöglichkeiten zur Aufgaben-/Problembearbeitung geboten.
- Die Vermittlung von Lerninhalten orientiert sich möglichst stark an den Lernenden (individualisiertes Lernen), sowohl während konkreter Lehrveranstaltungen als auch im individuellen Lernprozess.
- Ein starker Fokus liegt auf Kommunikation und Interaktion in der Lehre.
- Die Selbstlernkompetenz bzw. die eigenständige Bearbeitung von

Lerninhalten hat eine große Bedeutung, ebenso das selbstgesteuerte Lernen (eigenes Lerntempo, orts- und zeitunabhängig).

- Die digitalen Möglichkeiten werden zur Verbesserung von Lehrkompetenz eingesetzt (z.B. der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften), aber auch zur Verbesserung des Lernprozesses (z.B. durch optimierte Lerngruppen).
- Die aktive Beteiligung der Studierenden ist sowohl bei virtuellen als auch bei Präsenzangeboten ein wesentlicher Bestandteil des Lernens (z.B. durch Befragungen während der Veranstaltung, aktives Plenum, gemeinsame Aufgabebearbeitung). Dadurch werden die Lehrinhalte nicht nur passiv rezipiert, sondern im Lernprozess reflektiert und interpretiert. Die Mitwirkung der Lernenden hat auch in anderen Bereichen einen hohen Stellenwert, etwa bei der Weiterentwicklung von Materialien oder Plattformen.
- Zentral sind Austausch und Kommunikation zwischen den Lernenden, zwischen den Lehrenden, aber auch zwischen Lehrenden und Lernenden (Lehr- und Lerngemeinschaft). Es zeigt sich die Tendenz eines Perspektivwechsels vom Lehren zum Lernen („The Shift from Teaching to Learning“).
- Die üblichen Lernmaterialien werden durch verschiedene Formen digitaler Lernmaterialien ergänzt, z.B. Vorlesungsaufzeichnungen, Screen- und Podcasts, digitale Skripte. Die digitalen Materialien werden von Lehrenden zur Verfügung gestellt, können aber auch bei der Erlangung von Leistungsnachweisen genutzt werden (nicht nur Anfertigung von Referaten, sondern auch Formate wie Audio- oder Videopodcasts).

Meist stellen Lehrende ihre selbstproduzierten Materialien (z.B. Videos) auf Lernplattformen oder in den sozialen Medien zur Verfügung und machen diese anderen Lehrenden als offene Bildungsressourcen (Open Educational Resources, OER) zugänglich. Es gibt viele Angebote, die Hochschulen und Lehrpersonal gratis zur Verfügung stehen und bei deren Anwendung auch Unterstützung angeboten wird.

Was kann die Politik tun?

Erfolgreiche Programme und Initiativen von Bund und Ländern weiterführen. In den letzten zehn Jahren haben Bund und Länder zahlreiche Programme und Initiativen gestartet, um die Lehre an Hochschulen zu stärken und qualitativ zu verbessern. Auch Stiftungen hatten daran einen wichtigen Anteil. Es wurden Förder- und Anreizstrukturen geschaffen, die gute Lehre unterstützen und wichtige Impulse für die Weiterentwicklung von Strukturen und Innovationen in der Lehre setzen sollten. Neben der Einrichtung von Förderprogrammen wurden u.a. Preise für gute Lehre ausgelobt, vermehrt Forschungen zur Lehre betrieben und Evaluationen durchgeführt, sowie hochschulübergreifende Netzwerke und Arbeitskreise zur Qualitätssicherung in der Lehre etabliert. Viele dieser Initiativen und Programme zielen darauf, die Qualität der Lehre in verschiedenen Bereichen zu erhöhen, indem die Studienbedingungen und Studiengänge, die Lehrangebote und das Lehrverhalten der Lehrenden verbessert werden.

Bereits mit der Bologna-Reform 1999 waren umfassende Veränderungsprozesse an den Hochschulen angestoßen worden, die auch Reformen im Bereich Studium und Lehre einschlossen. Wichtige politische Maßnahmen waren die drei Hochschulpakete (2007 bis 2020) für eine bessere Ausstattung der Hochschulen, der Qualitätspakt Lehre (2011 bis 2020) und die Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015 bis 2023). Diese übergreifenden Maßnahmen waren durch zahlreiche Initiativen an den Hochschulen vorangetrieben worden, die z.B. neue Leitbilder und Lehrprofile entwickelten und hochschuldidaktische Zentren etablierten.

Die befristeten Programme und Initiativen haben durch die Bereitstellung zusätzlicher finanzieller Ressourcen vor allem zur öffentlichen Anerkennung und zur Entwicklung von Innovationen im Bereich Lehre beigetragen. Es wurden vielfältige Initiativen unterstützt und exzellente Hochschullehrer_innen und Projekte ausgezeichnet. Gegenwärtig fließen über den Qualitätspakt Lehre zwei Mrd. Euro (von 2011 bis 2020) wettbewerbsorientiert in die Hochschulen, um die Entwicklung und Umsetzung innovativer Lehre zu fördern. Laut einer Zwischenevaluation hat der Qualitätspakt einen „Kulturwandel“ an den Hochschulen angestoßen und die Entwicklung vieler innovativer Projekte im Bereich Lehre ermöglicht.

Der Qualitätspakt Lehre hat einen „Kulturwandel“ an den Hochschulen angestoßen.

Insgesamt konnten durch die vielfältigen Aktivitäten im letzten Jahrzehnt Fortschritte in der Lehre erzielt werden, doch vollzieht sich der Prozess zur Verbesserung der Lehre bisher sehr langsam und sehr heterogen.

Wirkungen evaluieren. Zudem ist nach Prof. Dr. Fred G. Becker noch unklar, ob die bisherigen Maßnahmen auch eine (langfristige) Wirkung haben bzw. Lehre dadurch nachhaltig verbessert wird. Es sei fraglich, ob mit den Mitteln des Qualitätspaktes Lehre in der Breite der Hochschulen und Fachbereiche wirklich viel und nachhaltig etwas bewirkt werden kann. ———> *Beitrag Becker* Die Wirkungen der Maßnahmen sollten evaluiert werden, um herauszufinden, ob die angestrebten Ziele erreicht werden.

Nachhaltige Strukturen und Finanzierung etablieren. Auch Prof. Dr. Klaus Semlinger weist darauf hin, dass mit der befristeten Programm- und Projektförderung nur bedingt die notwendige Breitenwirkung lehrbezogener Innovationen und der Aufbau nachhaltiger Strukturreformen erreicht werden konnte, z.B. in Form zusätzlicher Beratungsdienste für Studierende oder eines personell adäquat ausgestatteten Qualitätsmanagements. Derartige Wirkungen würden eine langfristige Finanzierung der zugrunde liegenden Maßnahmen erfordern. Die befristete Vergabe von Fördermitteln berge die Problematik, dass aufgebaute Strukturen wegfallen, wenn die Förderung ausläuft. Häufig verfügten die Hochschulen dann nicht über die notwendigen Ressourcen, um die (erfolgreichen) Maßnahmen nachhaltig in die Strukturen der Hochschulen zu überführen. Der Frust der Engagierten sei dann groß und die positiven Effekte der begonnenen Maßnahmen drohten zu verpuffen.

Transfer erfolgreicher Modelle fördern. Bessere Lehre an Hochschulen beschränkt sich nach Semlinger nicht auf die Suche und Umsetzung neuer Erkenntnisse, die Entwicklung von Prototypen und ihre punktuelle Überführung in die Praxis einzelner Lehrender. Sie entstehe erst dann, wenn bessere Konzepte und Methoden sich allgemein im Hochschulsystem durchsetzen. Verbesserungen in der Lehre erforderten daher auch Investitionen in den Transfer ihrer Ergebnisse in die Praxis anderer Lehrender. Da dies eine kontinuierlich zu bewältigende Daueraufgabe sei, die auch eine erheblich intensivierte Kommunikation und Kooperation der Lehrenden erfordere, müsse diese Aufgabe dauerhaft mit den dafür notwendigen (zusätzlichen) Ressourcen unterlegt werden. ———> *Beitrag Semlinger*

Mittel erhöhen und verstetigen. Es stellt sich die Frage, wie die Finanzierung und Verbreitung guter Lehre langfristig gestaltet und mit geeig-

neten Strukturen unterlegt werden kann. Ziel sollte es sein, die Mittel für die Lehre auszuweiten und zu verstetigen, um den Hochschulen neue Spielräume zu eröffnen und bereits vorhandene Instrumente und Konzepte nachhaltig in die Breite der Hochschulen tragen zu können. Die finanziellen Anreize für die Qualität der Lehre sind in Relation zu den Fördermitteln für hervorragende Forschung (etwa der Exzellenzinitiative, die Spitzenforschung an wenigen Hochschulen fördert und gute Lehre nicht explizit einschließt) noch erheblich geringer. Die erfolgreich evaluierten Projekte, die durch den Qualitätspakt Lehre an einigen Hochschulen etabliert werden konnten, müssen fortgeführt, weiterentwickelt und auch an anderen Standorten implementiert werden. Bei den künftigen Überlegungen sollten die Punkte beachtet werden, die der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen 2017 formuliert hat.

Vorschläge des Wissenschaftsrats umsetzen. Der Wissenschaftsrat hat in den letzten zehn Jahren immer wieder Empfehlungen zur Verbesserung von Lehre und Studium veröffentlicht. 2007 schlug er vor, im Rahmen einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten Professuren mit dem Schwerpunkt Lehre einzuführen. In seinen Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium (2008) plädierte er für die Einführung eines umfassenden Systems der Qualitätsentwicklung, Leistungsanreize für gute Lehre, belastbare Verfahren zur Bewertung von Lehrleistungen und die Einrichtung von Fachzentren für die Hochschullehre. 2013 benannte er in seinen „Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems“ als dringende Aufgaben, dass die Attraktivität und Qualität tertiärer Bildung gesteigert, die Lehre weiter verbessert und die Hochschulen gestärkt werden müssten. Ein zentraler Punkt war, in einem „Zukunftspakt“ bis 2025 die finanziellen Ressourcen der Hochschulen zu sichern und auszubauen. Im letzten Positionspapier zu „Strategien für die Hochschullehre“ (2017) rückte er schließlich institutionelle Strategien zur systematischen Stärkung und Verbesserung von Lehre und Studium in den Mittelpunkt und stellte systematische Ansätze dar, die auf Kontinuität und Konsistenz angelegt sind.

Es mangelt noch an einer Gesamtstrategie.

Der Wissenschaftsrat verweist auf die zentrale strategische Bedeutung der Hochschullehre und beschäftigt sich mit der Frage, welche Rahmenbedingungen und welche Anreize gute Lehre braucht. Auch wenn es inzwischen zahlreiche Projekte und Initiativen zur Beförderung guter Lehre gibt und auch Fortschritte erzielt wurden, stellt der Wissenschaftsrat fest, dass es noch an einer Gesamtstrategie mangelt – sowohl an den einzelnen Hochschulen als auch in der Wissenschaftspolitik. Ziel sollte es nun sein, gute Kon-

zepte und gute Erfahrungen miteinander zu vernetzen und in die Breite der Hochschulen zu tragen. Nur dann könnten die neuen Erkenntnisse und erfolgreichen Ansätze, die im Rahmen einzelner Projekte erarbeitet wurden, sich auf das gesamte Hochschulsystem und auf Lehre und Studium positiv auswirken. Nach Auffassung des Wissenschaftsrats muss nicht nur die Lehre an sich verbessert, sondern auch die Wertschätzung und Sichtbarkeit guter Lehre an Hochschulen verstärkt werden. Er regt deshalb an, eine eigenständige Organisation für die Lehre zu schaffen, die verschiedene Aufgaben übernimmt.

EMPFEHLUNGEN DES WISSENSCHAFTSRATS „STRATEGIEN FÜR DIE HOCHSCHULLEHRE“ (2017)

In seinem Positionspapier benennt der Wissenschaftsrat **zentrale Handlungsfelder**, die vorranglich ausgestaltet werden sollten. Die Empfehlungen zielen „auf die Etablierung institutioneller Strategien, also auf **systematische Ansätze**, die klar formulierte Ziele verfolgen, auf Kontinuität und Konsistenz angelegt und verbindlich sind“. Entsprechende Strategien müssten diskursiv in den Hochschulen entwickelt werden und zum besonderen Profil dieses Einrichtungstyps passen: „Die Hochschule ist als eine lernende Organisation zu verstehen, deren große Stärke der Diskurs und die systematische Vernetzung von Ideen ist.“ (S. 15)

Als wichtige Punkte werden benannt:

1. Ziele von Lehre

- Lehrverfassungen und Lehrprofile für Hochschulen und Studiengänge entwickeln
- Die Bedeutung der Curricula wiederentdecken und diese gemeinsam gestalten
- Qualitätsentwicklung in der Lehre systematisch nach Zielen ausrichten
- Mit institutionellen Strategien auf neue Herausforderungen in der Lehre antworten: Heterogenität der Studierenden und Digitalisierung in der Lehre

2. Weitere Professionalisierung von Lehre

- Gemeinsame Verantwortung für die Lehre stärken
- Systematische Qualifizierung für die Lehre stärken und mit der Lehr-Lern-Forschung verbinden

- Transfer und Verbreitung guter Konzepte auch durch mehr persönliche Stabilität im Hochschulmanagement fördern
- Qualifikation in Lehre und Forschung bei Berufungen gleichermaßen berücksichtigen

3. Steuerung von Lehre

- Aussagekräftige Bewertungskriterien entwickeln, die Steuerung ermöglichen
- Qualitätsfördernde Strukturen bestimmen und in ihrer Funktionalität prüfen
- Mittelvergabe stärker und aussagekräftiger an Lehrqualität knüpfen
- Strategische Maßnahmen im Bereich Lehre an den Hochschulen prüfen und belohnen
- Alternative Berechnungsmodelle für die Gesamtheit der Lehraufgaben prüfen
- Lehrleistungen als Karrierefaktor stärken

4. Langfristige Entwicklung von Lehre

- Rahmenbedingungen von Studium und Lehre finanziell stabilisieren
- Dauerhaft Fördermöglichkeiten für Innovationen in der Lehre bereitstellen
- Vernetzung, Austausch und Transfer zwischen Projekten und Akteuren fördern
- Einrichtung einer eigenständigen Organisation zur Förderung und Entwicklung der Hochschullehre prüfen (Aufgaben: Förderung von lehrbezogenen Vorhaben sowie systematische Vernetzung der Akteure und Erfahrungen aus den Lehrprojekten)

Aus Sicht des Wissenschaftsrats würde eine solche neue eigenständige Organisation dem Bund und den Ländern die Chance bieten, sich auf Grundlage der Erfahrungen mit dem „Qualitätspakt Lehre“ in **gemeinsamer Verantwortung systematisch für die Förderung und Qualitätsentwicklung der Lehre** einzusetzen. Der Mehrwert dieser Organisation würde auf der Systemebene liegen und somit ein Engagement des Bundes rechtfertigen. Den Ländern würde vorwiegend die Aufgabe der Grundfinanzierung der Hochschulen zufallen, doch wäre ihre Beteiligung an dieser Organisation sinnvoll, um Lehre in gemeinsamer Verantwortung zu gestalten. Die **Weiterentwicklung der Lehre** sei als kontinuierliche Aufgabe zu begreifen, die neben einer stabilen Grundausrüstung eine wesentliche Bedingung für die langfristig hohe

Qualität von Studium und Lehre sei. Die vorgeschlagene Organisation wäre aus Sicht des Wissenschaftsrats eine wichtige Maßnahme, um die **Lehre nachhaltig zu stärken und einen systemischen Effekt zu erzeugen**. Ziel sei es, mit dem Vorschlag unter den Hochschulen und in der Wissenschaftspolitik einen gemeinsamen Aufbruch anzustoßen – nicht zuletzt, um der Lehre mehr Sichtbarkeit und – wie der Forschung – künftig eine „eigene Stimme“ zu geben. (S. 35f.)

Quelle: Wissenschaftsrat: Strategien für die Hochschullehre. Drs. 6190-17, Halle (Saale), April 2017

Ermöglichungsstrukturen für gute Lehre etablieren. Gegenwärtig sind Lehrende an den Hochschulen häufig mit Rahmenbedingungen konfrontiert, die für gute Lehre wenig förderlich sind. Es braucht sowohl bessere finanzielle und rechtliche Rahmenbedingungen, als auch eine bessere bauliche, digitale und soziale Infrastruktur, für die Bund und Länder in gemeinsamer Verantwortung sorgen müssen.³ Dies alles sind notwendige Voraussetzungen, damit gute Lehre an Hochschulen überhaupt erfolgreich durchgeführt werden kann.

Verlässliche und auskömmliche Grundfinanzierung für alle Hochschulen sicherstellen. Angesichts mangelnder Grundfinanzierung und einem wachsenden Anteil an Drittmitteln stellt die gegenwärtige Hochschulfinanzierung die Hochschulen vor erhebliche Probleme. Sie haben zu wenig Planungssicherheit und können Daueraufgaben wie die Lehre nicht mehr ausreichend und nachhaltig finanzieren. Befristete Drittmittel werden häufig für Aufgaben verwendet, die eigentlich durch die Grundmittel der Hochschulen finanziert werden sollten. Für Fachhochschulen (FH) und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) erweist sich diese prekäre Finanzierung als besonders problematisch, da die Anzahl der Studienanfänger_innen dort in den letzten Jahren besonders stark angestiegen ist und die Finanzierung der angewandten Forschung zudem nicht gesichert ist. Bund und Länder müssten gemeinsam dafür sorgen, dass alle Hochschulen und alle Hochschulformen eine auskömmliche und nachhaltige Finanzierung erhalten. Nur dann findet die hohe gesellschaftliche Bedeutung der Lehre auch in der Fi-

3 Vgl. dazu die Ergebnisse einer Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung am 24. Januar 2017 in Berlin: Angela Borgwardt: Infrastruktur an Hochschulen – Räume schaffen für Lehre, Forschung und Soziales. Berlin 2017, <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13368.pdf>

nanzierung ihren Ausdruck. Dabei sollte Wert darauf gelegt werden, dass eine substanzielle Verbesserung der Finanzierung auch wirklich bei den Studierenden ankommt und die Qualität von Lehre und Studium verbessert. Zum Thema Grundfinanzierung wurden auf einer Fachkonferenz Empfehlungen erarbeitet, wie eine zukunftsfähige Hochschulfinanzierung von Bund und Ländern erreicht werden könnte.⁴ Ziel ist es, dass alle Hochschulen auskömmliche und langfristige Grundmittel für alle Daueraufgaben erhalten, ergänzt durch befristete Mittel im Rahmen von Programmen bzw. Drittmittel für spezifische Projekte und Aufgaben.

Hochschulpakt weiterentwickeln. Da der Hochschulpakt von Bund und Ländern im Jahr 2020 auslaufen wird, bedarf es einer Diskussion über die Verlängerung bzw. neue Ausgestaltung des Pakts. Wissenschaftspolitiker_innen der SPD haben im „Zukunftsvertrag für Wissenschaft und Forschung. Sechs Bausteine für eine verlässlichere Finanzierungsarchitektur 2012-2013)⁵“ einen konkreten Vorschlag entwickelt, wie eine „Qualitätsstrategie für die Hochschullehre“ in gemeinsamer Verantwortung von Bund und Ländern im Rahmen des nächsten Hochschulpakts umgesetzt werden könnte: Der Bund sollte pro Studierenden bzw. pro Studierender und Jahr in der Regelstudienzeit – differenziert nach Studienfach – zwischen 1.000 und 3.000 Euro dauerhaft beisteuern. Zusätzlich sollten Mittel bei jeder abgelegten Abschlussprüfung hinzukommen, um den Aspekt der Lehrqualität mit einzubeziehen. Allerdings erscheint es Jasmin Delveaux nicht realitätsnah, die Mittelvergabe an der Regelstudienzeit zu orientieren. Dies würde zu Fehlsteuerungen führen, da weniger als die Hälfte der Studierenden ihr Studium in dieser Zeit absolvieren. Wichtige Gründe für zeitliche Verzögerungen seien Verpflichtungen in der Care-Arbeit sowie die Notwendigkeit, das Studium mit Jobs zu finanzieren. Ein weiterer Grund liege aber auch in nicht studierbaren Studienplänen, die ein viel zu hohes Arbeitspensum vorsehen. ———> *Beitrag Delveaux*

Die schlechten Betreuungsrelationen gefährden den Studienerfolg.

4 Vgl. die Zusammenfassung von Angela Borgwardt: Was ist uns die Wissenschaft wert? – Vorschläge zur Grundfinanzierung der Hochschulen. Berlin 2017, <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13504.pdf>

5 Hubertus Heil/Eva Quante-Brandt/Svenja Schulze/Edelgard Bulmahn/Steffen Krach: „Zukunftsvertrag für Wissenschaft und Forschung. Sechs Bausteine für eine verlässlichere Finanzierungsarchitektur 2012-2013), Berlin, Februar 2017, <http://www.hubertus-heil.de/2017/02/14/zukunftsvertrag-fuer-wissenschaft-und-forschung/>

Kapazitätsverordnung reformieren. Die gegenwärtig schlechten Betreuungsrelationen an Hochschulen gefährden den Studienerfolg und führen zu hohen Abbruchquoten im Studium, insbesondere in den ersten beiden Semestern. Ein wesentlicher Grund liegt im Problem der Kapazitätsverordnung, die derzeit eine Verbesserung der Betreuungsverhältnisse und der Qualität von Studium und Lehre strukturell verhindert. Schon seit vielen Jahren wird von verschiedenen Akteuren eine tief greifende Überarbeitung der Kapazitätsverordnung gefordert, um allen Studierenden ein gutes Studium und den Lehrenden gute Arbeitsbedingungen zu ermöglichen. Dringend erforderlich ist ein Ausbau der Kapazitäten, da es deutlich mehr Lehrende braucht, um den Anforderungen des gegenwärtigen Hochschulsystems gerecht zu werden und eine hohe Qualität von Studium und Lehre zu gewährleisten. Für eine Reformierung des Kapazitätsrechts wurde von Wissenschaftsakteuren und Hochschulrechtler_innen ein Vorschlag erarbeitet, der im Kontext rechtlicher und politischer Rahmenbedingungen einen Weg zur Reformierung aufzeigt, der auch in absehbarer Zeit umgesetzt werden könnte.⁶

Lehrdeputatsverordnungen überarbeiten. Wichtig wäre auch eine Überarbeitung der Lehrdeputatsverordnungen. Gemäß dem Grundsatz der Wissenschaftsfreiheit nehmen die Hochschullehrer_innen ihre Aufgaben in Forschung und Lehre selbstständig wahr, doch ist der Umfang der Lehre in der jeweiligen Lehrverpflichtungsverordnung (LVVO) des Landes geregelt. Angesichts neuer Entwicklungen in der Lehre ist es erforderlich, über den derzeit festgelegten Umfang der Lehrdeputate nachzudenken und die Lehrdeputatsverordnungen zu überarbeiten. So wird z.B. der Mehraufwand für neue Lehrformen, etwa die Erstellung von MOOCs, bisher nicht berücksichtigt.

Lehrprofessuren einführen. Aus Sicht von Studierenden könnte die Einführung von Lehrprofessuren gute Lehre deutlich stärken. Caya Hälker erläutert, dass diese Professuren mit Wissenschaftler_innen besetzt werden sollten, die vorrangig an Lehre interessiert sind. Sie sollten zwar auch einen Einblick in die Forschung haben, aber verstärkt über didaktische und pädagogische Kompetenzen verfügen, damit sie den Studierenden die Lehrinhalte kompetent vermitteln können. ———> *Beitrag Hälker* Lehrprofessuren sollten mit Personen besetzt werden, die in der

⁶ Vgl. Angela Borgwardt: Reformierung des Kapazitätsrechts – Was tun? Kurzexpertise sowie Ergebnisse eines Fachgesprächs vom 23. März 2017, Netzwerk Exzellenz an Deutschen Hochschulen/Friedrich-Ebert-Stiftung: Berlin 2017, <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13369-20170602.pdf>

Lehre besondere Leistungen erbracht haben. Neben diesen Professor_innen mit Schwerpunkt Lehre sollte es Professor_innen mit Schwerpunkt Forschung geben, die vorwiegend forschen möchten und auch in der Forschung profiliert sind. Gegenwärtig seien nur sehr wenige Lehrstuhlinhaber_innen in der Lage, sowohl ergiebige und interessante Lehrveranstaltungen durchzuführen als auch eine gewissenhafte und vorbildliche Forschung zu betreiben. Lehrprofessor_innen könnten künftig vor allem die Grundlagen eines Fachs vermitteln (z.B. in Einführungsvorlesungen), die Forschungsprofessor_innen vertiefende Angebote übernehmen. Davon könnten alle Beteiligten profitieren: die Studierenden von besseren Lehrveranstaltungen durch geschultes Personal, die Professor_innen mit Schwerpunkt Forschung durch eine Entlastung von der Lehre und die Professor_innen mit Schwerpunkt Lehre durch eine Anerkennung der Lehrtätigkeit.

Langfristige Karriereperspektiven etablieren. Jasmin Delveaux fordert einen flächendeckenden Ausbau von Tenure-Track-Stellen, um für junge Wissenschaftler_innen langfristige Karriereperspektiven zu schaffen. Gerade diese Gruppe von Wissenschaftler_innen sei von Kettenbefristungen besonders betroffen, was unter anderem dazu führe, dass qualifizierte Wissenschaftler_innen davon abgehalten werden, eine Karriere in der Wissenschaft anzustreben. Ein weiteres wichtiges Hindernis für junge Wissenschaftler_innen sei die schwierige Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Hier müssten geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden. ———> *Beitrag Delveaux*

Gute Arbeitsbedingungen für die Beschäftigten schaffen. Um gute Lehre zu ermöglichen, sind nach Delveaux auch gute Arbeitsbedingungen für die Beschäftigten an Hochschulen unverzichtbar. Ein zu hoher Anteil an Lehraufträgen und sachgrundlose Befristungen würden eine langfristige Planung stark einschränken. Nur mit einer ausreichenden Beschäftigungssicherheit könne auch eine kontinuierliche Betreuung von Studierenden gewährleistet werden. Dies sei aber kaum möglich, wenn sich die Dozierenden permanent Sorgen über ihren nächsten Arbeitsvertrag machen müssen oder ein sehr hoher Anteil des Lehrpersonals ständig wechselt.

„Eigenständige Organisation“ einrichten. In seinem Positionspapier „Strategien für die Hochschullehre“ (2017) hat der Wissenschaftsrat empfohlen, die „Einrichtung einer eigenständigen Organisation zur Förderung und Entwicklung der Hochschullehre“ zu prüfen ———> *Infokasten: Empfehlungen des Wissenschaftsrats* Auch wenn der Begriff nicht explizit ge-

nannt wird, könnte diese Organisation nach Auffassung von Bettina Jorzik vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft eine Deutsche Lehrgemeinschaft (DLG) sein, die seit einigen Jahren kontrovers diskutiert wird. Jorzik beschäftigt sich in einem Debattenbeitrag mit dieser Empfehlung des Wissenschaftsrats, die darauf zielt, Lehre nachhaltig zu stärken und wirksam weiterzuentwickeln: Eine solche Organisation könnte zum einen dauerhafte Fördermöglichkeiten für Lehrinnovationen bereit stellen, zum anderen die Vernetzung und den Austausch zwischen den Akteuren befördern, um die Voraussetzungen für einen Transfer bzw. die Verbreitung erfolgreicher Lehrprojekte im Hochschulsystem zu schaffen.⁷

Deutsche Lehrgemeinschaft in der Diskussion. Jorzik setzt sich mit den wichtigsten Einwänden der Kritiker_innen einer Deutschen Lehrgemeinschaft auseinander:

- Erstens wird der Einwand vorgebracht, die geplante Einrichtung würde das vorrangige Problem der unzureichenden Grundfinanzierung der Hochschulen nicht lösen. Jorzik betont, dass eine DLG aber gerade nicht darauf zielt, den Hochschulpakt von Bund und Ländern abzulösen oder eine auskömmliche Grundfinanzierung zu ersetzen. Es handele sich nicht um eine institutionelle Förderung bzw. nicht um eine Finanzierung von Daueraufgaben an Hochschulen, sondern um *zusätzliche* finanzielle Mittel für Lehrinnovationen; es gehe nicht um ein Entweder-Oder, sondern um ein Sowohl-als-auch.
- Zweitens wird argumentiert, dass Lehre anders als Forschung funktioniert, weshalb eine Übertragung von Instrumenten der Forschungsförderung (DFG) den Besonderheiten der Lehre nicht gerecht werde. Jorzik weist darauf hin, dass eine DLG nicht nach dem Vorbild der DFG gestaltet werden sollte. Sie würde sich nicht auf finanzielle/materielle Förderung beschränken, sondern *mehrere Aufgaben* übernehmen (Förderprogramme für Lehrinnovationen, Vernetzung der Geförderten, fach- und hochschulübergreifender Austausch über Hochschullehre sowie Bildung einer *community*, Verbreitung und Transfer erfolgreicher Lehrinnovationen). Perspektivisch könnte auch die Entwicklung fachbezogener Qualitätsstandards für gute Hochschullehre und Curriculumsgestaltung und eine hochschulbe-

⁷ Bettina Jorzik: Der Hochschullehre eine Stimme geben. Ein Diskussionspapier zur Einrichtung einer Deutschen Lehrgemeinschaft. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung 2017. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13646.pdf>

zogene, wissenschaftsdidaktische Lehr-/Lernforschung dazugehören. In jedem Fall sei aber eine fundierte wissenschaftliche Evaluation der geförderten Projekte notwendig.

Gute Lehre erfordert einen dauerhaften Diskurs aller Beteiligten.

Jorzik kommt zu dem Ergebnis, dass die Einrichtung einer Deutschen Lehrgemeinschaft eine „längst überfällige und alternativlose Initiative“ sei, weil dadurch eine Weiterentwicklung der Hochschullehre kontinuierlich unterstützt und Innovationen in der Lehre verlässlich gefördert werden könnten. Eine DLG könnte dazu beitragen, dass sich das Engagement für die Hochschullehre lohnt. Die Hochschullehre würde zu einer kollegialen Angelegenheit werden, die Lehrexpertise werde geteilt. Durch eine DLG würde die Hochschullehre überregional sichtbar(er), sie bekomme eine Stimme und könne Agendasetting betreiben.⁸ Da gute Lehre einen dauerhaften Diskurs aller Beteiligten über die Ziele, Instrumente und Qualität von Lehre erfordert, könne dies nur über eine auf Dauer gestellte Struktur – wie z.B. eine Deutsche Lehrgemeinschaft – erreicht werden.

Der Vorschlag einer Deutschen Lehrgemeinschaft findet Fürsprecher —> *Beiträge Elsner und Rossmann*, stößt aber auch auf Skepsis und Ablehnung. Ein wesentlicher Kritikpunkt an der Einrichtung einer DLG lautet, dass es künftig nicht (mehr) vorrangig darum gehen sollte, Ansätze innovativer Lehre zu entwickeln, sondern dafür zu sorgen, dass diese innovativen Ansätze auch in anderen Hochschulen umgesetzt werden und gute Lehre in der Breite der Hochschulen realisiert wird. Dafür brauche es angemessene, dauerhafte Unterstützungsstrukturen – insbesondere für den Transfer – und keine neue Struktur, die erneut auf Projektförderung oder eine wettbewerbliche Vergabe von Mitteln zielt. Um das Transferdefizit guter Konzepte in die Hochschulen zu beseitigen, sei es wichtiger, dass sich Hochschuldidaktiker_innen und in der Lehre engagierte Hochschulprofessor_innen untereinander vernetzen – innerhalb der Hochschulen, aber auch hochschulübergreifend. Gute Lehre in der Breite sei eine Daueraufgabe und deshalb auch dauerhaft mit einer langfristigen und auskömmlichen Grundausrüstung zu finanzieren.

Dazu wurde angemerkt, dass eine DLG alle Hochschullehrenden unterstützen könnte, die über innovative Lehre etwas verbessern wollen, z.B. indem eine Deputatsreduktion gegenfinanziert wird oder zusätzliche

⁸ Vgl. Jorzik, ebd.

Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um sie aus den Verteilungskämpfen der Hochschulen herauszunehmen (wo die Lehre gegenüber der Forschung meist den Kürzeren zieht). Projektförderung und dauerhafte Förderung sollten nicht gegeneinander ausgespielt werden: Die Mittel einer DLG sollten vielmehr eine auskömmliche und verlässliche Grundfinanzierung ergänzen.

Gemeinsames Engagement von Bund und Ländern. Wie der Wissenschaftsrat in seinem Papier 2017 betont hat, sollte eine eigenständige Organisation zur nachhaltigen Stärkung und Verbesserung der Lehre von Bund und Ländern gemeinsam getragen und finanziert werden; sie würde Bund und Ländern die Chance bieten, sich „in gemeinsamer Verantwortung systematisch für die Förderung und Qualitätsentwicklung der Lehre einzusetzen“ und dies in gemeinsamer Verantwortung zu gestalten. Durch die Änderung des Grundgesetzes 2014 und den neu gefassten Artikel 91b GG besteht nun auch die Möglichkeit, dass Bund und Länder bei der „Förderung von Wissenschaft, Forschung und Lehre zusammenwirken“ – und zwar dauerhaft und nicht nur in besonderen Programmen.

Nächste Schritte. Nach Auffassung von Dr. Ernst Dieter Rossmann, MdB, könnte die vom Wissenschaftsrat skizzierte Organisation als eine Blaupause für eine Deutsche Lehrgemeinschaft als entfristete und institutionelle Weiterentwicklung des auslaufenden Qualitätspakts Lehre verstanden werden. —> *Beitrag Rossmann* Nun sollten schnell konkrete Schritte eingeleitet werden, um die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Gegenstand ernsthafter, breit angelegter und zielführender Debatten zu machen. Diskutiert werden sollte dabei auch die Art der Finanzierung und das Mittelvolumen: Die im Bundeshaushalt frei werdenden 200 Millionen Euro pro Jahr durch das Auslaufen des Qualitätspakts Lehre 2020 könnten eine erste Basis darstellen, eine solche Einrichtung zu finanzieren und schrittweise aufzubauen. Diskutiert werden sollte auch die Organisationsform und das konkrete Arbeitsprogramm bzw. Aufgabenportfolio. Zu all diesen Fragen würden schon substantielle Vorschläge vorliegen.⁹

Nach Ansicht von Rossmann brauchen die Hochschulen vor allem Klarheit, wie Bund und Länder nach dem Auslaufen des Hochschulpakts die Grundfinanzierung an den Hochschulen sichern und verbessern wollen.

⁹ Z.B. Wissenschaftsrat 2017, Jorzik 2017.

Es müsse erreicht werden, dass die derzeit drei Milliarden Euro Bundesmittel im System erhalten bleiben und die Grundfinanzierung der Hochschulen deutlich erhöht wird. Dies sei die Grundvoraussetzung, dass innovative Konzepte in den Hochschulen überhaupt umgesetzt werden können. Über eine Struktur wie die DLG könnte sichergestellt werden, dass neben der Entwicklung innovativer Konzepte auch die Kommunikation zwischen Hochschullehrenden stattfinden kann, und daraus ein System der Vernetzung entsteht, die eine Verbreitung der Konzepte in der Fläche möglich macht. Der Aufbau einer Lehrgemeinschaft und eine verlässliche und auskömmliche Grundfinanzierung würden nicht im Gegensatz zueinander stehen, sondern sich gegenseitig ergänzen. Auch die Überarbeitung des Kapazitätsrechts sei unverzichtbar, um eine Verbesserung der Betreuungsrelationen und damit der Lehrqualität zu erreichen.

Die Zeit sei knapp, weil die Mittel für den Qualitätspakt Lehre und den Hochschulpakt 2020 auslaufen und ein neues Modell gebraucht wird, das deutliche Verbesserungen in der Lehre verspricht. Alle Wissenschaftsakteure sollten sich an der Diskussion beteiligen und sich gemeinsam für dieses Ziel einsetzen.



Mehr aktive Mitbestimmung für Studierende!

Wir brauchen bessere Ausstattung und ausreichend Dozierende!

Lehrende müssen von ihrer Arbeit besser leben können!

Wir wollen mehr kritische Auseinandersetzung von

Lehrende brauchen ein umfangreicheres Qualifizierungsangebot!



I. VOM ERFOLG GUTER LEHRE

Prof. Dr. Daniela Elsner Goethe Universität Frankfurt am Main

Das Thema Hochschullehre hat in den letzten Jahren deutlich an Aufmerksamkeit gewonnen. Dies zeigt sich nicht nur in einer steigenden Anzahl an Publikationen zum Thema, sondern auch darin, dass Bund, Länder und Universitäten Hochschullehre auch in finanzieller Hinsicht sichtbar stärken. Seit 2011 unterstützt das Bundesministerium für Bildung und Forschung ausgewählte deutsche Universitäten monetär bei der Qualitätsentwicklung ihrer Hochschullehre und der Verbesserung ihrer Studienbedingungen über das Bund-Länder-Programm Qualitäts-pakt Lehre. Jährlich vergibt der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hoch dotierte Preise für exzellente Lehre(nde). Die Alfred Toepfer Stiftung und die Baden-Württemberg Stiftung schreiben Fellowships für engagierte Lehrende aus und richten, gemeinsam mit dem Stifterverband, jährliche Netzwerktreffen und Tagungen zum Thema Hochschul-lehre aus.

Forschung sticht Lehre. Dennoch ändern diese Maßnahmen offenbar nichts an der Tatsache, dass Hochschuldozent_innen Forschung unverändert als die wichtigste Aufgabe ihrer universitären Tätigkeit benennen – und dies, obwohl sie im Durchschnitt mehr Zeit mit der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Lehre verbringen müssen (vgl. Chen 2015).

Was aber sind die Gründe hierfür?

Insbesondere zwei Gründe kristallisieren sich den hierzu vorliegenden Untersuchungen zufolge als wesentlich heraus: Zum einen lässt sich mit Lehre nicht ansatzweise so viel Geld einnehmen wie mit Forschung, zum anderen erhöht ein hohes Engagement in der Lehre nicht unmittelbar die universitären Karrierechancen, während exzellente Forschung dies sehr wohl ermöglicht.

„Mit Lehre lässt sich nicht ansatzweise so viel Geld einnehmen wie mit Forschung.“

Schon 1996 machte Fairweather darauf aufmerksam, dass Mitarbeiter_innen, die sich an nordamerikanischen Hochschulen stärker in der Lehre als in der Forschung engagierten, deutlich weniger Geld erhielten als diejenigen, die viel und sichtbar forschten. Zehn Jahre später (2005) zeigte der Autor in einem weiteren Artikel auf, dass sich an dieser Situation leider nicht viel geändert hatte: „Results show that spending more time on teaching still means lower pay. Scholarly productivity remains the strongest behavioral predictor of pay although its importance may be stabilizing or slightly decreasing.“ (Fairweather 2005: 1)

Und auch heute, mehr als zehn Jahre später, kann man hier nur wenig Veränderung erkennen, denn während eine Menge Drittmittel für gute Forschungsprojekte eingeworben werden können, ist dies mit guter Lehre kaum möglich. Und auch die Universitäten selbst vergeben in ihrer internen Mittelverteilung primär Geld für Forschungsleistungen, selten jedoch für gute Lehre.

Doch nicht nur in finanzieller Hinsicht wirkt sich gute Lehre für Hochschuldozent_innen weniger günstig aus als starke Forschungsaktivitäten. Auch mit Blick auf die eigene Karriere zahlt sich, der Higher Education Academy and GENIE Centre for Excellence in Teaching and Learning an der Universität Leicester (2009) zufolge, Forschung deutlich mehr aus

„Karriere macht man im Wissenschaftskontext nur mit guten Forschungsergebnissen.“

als Lehre: „In the past, rewards in higher education – particularly promotion – have been linked much more closely to research than to teaching.“ (S. 3)

Mit anderen Worten, Karriere macht man im Wissenschaftskontext nur mit guten Forschungsergebnissen, nicht zwingend jedoch mit guter Lehre. Im Gegenteil, so betont Anette Glathe, stellvertretende Leiterin der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle der Technischen Universität Darmstadt: „Wer eine Professur anstrebt, muss leider aufpassen, dass er nicht zu viel Zeit und Energie auf die Lehre verwendet.“ (Glathe 2017)

Aus weitreichender Erfahrung als Mitglied in diversen Berufungskommissionen zur Besetzung von Professuren kann die Autorin dieses Textes diese Annahme nur bestätigen. Dass Kandidat_innen in der Forschung brillant sind, wird in Berufungsverfahren stets genau überprüft, ob jemand auch unterrichten kann, interessiert die Kommissionsmitglieder meist nur am Rande. Während die Publikationen und Drittmittellisten der Bewerber_innen akribisch studiert und intensiv diskutiert werden, reicht zum Nachweis der Lehrkompetenz häufig ein kurzes Konzeptpapier aus.

Kurzum, Erfolg in der Lehre schadet zwar niemandem wirklich im Hochschulkontext, bringt einen – im Gegensatz zur Forschung – aber auch nicht wirklich weiter.

Gute Hochschullehre, wozu eigentlich? Trotz der offensichtlich eher geringen Wertigkeit der Hochschullehre gibt es glücklicherweise zahlreiche Lehrende, die sich für gute Lehre engagieren. Es stellt sich die Frage: Wieso tun sie das? In der Literatur lassen sich hierzu bislang keine Antworten finden. Aus diesem Grund hat die Autorin dieses Beitrags, die Mitglied von Lehren (Netzwerk für Innovative Hochschullehre der Toepfer Stiftung GgmbH), Fellow im Netzwerk für die Hochschullehre (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft) und Vorstandsmitglied des neu gegründeten Netzwerks Hochschulberatung (Alfred Toepfer Stiftung) ist, ihre in der Lehre engagierten und ausgezeichneten Netzwerkkolleg_innen ($n > 100$) um eine freie Antwort auf diese Frage gebeten. Auf Basis der ihr zugegangenen Antworten ($n = 57$) konnten die folgenden sieben Thesen aufgestellt werden.

Es folgen sieben Thesen, warum sich exzellente Lehrende für die Lehre engagieren.

1. Exzellente Lehrende sind leidenschaftliche Pyromanen. Erfolgreiche Lehrende brennen für ihr Thema und möchten ihre Studierenden mit ihrer eigenen Begeisterung für ihr Fach und ihre Forschungs- bzw. Interessensgebiete anstecken.

2. Exzellente Lehrende sind (auch) Egoisten. Erfolgreiche Lehrende konzipieren gute Lehrveranstaltungen auch deshalb, weil sie selbst etwas davon haben. Sie sehen sich selbst als Lernende und genießen es, im Rahmen lebhafter Diskussionen andere Meinungen zu hören, um damit die eigene Perspektive zu erweitern.

„Exzellente Lehrende sehen sich selbst als Lernende.“

3. Exzellente Lehrende sind bekennende Humboldtianer. Forschung und Lehre sind für engagierte Lehrende untrennbar, und sie wissen, dass Forschung nur dann Sinn macht, wenn Ergebnisse aus der Forschung auch (verständlich) an andere weitergegeben werden. Da wissenschaftliche Publikationen nicht mehr sonderlich nachhaltig sind, sondern schon nach kürzester Zeit wieder von der „Zitierfläche“ verschwinden (vgl. Parolo et al. 2015), erscheint es umso wichtiger, dass Lehrende die zentralen Erkenntnisse ihrer Forschungsarbeit mit denjenigen teilen, die diese später in die Praxis umsetzen sollen.

4. Exzellente Lehrende sind stolz darauf, Influencer zu sein. Erfolgreiche Hochschullehrkräfte wissen, dass sie mit dem, was sie unterrichten, und vor allem wie sie es unterrichten, Studierende (positiv) beeinflussen können.

5. Exzellente Lehrende sind lieber glücklich als unglücklich. Für engagierte Lehrende gibt es nichts Schlimmeres, als sich in der eigenen Vorlesung zu langweilen, und nichts Schöneres, als zufrieden aus der eigenen Veranstaltung herauszugehen, weil Studierende offenkundig etwas dazugelernt haben.

6. Exzellente Lehrende erhalten lieber gutes Feedback als schlechtes. Erfolgreiche Lehrende geben nicht nur ihren Studierenden regelmäßig Feedback, sie erwarten umgekehrt auch Feedback von den Studierenden zu ihrer Lehre. Dieses Feedback nehmen sie sehr ernst, selbst wenn sie wissen, dass man es nicht immer allen recht machen kann.

7. Exzellente Lehrende wollen Zukunftsgestalter sein. Zuletzt engagieren sich exzellente Lehrende für die Lehre, weil sie ein Interesse daran haben, motivierte, wissende und wissbegierige junge Menschen aus der Universität in die Welt zu entlassen, Persönlichkeiten, die nicht vor Arbeit zurückschrecken, charakterstarke young professionals, die keine Angst vor neuen Herausforderungen haben, die Anstrengung aushalten und Durchhaltevermögen zeigen, Menschen, die es in ihren Veranstaltungen gelernt haben, Dinge und vor allem sich selbst wiederkehrend zu hinterfragen.

Der Entschluss allein, gute Lehre abhalten zu wollen, reicht jedoch für den Erfolg nicht aus. Vielmehr müssen Lehrende zudem über das entsprechende Vermittlungswissen und -können verfügen. Was aber bedingt erfolgreiche Lehre? Und wie können Lehrende zu erfolgreichen Lehrenden werden?

Was ist gute Lehre? Zahlreiche Studien und Metastudien (u.a. Hattie 2009; Coe et al. 2014) haben in den letzten zehn Jahren herauszufinden versucht, welche Faktoren erfolgreiche Lehre bestimmen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lehre nur dann erfolgreich, also effektiv ist, wenn

„Lehre ist nur dann erfolgreich, wenn Studierende durch sie tatsächlich etwas lernen.“

Studierende durch sie auch tatsächlich etwas lernen.

„Man kann lehren, ohne Erfolg zu haben, aber man kann nicht lehren, ohne dies zu intendieren“ (Oelkers 1985, S. 211). Die Wissenschaft spricht hier

vom sogenannten Absichtsbegriff des Lehrens, der vom (...) Erfolgsbegriff unterschieden wird, welchem zufolge nur dann von Lehren gesprochen werden kann und soll, wenn auch tatsächlich gelernt wurde (vgl. Terhart 1998, S. 48f.).“ (Trautmann & Wischer 2016: 5)

Aus den o.g. Studien können die folgenden Merkmale einer effektiven Hochschullehre herausgearbeitet werden.

Effektive Hochschullehre

- basiert auf einer strukturierten Unterrichtsplanung, welche sowohl die Lernziele, die Lehr- und Lernmethoden, als auch die Planung der Lernzielüberprüfung und der Leistungsmessung umfasst,
- knüpft an das (heterogene!) Vorwissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden an,
- gibt ausreichend Gelegenheit zum aktiven Lernen,
- ermöglicht unterschiedliche Lernwege durch eine Vielzahl an Lernmethoden,
- ist transparent in Bezug auf den Lehr-/Lernprozess und dessen Ziele,
- integriert regelmäßiges Feedback,
- bietet eine gute Lernatmosphäre,
- wird von Hochschullehrer_innen durchgeführt, die nicht nur über Fachwissen (*content knowledge*) verfügen, sondern auch über Vermittlungswissen (*pedagogical content knowledge*).

Wie aber wird man exzellent in der Lehre? Lange Zeit wurde offenbar davon ausgegangen, dass promovierte Wissenschaftler_innen automatisch auch in der Lage seien, ihr exzellentes Wissen an andere weiterzugeben, ganz gleich, ob der oder die einzelne Wissenschaftler_in über eine Lehrqualifikation verfügte oder nicht. Dabei ist das „Lehrenkönnen“ eine äußerst komplexe Angelegenheit – so komplex, dass es hierfür ganze Studiengänge gibt. „Das Lehren wird nicht ganz zu Unrecht als Lehrkunst bezeichnet – man kann es nicht einfach lernen und es lässt sich auch nicht lehren.“ (Gruschka 2016, S. 22)

„Effektive Hochschullehre gibt ausreichend Gelegenheit zum aktiven Lernen.“

Es ist also keineswegs verwunderlich oder gar beschämend, wenn Hochschullehrer_innen, die sich in ihrer Forschung ganz anderen Gegenständen widmen als dem Thema Lehrkompetenzen, nicht über ausgewiesene didaktische Kompetenzen verfügen. Entsprechend wichtig ist es, dass hier Angebote geschaffen werden, mit denen Lehrende diese Kompetenzen entwickeln können.

Eine gute erste Maßnahme ist sicherlich das Angebot eines *hochschuldidaktischen Zertifikats* bzw. die *Anerkennung äquivalenter Aus-/Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen* (wie z.B. ein Referendariat). Dies allein würde jedoch zu kurz greifen.

Zur nachhaltigen Entwicklung von Lehrkompetenzen sollte es zudem an jeder Universität die Möglichkeit einer langfristig angelegten Lehrbegleitung in Form von persönlichen *Lehrcoaches* geben. Diese sollten nicht nur Expert_innen auf dem Gebiet der Lehre/(Fach-)didaktik sein und entsprechend selbst exzellente Lehrkompetenzen haben, sondern darüber hinaus auch über ausgewiesene Beratungskompetenzen verfügen. Diese Lehrcoaches sollten dann sowohl junge und neu berufene Wissenschaftler_innen bezüglich der Gestaltung von Hochschullehre mindestens ein Semester lang aktiv begleiten, beraten und coachen als auch erfahrenen Kolleg_innen regelmäßig beratend zur Verfügung stehen. Die Alfred Toepfer Stiftung hat im Sommer 2017 das Beratungsnetzwerk Hochschullehre gegründet. In diesem sind bislang zwanzig Lehrexpert_innen vereint, die neben anderen Beratungsthemen eine solche Lehrbegleitung anbieten.¹⁰

Insgesamt sind Netzwerke, in denen Wissenschaftler_innen sich zu ihren Lehrprojekten und zur curricularen Neugestaltung austauschen können, eine sehr sinnvolle Maßnahme, die weiter gestärkt werden muss.

„Zeit ist ein wesentlicher Faktor, der erfolgreiche Lehre bedingt.“

Neben diesen individuellen Maßnahmen müssen jedoch weitere Unternehmungen angestrebt werden, damit ein Engagement in der Hochschullehre insgesamt attraktiver wird. Neben Lehrpreisen und finanzieller Unterstützung für Lehrprojekte, hält die Verfasserin dieses Beitrags vor allem Zeit für einen wesentlichen Faktor, der erfolgreiche Lehre bedingt. Wissenschaftler_innen an Hochschulen, die sich zum Beispiel in der Curriculumsentwicklung engagieren, sollten für ihre Tätigkeit genauso entlastet werden können wie diejenigen, die Forschungsgelder einwerben. Vizepräsident_innen für Lehre sollten nicht zeitgleich auch noch ihren eigenen Lehrstuhl bedienen müssen, sondern sich langfristig und ausschließlich für die Verbesserung der Hochschullehre engagieren können.

Hochschullehrenden sollte neben oder anstelle des Forschungssemesters auch ein Lehrsemester ermöglicht werden, in dem man Lehrinnovationen

¹⁰ Vgl. <http://lehrehochn.de/netzwerk-hochschulberatung/>.

konzipieren oder erproben kann. Zudem sollten Lehrleistungen als wichtiger Karrierefaktor gestärkt werden. Hierzu rät auch der Wissenschaftsrat in seinem jüngsten Strategiepapier für gute Hochschullehre vom Mai 2017.

Hierfür allerdings müssen valide und reliable Instrumente zur Messung der Lehrqualität vorliegen, mit welchen die Qualität der Hochschullehre gemessen werden kann. Eine Aufgabe, die eigentlich nicht wirklich schwer sein kann, denn die hierzu vorliegenden Erkenntnisse müssen lediglich in eine praktikable Form überführt werden. Dennoch ist eine solche Aufgabe zeitintensiv, und so stellt sich die Frage, wer sich dieser Aufgabe annehmen könnte.

Der Wissenschaftsrat schlägt hier die Einrichtung eines eigenständigen Organs zur Förderung und Entwicklung der Hochschullehre vor. Eine Lehrgemeinschaft hält nicht nur Bettina Jorzik vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft für eine „längst überfällige und alternative Initiative“ (Jorzik 2017), sondern auch die Verfasserin dieses Beitrags.

„Exzellente Lehre ist Einstellungssache.“

Zuletzt sollten Hochschullehrer_innen begreifen, dass gute Hochschullehre nicht nur ein Must-have auf ihrer To-do-Liste darstellt, sondern exzellente Lehre schlichtweg Einstellungssache ist, oder wie Karima Hanam. (o.A.) erklärt: *„Teaching is not a job – it’s a state of mind.“*

Literatur:

Coe, Robert/Aloisi, Cesare/Higgins, Steve/Major, Lee Elliot (2014): What Makes Great Teaching? Review of the Underpinning Research. Center for Evaluation & Monitoring. Durham: University of Durham.

Chen, Chi Yuan (2015): A Study Showing Research has been Valued over Teaching in Higher Education. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning 15 (3), S. 15-32.

Fairweather, James S. (1996): Faculty Work and Public Trust: Restoring the Value of Teaching and Public Service in American Academic Life. Boston: Allyn and Bacon.

Fairweather, James S. (2005): Beyond the Rhetoric: Trends in the Relative Value of Teaching and Research in Faculty Salaries. The Journal of Higher Education 76 (4), S. 401-422.

Figlio, David N./Schapiro, Morton (2017): Are Great Teachers Poor Scholars? Inside Higher Education Online (<https://www.insidehighered.com/views/2017/02/24/examining-relationship-between-good-teaching-and-good-scholarship-essay>; Zugriff: 9.10.2017).

Glathe, Anette (2017): „Wer will schon Vorlesungen halten?“ Süddeutsche Zeitung vom 26. April 2017.

Gruschka, Andreas (2016): Lehren – Bedeutung eines pädagogischen Grundbegriffs. Friedrich Jahresheft XXXIV, S. 20-24.

Hattie, John (2009): Visible Learning London. New York: Routledge.

Jorzik, Bettina (2017): Der Hochschule eine Stimme geben. Ein Diskussionspapier zur Einrichtung einer Deutschen Lehrgemeinschaft. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung (<http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13646.pdf>; Zugriff: 30.10.2017).

Parolo, Briotta/Pan Kumar, Raj/Ghosh, Rumi/Huberman, Bernardo A./Kaski, Kimmo/Fortunato, Santo (2015): Attention Decay in Science. Journal of Informetrics, 9 (4), S. 734-745.

The Higher Education Academy and GENIE Centre for Excellence in Teaching and Learning, University of Leicester (2009): Reward and recognition of teaching in higher education A collaborative investigation. Interim report. (https://www.heacademy.ac.uk/system/files/reward_and_recognition_interim_2.pdf; Zugriff: 30.11.2017)

Trautmann, Mathias/Wischer, Beate (2016): Lehren. Überlegungen zu einem nur wenig benutzten Begriff. Friedrich Jahresheft XXXIV, S. 4-7



Spannung im Hörsaal

Wie gelingt gute Lehre an Hochschulen

05.10.



II. GUTE LEHRE – ENGAGEMENT UND WÜNSCHE VON STUDIERENDEN

WIR BRAUCHEN EINE ENTKOPPLUNG VON FORSCHUNG UND LEHRE

Caya Hälker Studentin der Psychologie, TU Chemnitz

Vor über 100 Jahren postulierte Wilhelm von Humboldt das Ideal einer ganzheitlichen Ausbildung, in der Wissenschaft, Lehre und Forschung bezogen auf die jeweilige Fachrichtung Hand in Hand gehen. Eine schöne Vorstellung, die in der Praxis jedoch schnell an ihre Grenzen stößt. Eine komplette Verschmelzung von Forschung und Lehre ist mittlerweile veraltet und die Folgen bekommen sowohl Studierende als auch weitere akademische und nichtakademische Mitarbeitende einer Universität zu spüren.

Als Inhaber_in eines Lehrstuhls sowohl eine ergiebige und interessante Lehrveranstaltung zu gestalten als auch eine gewissenhafte und vorbildliche Forschung zu betreiben, gelingt nur in Ausnahmefällen. Auch die Idee, dass aktuelle Ergebnisse dieser Forschung in die Lehre mit einfließen, scheitert meist schon bei einem Blick auf das vorlesungsbegleitende Lehrbuch aus den 1980er Jahren.

Daher halten wir, eine Projektgruppe der Friedrich-Ebert-Stiftung, die sich im Rahmen der Konferenz speziell mit der Verbesserung der Lehrqualität beschäftigt hat, eine Entkopplung von Lehre und Forschung für eine sinnvolle Alternative. Sie kann Dozierende entlasten und bietet die Chance, die Qualität von Lehrveranstaltungen positiv zu beeinflussen. Dabei ist es nicht das Ziel, Lehre und Forschung an verschiedenen Institutionen stattfinden zu lassen; Lehrende sollten weiterhin Einblicke in die aktuelle Forschung erhalten, dennoch sollte das Hauptaugenmerk der Dozierenden darauf liegen, Lehrveranstaltungen durchzuführen und bei Bedarf zu verbessern. Eine andere Gruppe von Wissenschaftler_innen sollte sich der Forschung widmen. Schließlich erscheint es wenig

sinnvoll, dass eine Koryphäe der Astrophysik die Vorlesung zur „Einführung in die Newton'sche Mechanik“ hält. Viel gewinnbringender für Studierende wären Dozierende, die zwar mit den Lehrinhalten vertraut sind, aber vor allem geschulte pädagogische und didaktische Kompetenzen aufweisen, die den Studierenden das Verstehen und Einprägen des Stoffes möglichst erleichtern.

Ein Blick auf den aktuellen Status Quo in diesem Bereich zeigt, dass bei der Berufung von Professor_innen viel zu wenig Wert auf pädagogische und didaktische Kompetenzen gelegt wird und sehr viel mehr Wert auf die Qualität ihrer Forschung. Zwar ist ein bestimmtes Fortbildungsangebot im Bereich der Lehre vorhanden, doch wird damit eher die kleine Gruppe an Dozierenden erreicht, die sich sowieso schon mit dem Thema Lehre auseinandersetzt und nur selten diejenigen, die an dieser Stelle Lücken aufweisen. Aber gerade in Zeiten, in denen die Digitalisierung rasant voranschreitet, wäre es außerordentlich wichtig, alle dozierenden Personen mitzunehmen und die modernen Möglichkeiten der Gestaltung von Lehrveranstaltungen zu veranschaulichen und in die Lehre zu integrieren.

In Form von Lehrprofessuren kann diesen Problemen entgegengewirkt werden. Die Lehrkompetenzen und das pädagogische Wissen der Dozierenden ist fester Teil der Ausbildung und somit sichergestellt. Einführungsvorlesungen können dann von Wissenschaftler_innen gehalten werden, die tatsächlich darin geschult sind, Wissen zu vermitteln. Die anderen Professor_innen haben dadurch mehr Zeit für ihre Forschung und können zu spezifischen Inhalten ihres Forschungsgebietes dann Vertiefungsvorlesungen anbieten.

Somit wird deutlich, dass durch die Entkopplung von Forschung und Lehre sowohl Studierende als auch die Professor_innen in hohem Maße profitieren könnten – dank zeitlicher Entlastung und modernen, abwechslungsreichen und ergiebigen Lehrveranstaltungen, die von gut ausgebildeten Dozierenden gestaltet werden. Es ist höchste Zeit, ein Ideal, das schon seit mehr als 100 Jahren nicht erreicht werden konnte, endlich aufzugeben und sich Alternativen zu widmen, mit denen eine wesentlich bessere Lehre gestaltet werden könnte als es aktuell der Fall ist.

WIR BRAUCHEN MEHR KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG

Moritz Zeidler Student der Physik, TU Dresden

Artikel 5 des Grundgesetzes garantiert die Freiheit der Forschung. Diese Freiheit ist unabdingbar für den wissenschaftlichen Fortschritt – doch wenn sie auch als gänzliche Freiheit von Verantwortung interpretiert wird, wird sie zu einer Gefahr für die gesamte Gesellschaft. Es gibt erschreckend viele Beispiele von Forschungspersonen, die genau das tun: Louis Frederick Fieser entwickelte das Napalm, das es vor allem im Vietnamkrieg zu zweifelhaftem Ruhm brachte. Er meinte dazu schlicht, er habe nur rein wissenschaftliche Grundlagenforschung betrieben, er würde das auch weiter so machen; den Vietnamkrieg verfolge er gar nicht (Lenk 1992: 44). Ähnlich äußerten sich Edward Teller, der „Vater der Wasserstoffbombe“, wie auch Robert Oppenheimer und Enrico Fermi, die beide maßgeblich an der Entwicklung der amerikanischen Atombombe beteiligt waren (ebd.: 20). Fieser und seine Kollegen sind nur einige Beispiele unter vielen dafür, wie Wissenschaftler_innen in einem Versuch naiver Unschuld jegliche Verantwortung für die möglichen Konsequenzen ihrer Arbeit negiert haben. Diese Haltung ist das Ergebnis einer akademischen Welt, in der von der Lehre bis zur Forschung der Fokus stets auf dem eigenen Arbeitsfeld liegt und eine wichtige Zutat gänzlich fehlt: die kritische Auseinandersetzung.

Ich selber saß vor einigen Jahren als Student in einer Physikvorlesung zum Thema Teilchenbeschleuniger. Die Professorin stand vorne und erzählte voller Begeisterung von immer größeren, teureren, energieschluckenderen Beschleunigern wie denen in Genf am CERN. Einige Minuten vor Schluss kam aus dem Auditorium die vorsichtige Frage: „Aber warum denn? Ist eine solche Energie- und Ressourcenschlacht wirklich gerechtfertigt?“ Die Dozentin nahm sich viel Zeit für die anschließende Diskussion. Unsere Kommiliton_innen leider nicht, binnen fünf Minuten war der Hörsaal leer. Zwischen Vorlesungen, Seminaren, Tutorien, Übungsblättern und Klausuren finden die meisten Studierenden für einen Schritt zurück und die Frage: „Was lerne ich hier eigentlich?“ nicht die Zeit. Viel schlimmer aber ist: Sie haben darauf keinen Bock.

Das offenbart eine der beiden Baustellen, die mit der Forderung nach mehr kritischer Auseinandersetzung verbunden ist. Zum einen wird einer der Grundpfeiler des Prinzips Universität immer weiter unterhöhlt, wenn ein Hochschulstudium zunehmend nur noch *Ausbildung* und immer weniger *Bildung* ist. Wenn Studierende nur noch Pflichtveranstaltungen abarbeiten und nicht nach Leidenschaft und Interesse studieren, wird nur noch „bulimiegelernt“ und nicht mehr hinterfragt, *was* gelernt wird und *warum* es gelernt wird. Schuld daran ist Bologna, schuld daran sind Seminare, die aus Aneinanderreihungen schlechter studentischer Vorträge ohne ordentliche Diskussion bestehen, schuld daran sind leidenschaftslose, frontale Vorlesungen ohne Interaktion und Abwechslung. Aber schuld daran sind auch wir Studierenden, die wir Reflexion und kritische Auseinandersetzung nicht einfordern. Eine Kultur der Diskussion könnten wir auch selber schaffen, am Rande von angebotenen Veranstaltungen ebenso wie in selbst geschaffenen Formaten. Aber wir tun es nicht.

Auf der anderen Seite aber, und das schließt den Bogen zu Louis Frederick Fieser, muss die Wissenschaft als Ganzes sich ihrer Verantwortung gegen-

„Wissenschaft muss sich ihrer Verantwortung gegenüber der Gesellschaft bewusst werden.“

über der Gesellschaft bewusst werden, die Notwendigkeit der Diskussion anerkennen und den Umgang mit ethischen Fragen in die universitäre Bildung integrieren. Vor allem in naturwissenschaftlichen Studiengängen müssen Kurse zur Wissenschaftsethik zum Standardrepertoire aller Vorlesungsverzeichnisse gemacht werden. Dabei geht es nicht darum, sie als Pflichtvorlesungen einzuführen – dann wären sie ja auch nur eine weitere Veranstaltung unter vielen, die abgearbeitet, aber nicht ausgekostet wird. Aber diejenigen Studierenden, die sich für die Fragestellungen interessieren, sollen ermutigt werden und den Raum bekommen, sich damit zu beschäftigen. Der Diskurs über das Für und Wider ganzer Forschungsrichtungen der Naturwissenschaften sollte nicht fachfremden Personen aus den Geisteswissenschaften überlassen werden, sondern auch innerhalb der jeweiligen Disziplinen geführt werden. Kurse in Wissenschaftsethik sensibilisieren für solche Fragestellungen, schaffen aber auch das nötige Handwerkszeug, um die Diskussionen sinnvoll zu führen. Nicht in dem Sinne, dass sie fertige „zulässig/unzulässig“-Algorithmen produzieren, sondern dass sie Analyse Kriterien zur Verfügung stellen, auf deren Grundlage diskutiert werden kann.

Nicht jedes Forschungsfeld mit der Sprengkraft einer Atombombe ist sofort als solches zu erkennen. Aber das Anhäufen von Wissen ohne ein Bewusstwerden über die möglichen Konsequenzen ist unverantwortlich ge-

genüber der Gesellschaft und nicht mit der Freiheit von Forschung und Lehre zu rechtfertigen. Daher brauchen wir in der Wissenschaft mehr kritische Auseinandersetzung, die auf der einen Seite im Bereich der Forschung stärker praktiziert werden muss, vor allem aber auch im Studium schon erlernt und angewandt werden muss.

Literatur:

Lenk, Hans (1992): Zwischen Wissenschaft und Ethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

LEHRENDE MÜSSEN VON IHRER ARBEIT BESSER LEBEN KÖNNEN

Severin Heidrich Student der Politikwissenschaft/Soziologie,
Ludwig-Maximilians-Universität München

Der akademische Mittelbau ist das pulsierende Herz einer jeden Hochschule. Er stellt den größten Teil des wissenschaftlichen Personals und hat dabei eine enorme Verantwortung: Gegenüber den Studierenden, für die er die meisten Lehrveranstaltungen „schmeißt“, und gegenüber der Professor_innenschaft, die er in der täglichen Lehrstuhlarbeit unterstützt. Dazu kommt, dass der akademische Mittelbau maßgeblich zum wissenschaftlichen Fortschritt dieses Landes beiträgt.

Es sollte in der Debatte um bessere Bedingungen für Forschung und Lehre also klar sein, dass der akademische Mittelbau die bestmöglichen Voraussetzungen braucht. Nur so kann es gelingen, die klügsten Köpfe für diese außerordentlich wichtigen Aufgaben zu gewinnen. Die Aussicht auf eine Professur reicht dabei nämlich nicht aus. Die Chancen, eine solche zu erhalten, gleichen dabei zu oft jenen, ein Glücksspiel zu gewinnen.

„Der akademische Mittelbau trägt maßgeblich zum wissenschaftlichen Fortschritt dieses Landes bei.“

Es braucht also erstens ganz grundsätzlich eine bessere Bezahlung. Von einem Doktorand_innengehalt leben zu können, ist an den meisten Hoch-

schulen eher schlecht möglich. Mit knapp über 1.000 Euro netto ist es in den Ballungszentren kaum noch aussichtsreich, eine Wohnung zu finden, die nicht einen täglichen Arbeitsweg von mehr als einer Dreiviertelstunde voraussetzt. Akademisches Lehrpersonal konkurriert in Großstädten mit Studierenden um Wohnraum nahe der Hochschulen. Und der akademische Mittelbau ist aufgrund geringer Bezahlung dabei oft nur wenig bessergestellt als studentische Mitbewerber_innen – obwohl er ein geregeltes Einkommen und einen festen Arbeitsvertrag vorweisen kann.

In Städten mit besonders angespanntem Wohnungsmarkt verlangen Vermieter_innen jedoch nicht selten unbefristete Arbeitsverträge. Diesen kann der akademische Mittelbau nur selten vorweisen. Das führt zur zweiten Forderung: Hochschullehrer_innen im Mittelbau brauchen mehr Planungssicherheit in Bezug auf eine Entfristung ihrer Arbeitsverträge. Gewiss muss nicht jeder und jede verbeamtet sein. Dieses Modell ist vielleicht auch nicht mehr richtig zeitgemäß. Doch wie alle Arbeitnehmer_innen wünscht sich das akademische Personal einen halbwegs sicheren Arbeitsplatz, um zum Beispiel eine Familie gründen zu können. Die Hochschulen bieten das allerdings nur in den seltensten Fällen. Die Praxis, einen befristeten Vertrag auf den nächsten folgen zu lassen und dabei die Sicherheitsbedürfnisse der Arbeitnehmer_innen außer Acht zu lassen, dient nicht der Verbesserung der Leistung, sondern schafft lediglich Unmut unter den Betroffenen. Die Hochschulen sollten sich andere Mittel und Wege einfallen lassen, um ihre Beschäftigten zu motivieren.

Ein dritter Faktor, der demotivierend auf den akademischen Mittelbau wirkt, ist die oft unrealistische Bemessung der Arbeitszeit. Häufig setzen die Hochschulen 50 oder 75 Prozent an und drücken so den tarifvertraglich festgesetzten Lohn. Gerade bei Promovierenden fällt allerdings auf, dass die Arbeit am Lehrstuhl nicht selten 100 Prozent einnimmt – die Arbeit an der Promotion selbst wird dann darüber hinaus verrichtet. Dieses Modell sollte grundsätzlich überdacht werden, denn wie soll ein Hochschullehrer bzw. eine Hochschullehrerin 100 Prozent der eigenen Leistungsfähigkeit in eine Arbeit stecken, für die er oder sie nur 50 oder 75 Prozent Lohn erhält? Das ist nicht schlüssig.

Nimmt man diese drei Punkte zusammen und ernst, kann die angespannte Situation des akademischen Mittelbaus an deutschen Hochschulen wesentlich verbessert werden. Unserer Ansicht nach können nur so Forschung und Lehre gelingen. Wir Studierende zeigen uns solidarisch mit unseren Lehrer_innen.

III. WIE KÖNNEN HOCHSCHULEN GUTE LEHRE FÖRDERN?

GUTE LEHRE DURCH SICHTBARKEIT UND ANERKENNUNG

Prof. Dr. iur. Eva Inés Obergfell Vizepräsidentin für Lehre und Studium an der Humboldt-Universität zu Berlin

Die Beantwortung der Frage, wie Hochschulen gute Lehre fördern können, setzt nicht nur voraus, dass wir uns darauf einigen, was gute Lehre überhaupt ist, sondern sie verlangt auch die Analyse ihrer Voraussetzungen und eine Würdigung ihrer notwendigen und existierenden Rahmenbedingungen.

An der Humboldt-Universität zu Berlin beantworten wir die Frage nach dem Wesen guter Lehre regelmäßig mit dem Verweis auf die Freiheit der Lehre und der Forschung, die Einheit von Lehre und Forschung sowie die Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden. Angesichts veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen mag man sich fragen, ob das Humboldt'sche Bildungsideal obsolet ist. Zu den häufig genannten Eckpunkten dieser veränderten Rahmenbedingungen gehören die massiv gestiegenen Studierendenzahlen und die zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft bei einer als unzureichend zu erachtenden finanziellen Ausstattung der Hochschulen sowie die durch die Bologna-Reform bewirkte Verschulung des Studiums, die universitäre Bildung ausschließlich hinsichtlich ihres Beitrags für die Arbeitsmarktfähigkeit der Absolvent_innen bewertet und die ihre Bedeutung für eine Gesellschaft gebildeter und mündiger Bürger_innen – auch dies ein Kernbestandteil des Humboldt'schen Bildungsideals – nur unzureichend berücksichtigt. Diese Herausforderungen sollten jedoch nicht zu einem leichtfertigen Abschied vom Humboldt'schen Bildungsideal verleiten. Sie unterstreichen vielmehr die Notwendigkeit gemeinsamer Anstrengung, dieses Ideal in die Realität der heutigen Hochschulen zu überführen – selbst wenn dies eine wahre Herkulesaufgabe zu sein scheint.

„Gute Lehre ist wichtiger denn je.“

Gute Lehre ist gerade angesichts ihrer gewandelten Vorzeichen wichtiger denn je. Gute Lehre setzt entsprechend gute Rahmenbedingungen voraus. Zu diesen Rahmenbedingungen gehört, dass der Hochschullehre das ihr gebührende Ansehen, die notwendige Sichtbarkeit und Anerkennung zukommen. Lehre ist keine, wie es in den Ausschreibungsunterlagen der Exzellenzstrategie heißt, „akzessorische Leistung“, sondern ein bedeutender Beitrag der Hochschulen für die Integrations- und Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft. Die gesellschaftlichen und politischen Akteure sind hier in der Pflicht, eine Schieflage zwischen den beiden Kernaufgaben der Hochschulen – Forschung und Lehre – wieder ins Lot zu bringen.

Förder- und Anreizstrukturen der Politik mit Fokus auf Lehre und Studium, wie etwa der Qualitätspakt Lehre oder die Qualitäts- und Innovationsoffensive des Landes Berlin, setzen wichtige Impulse für die Weiterentwicklung von Strukturen und Innovationen in der Lehre.¹¹ Solche Förderprogramme tragen in erster Linie durch die Bereitstellung finanzieller Ressourcen zur Anerkennung der Lehre bei, die durch ihre Verstärkung und Ausweitung Hochschulen neue Spielräume eröffnen könnten, um bereits vorhandene Instrumente und Konzepte nachhaltig in die Breite zu tragen.

Doch auch die Hochschulen selbst können als Orte der lebendigen Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden Anerkennungsstrukturen zur Förderung guter Lehre etablieren. Anerkennung, verstanden als Wertschätzung von Personen und ihren Leistungen, ist ein zentrales Motiv für menschliches Handeln. Anerkennung setzt stets Sichtbarkeit voraus: Sichtbarkeit im Sinne eines Beachtens der Leistungen, aber auch Sichtbarkeit der Prinzipien, nach denen Anerkennung verliehen wird, durch transparente Qualitätskriterien und die Schaffung eines Raums, der die Realisierung dieser Prinzipien ermöglicht. Meines Erachtens können und sollten Hochschulen vor diesem Hintergrund Lehr-Vorbilder etablieren, Lehr-Dialog ermöglichen, Lehr-Nachwuchs ermutigen und Lehr-Freiräume eröffnen.

Lehr-Vorbilder etablieren. Auszeichnungen für hervorragende Lehrleistungen wie ein Preis für gute Lehre sind ein gutes und mittlerweile etabliertes Mittel, um engagierten Lehrenden und den von ihnen realisierten

¹¹ Das erfolgreiche Projekt „Übergänge“ an der Humboldt-Universität zu Berlin verdeutlicht den Beitrag des Qualitätspakts Lehre zur gezielten Verbesserung der Studienbedingungen.

innovativen Lehrformaten die Sichtbarkeit und Anerkennung zu verleihen, die notwendig ist, um die gewünschte Vorbildfunktion zu erzeugen. Der Festakt zur Preisverleihung wirft ein Glanzlicht auf besondere Leistungen in der Lehre, die Vergabe eines Preises für gute Lehre bedeutet aber auch, die Diskussion über gute Lehre anzufachen. Meine Erfahrungen an der Humboldt-Universität zu Berlin zeigen, dass in der Jury über die Auswahl der Preisträgerin oder des Preisträgers hart gerungen wird. Besonders wichtig ist hierbei die Berücksichtigung der Perspektiven der Studierenden, die sich durch Nominierungen und ihre Mitwirkung in der Jury einbringen können.

Es sprechen also viele gute Gründe für die Einrichtung von universitären Lehrpreisen. Ein Preis für gute Lehre, der an der Humboldt-Universität zu Berlin einmal im Jahr zentral verliehen wird, sowie die Fakultätspreise für gute Lehre sind schöne, aber auch nur punktuelle Instrumente, um gute Lehre ins Rampenlicht zu rücken.

Neben solchen ganz konkreten, lebendigen Vorbildern guter Lehre empfiehlt etwa der Wissenschaftsrat die Entwicklung übergeordneter Leitbilder für die

„Lehrverfassungen stärken die Stellung der Lehre.“

Lehre in Gestalt von Lehrverfassungen (Wissenschaftsrat 2017: 16f.). Solche am spezifischen Hochschulprofil ausgerichteten Lehrverfassungen stärken die Stellung der Lehre im institutionellen Selbstverständnis einer Hochschule und können dazu beitragen, Lehre als wichtige Gemeinschaftsaufgabe einer Hochschule hervorzuheben. Einige Hochschulen, wie zum Beispiel die Technische Universität München, haben bereits solche Leitbilder für die Lehre entwickelt (vgl. TU München 2012). Damit Leitbilder guter Lehre jedoch auch handlungsleitend für alle Mitglieder der Hochschule sein und eine Orientierungsfunktion entfalten können, müssen sie in einem gemeinsamen, diskursiven Prozess mit Lehrenden, Hochschulleitungen, Fakultäten sowie Studierenden entwickelt werden und dabei auch den unterschiedlichen Disziplinen gebührend Rechnung tragen. An sehr großen Volluniversitäten wie etwa der Humboldt-Universität steht man vor der Herausforderung, nicht nur eine große Anzahl verschiedener Akteure einzubeziehen, sondern auch teilweise sehr verschiedene Anforderungen und Ansprüche an die Lehre miteinander in Einklang zu bringen.

Lehr-Dialog ermöglichen. Damit dies gelingen kann, bedarf es eines kontinuierlichen, fach- und statusgruppenübergreifenden Dialogs zu Erfahrungen in der Lehre und mit verschiedenen Lehrformaten, -methoden und -konzepten. Um eine geeignete Plattform zu bieten, die diesen

kontinuierlichen Austausch über die Lehre fördert und damit die Bedeutung von Lehre im Hochschulalltag für alle sichtbar macht, habe ich den HUMBOLDT-Tag der Lehre bei uns eingeführt und als feste Institution zur gemeinsamen Verständigung über gute und innovative Lehre an der Humboldt-Universität zu Berlin verankert.

Auch regelmäßige Institutstage und universitätsinterne Workshops mit spezifischem Fokus auf das Miteinander von Lehrenden und Lernenden – am Nordeuropa-Institut der Humboldt-Universität zu Berlin treffen sich z.B. einmal im Jahr Studierende und Lehrende, um einen Tag lang gemeinsam Lehre zu gestalten –, sind gute Instrumente, um den Austausch zu erleichtern. Im Sinne einer lebendigen Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden wünsche ich mir, dass auch in den einzelnen Lehrveranstaltungen trotz umfangreichem Seminar- oder Vorlesungsstoff noch ausreichend Zeit für den Austausch und die Reflexion über gute Lehre zwischen Lehrenden und Studierenden verbleibt.

Lehr-Nachwuchs ermutigen. Wenn ich von wissenschaftlichem Nachwuchs spreche, dann habe ich auch unsere Studierenden im Blick. Studierende als „Forschende und Lehrende von morgen“ sollten bereits frühzeitig selbst die Möglichkeit erhalten, eigene Forschungsprojekte im Rahmen des Studiums zu realisieren; sie sollten frühzeitig dazu ermutigt werden, sich in der Lehrtätigkeit zu erproben. An der Humboldt-Universität zu Berlin haben wir im Rahmen des vom Qualitätspakt Lehre geförderten „Übergänge“-Projekts mit dem Q-Programm¹² ein forschungsbezogenes Lehrformat etabliert, das es Studierenden ermöglicht, auf eigene Faust, aber im engen Dialog mit einer oder einem Lehrenden, ein sog. Q-Tutorium zu organisieren, also eine selbst konzipierte Lehrveranstaltung durchzuführen. Dabei werden die Studierenden durch ihre selbst gewählten Ansprechpersonen aus dem Kollegium der Lehrenden unterstützt und begleitet. So lernen schon Studierende nicht nur das Forschen im Rahmen des Q-Programms, sondern auch das Lehren, und so werden Hochschule und Wissenschaft bereits frühzeitig als Verbindung von Forschung und Lehre sichtbar und erfahrbar.

12 Der Buchstabe Q steht hier für eine kreative Leerstelle und die Möglichkeit, eigene Fragen zu stellen („question“), scheinbare Selbstverständlichkeiten anzuzweifeln („query“), eigene Lösungen zu suchen („quest“) und neue Erfahrungen zu machen und Kompetenzen zu erwerben („qualification“). In den unterschiedlichen Formaten des Programms erhalten Studierende die Möglichkeit, alle Phasen eines Forschungsprozesses bis hin zur Veröffentlichung und Reflexion ihrer Ergebnisse zu durchlaufen (vgl. <https://www.hu-berlin.de/de/einrichtungen-organisation/verwaltung/bolognalab/projekte-des-bologna.labs/q-programm>, letzter Zugriff am 30.10.2017).

Ein weiteres Instrument der Ermutigung des wissenschaftlichen Nachwuchses, der Lehre als wichtigem Bestandteil der wissenschaftlichen Tätigkeit an Hochschulen einen höheren Stellenwert einzuräumen, ist es, Möglichkeiten der hochschuldidaktischen Qualifizierung zu eröffnen und die Teilnahme an didaktischen Weiterbildungen zu fördern. Aus meiner Erfahrung an der Humboldt-Universität, die bereits seit Jahren mit den anderen staatlichen Berliner Hochschulen Kooperationspartnerin des Berliner Zentrums für Hochschullehre ist, habe ich gelernt, dass es keineswegs ausreicht, finanzielle Ressourcen für solche Qualifizierungen bereitzustellen; Lehrende müssen auch dazu ermutigt werden, hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote stärker als bisher wahrzunehmen. Ich vernehme teilweise noch deutliche Skepsis gegenüber dem grundsätzlichen Bedarf an hochschuldidaktischer Weiterbildung und -qualifizierung. Muss eine Professorin oder ein Professor dies nicht *qua Profession* schon können? Ich denke, diese Vorbehalte würden geringer und Qualifizierungsangebote würden von Lehrenden stärker genutzt, wenn Lehre neben der Forschung stärker als gleichberechtigter Teil der wissenschaftlichen Tätigkeit anerkannt und gewürdigt würde.

„Für Berufungsverfahren sollten klare und transparente Kriterien für die Lehrqualifikation aufgestellt werden.“

Nicht Zwang, sondern eine Personalentwicklungsstrategie, die darauf setzt, Begeisterung für Lehre gezielt zu fördern, ist der richtige Weg, den Wandel an Hochschulen voranzutreiben. Hochschulen können bereits bei der Rekrutierungsstrategie der Bedeutung von Lehre mehr Anerkennung verleihen, indem sie neben der Forschungsleistung von Wissenschaftler_innen auch ihre Lehrleistung stärker akzentuieren. Insbesondere für Berufungsverfahren sollten klare und transparente Kriterien für die Lehrqualifikation aufgestellt werden. In Berufungsverfahren an der Technischen Universität Berlin weisen beispielsweise Bewerber_innen ihre pädagogisch-didaktische Eignung durch ein verpflichtendes Lehrportfolio nach, das die Lehrphilosophie, die eigene Lehrpraxis und -erfahrung sowie einen Ausblick auf künftige Lehrvorhaben und -tätigkeit enthalten soll. Dies als verpflichtenden Bestandteil der Bewerbungsunterlagen im Berufungsverfahren den Lehrenden abzuverlangen, heißt auch, der Lehre und der Reflexion über die Lehre und Möglichkeiten der Lehrentwicklung einen hohen Stellenwert beizumessen. Die Humboldt-Universität zu Berlin steht hier in der Pflicht, gute Lehre als Qualitätskriterium einer wissenschaftlichen Karriere unmittelbar sichtbar zu machen und als Orientierungspunkt für viele Wissenschaftler_innen, die einen akademischen Beruf anstreben, zu verankern.

Lehr-Freiräume eröffnen. Wir müssen uns in den Hochschulleitungen fragen, ob wir die für eine solche intensive Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit und die Erprobung innovativer Lehrkonzepte notwendigen Freiräume gewähren und wo wir sie schaffen können. Das Forschungsfreisemester ist an den Hochschulen ein fest verankertes Konzept – es befreit die Wissenschaftlerin oder den Wissenschaftler zeitweise von der Lehre, damit genügend Freiraum für die Forschung bleibt. Doch auch die Entwicklung und Erarbeitung innovativer Lehrkonzepte nimmt Zeit in Anspruch und bedarf ausreichender zeitlicher Freiräume; ein „Experimentiersemester“, bei dem Lehrenden die nötige Freiheit explizit für das Experimentieren in der Lehre gelassen wird und die dafür eine gewisse Zeit in einem bestimmten Umfang von der regulären Pflichtlehre freigestellt werden, könnte solche Freiräume für die Entwicklung neuer Lehrformate und -konzepte eröffnen. Ein Experimentiersemester würde zugleich würdigen, dass Lehre – ebenso wie Forschung – ein zentraler Bestandteil wissenschaftlicher Tätigkeit ist. Die Technische Universität Berlin hat die Initiative ergriffen und unter Nutzung des § 99 Abs. 6 BerlHG ein sog. Forschungsfreisemester mit dem Schwerpunkt „Lehre“ eingeführt. Hier können Lehrende analog zur Beantragung des Forschungsfreisemesters und zu den gleichen Bedingungen ein Freisemester mit dem Schwerpunkt „Lehre“ beantragen, das sie zur Entwicklung, Erprobung und wissenschaftlichen Begleitung neuer Formen und Inhalte des Lehrens und Lernens nutzen können. Solche Freiräume auch für die Lehre sind wichtig, um ihr Sichtbarkeit und Anerkennung zu verleihen – das ist auch ein Aspekt des Humboldt’schen Prinzips der Freiheit von Forschung und Lehre.

Es gibt also viel, was Hochschulen tun sollten und könnten, um gute Lehre durch mehr Sichtbarkeit und Anerkennung zu fördern. Auch bietet sich im Zuge der Antragstellung für die Exzellenzstrategie, die stark forschungsorientiert ist, die Chance, Forschung stärker in den Dienst der Lehre zu stellen, ein größeres Augenmerk auf forschungsorientierte Lehre zu legen sowie exzellente Forschungsprojekte viel stärker als bisher in die Lehre einzubinden. Die Hochschulen sind aber auch, und hier möchte ich mich wieder auf die zu Beginn erwähnten Förder- und Anreizstrukturen der Politik beziehen, auf gute Lehre fördernde – finanzielle und rechtliche – Rahmenbedingungen angewiesen. Die nächsten Jahre, wenn die wichtigen Förderprogramme Qualitätspakt Lehre und Hochschulpakt 2020 auslaufen, werden Schicksalsjahre für die deutschen Hochschulen. Wichtige wissenschaftspolitische Akteure, wie zuletzt der Wissenschaftsrat (2017: 33ff.), haben klar formuliert, welche Verantwortung Bund und Länder für die Weiterentwicklung der

Hochschullehre haben. Wir sind hier in der Verantwortung, die nächste Legislaturperiode zu nutzen, unseren Forderungen nach verbesserten finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen mit Nachdruck Sichtbarkeit zu verleihen und auch eine Anerkennung der Bedeutung guter Lehre von den politischen Akteuren einzufordern.

Literatur:

TU München (2012): Leitbild „Gutes Lehren und Lernen“ der Technischen Universität München, April 2012 (<https://www.lehren.tum.de/themen/lehre-gestalten-didaktik/grundprinzipien/leitbild/>; Zugriff: 10.10.2017).

Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier, Drs. 6190-17.

GUTE LEHRE FÖRDERN DURCH PERSONALENTWICKLUNG UND WEITER- BILDUNGSANGEBOTE

Prof. Dr. Elfriede Billmann-Mahecha Vizepräsidentin für Lehre und Studium an der Leibniz Universität Hannover

Gute Lehre an Hochschulen zeichnet sich dadurch aus, dass sie es auf der Grundlage der jeweiligen wissenschaftlichen Fachstandards vermag, Studierende für ihr Fachgebiet zu begeistern, sie zu vertieftem selbstständigen Denken und Arbeiten anzuregen und auf die Komplexität des späteren Berufslebens in Wissenschaft, Wirtschaft, Politik oder öffentlicher Verwaltung vorzubereiten. Notwendig hierfür sind klar strukturierte Studienprogramme mit ausgewiesenen Kompetenzzielen, die den Gesamtzusammenhang des Faches und dessen interdisziplinäre Vernetzung deutlich werden lassen. Hochschuldidaktische Angebote haben das Ziel, die Lehrenden bei ihren Bemühungen um gute Lehre zu unterstützen, sie auf der Basis der einschlägigen Lehr-Lernprozess-Forschung über geeignete Lehrformate, Lehrmethoden und neuere Entwicklungen in diesem Bereich zu informieren und sie bei Bedarf entsprechend weiterzubilden.

Im Folgenden werden aus der Perspektive einer großen Universität mit über 28.000 Studierenden zunächst förderliche Voraussetzungen für

die Unterstützung guter Lehre durch Personalentwicklung und Weiterbildungsangebote skizziert. Danach wird am Beispiel der Angebote der Leibniz Universität Hannover kurz vorgestellt, was diese Bereiche leisten können. Schließlich werden noch einige Herausforderungen der Hochschuldidaktik thematisiert.

1. Förderliche Voraussetzungen. Die Fähigkeit, gute Lehre im o.g. Sinne anzubieten, ist bei den in der Hochschullehre Tätigen aufgrund unterschiedlicher fachlicher und Erfahrungshintergründe, unterschiedlicher Motivation und Ressourcen sehr unterschiedlich ausgeprägt. In der Regel haben zum Beispiel wissenschaftliche Mitarbeiter_innen zu Beginn ihrer Laufbahn keinerlei didaktische Ausbildung und sehen sich zudem – bei ungewissen Laufbahnperspektiven – primär in der Forschung gefordert. Es ist Aufgabe der Hochschulen, der Lehre eine ebenso große Bedeutung wie der Forschung beizumessen und dies nach innen und außen überzeugend zu kommunizieren. Hierfür ist es ausgesprochen förderlich, die hochschuldidaktische Weiterbildung als integralen Bestandteil der allgemeinen Personalentwicklung zu konzipieren und dementsprechend institutionell zu verankern. Dazu gehört auch, die hochschuldidaktische Weiterbildung primär aus der Grundausrüstung der Hochschulen zu finanzieren. Kompetitiv einzuwerbende Drittmittel können und sollen den Bereich stärken, dürfen aber nicht die Grundfinanzierung, die Kontinuität und

„Das hochschuldidaktische Angebot richtet sich an alle Lehrenden.“

Nachhaltigkeit garantiert, ersetzen.

Als Teil der Personalentwicklung richtet sich das hochschuldidaktische Angebot an alle Lehrenden, vom wissenschaftlichen Nachwuchs über die Lehrbeauftragten und Lehrkräfte für besondere Aufgaben bis hin zu erfahrenen Professorinnen und Professoren. Die vermittelten Kompetenzen dienen zum einen der Hochschule und ihrem Anspruch, in der gesamten Breite gute Lehre anzubieten, und zum anderen den Teilnehmenden in ihrer persönlichen Professionsentwicklung. Hochschuldidaktische Fähigkeiten sind auch für außerhochschulische Tätigkeitsfelder mit Führungs- und Repräsentationsaufgaben von erheblichem Nutzen.

Die hochschuldidaktische Weiterbildung ist aber nicht nur Teil der allgemeinen Personalentwicklung, sondern auch Teil der allgemeinen Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. Insofern müssen Netzwerke geschaffen werden, in denen die Hochschuldidaktik eng mit den wichtigsten zentralen und dezentralen Akteuren zusammenarbeitet, die an der Qualitätsentwicklung beteiligt sind.

2. Angebote der Leibniz Universität Hannover. Die Leibniz Universität bietet ein mehrmonatiges, modularisiertes Zertifikatsprogramm „Pro Lehre“ an, das mit einem Abschlusskolloquium endet. Vor allem junge Nachwuchswissenschaftler_innen schätzen es – neben der gewonnenen Sicherheit bei der Gestaltung der eigenen Lehre –, auch in ihrer weiteren inner- oder außeruniversitären Laufbahn die erworbenen hochschuldidaktischen Kompetenzen mit einem Zertifikat belegen zu können. Das Zertifikat „Pro Lehre“ kann auf das umfangreichere Zertifikatsprogramm WindH (Weiterbildung in der Hochschullehre) des Kompetenzzentrums „Hochschuldidaktik für Niedersachsen“ (kh:n) angerechnet werden.

Darüber hinaus bietet die Leibniz Universität ein umfangreiches Weiterbildungsprogramm zur Hochschuldidaktik in verschiedenen Formaten an. So können zum Beispiel einzelne Veranstaltungen des Zertifikatsprogramms besucht werden, wenn kein Abschluss-Zertifikat angestrebt wird. Hierzu zählen unter anderem Themenbereiche wie „Lehrveranstaltungen professionell planen“, „Prüfen – Lernentwicklungen begleiten und bewerten“, „Methodenwerkstatt“ oder „Beratung von Studierenden“.

Es gibt darüber hinaus ein Mentoringprogramm für Hochschullehrende, bei dem erfahrene Peers weniger erfahrene Kolleg_innen in Eins-zu-eins-Konstellationen über einen längeren Zeitraum hinsichtlich der Gestaltung der Lehre beraten. Auch das Coaching-Angebot dient der Einzelberatung bei allen hochschuldidaktischen Fragestellungen, wobei als Coaches erfahrene interne und externe Expert_innen zur Verfügung stehen. Ein solches Coaching wird an der Leibniz Universität Hannover prinzipiell jeder neuberufenen Professorin bzw. jedem neuberufenen Professor angeboten.

Organisiert werden auch kollegiale Hospitationen, Einzelberatungen zu spezifischen Fragen oder Lehrbesuche. Schließlich wird mit dem Format „Teaching Analysis Poll“ (TAP) in einem Modellprojekt zusätzlich zur standardisierten Lehrveranstaltungsbeurteilung eine interaktive Zwischenbeurteilung der Lehrveranstaltung angeboten, die mit einer hochschuldidaktischen Beratung verbunden ist.

Um die unter Punkt 1 angesprochene Vernetzung zu gewährleisten, arbeitet die Personalentwicklung, Arbeitsbereich Hochschuldidaktik, in einem „Netzwerk Lehre“ eng mit der Zentralen Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZQS) zusammen, insbesondere mit den Bereichen des E-Learnings, der Kompetenzorientierung und der Schlüsselkompetenzen. Gemeinsam gestalten sie den „Tag der Lehre“, bei dem

für die gesamte Universität einmal jährlich mit Vorträgen und Workshops ein Thema vorbereitet wird, das fakultätsübergreifend von Interesse ist, wie z.B. Internationalisierung in der Lehre. Sechsmal pro Semester gibt es die Veranstaltung „Lehre am Mittag“, bei der jeweils für 90 Minuten ein kollegialer Austausch zu einem spezielleren hochschuldidaktischen Thema moderiert wird, wie z.B. zum „Inverted Classroom“.

Alle hier genannten Angebote werden über Evaluationsbögen kontinuierlich bewertet und auf der Basis der Rückmeldungen der Teilnehmer_innen weiterentwickelt. Auch neue Angebote können auf diese Weise angeregt werden. Weitere Anregungen erhalten die Organisator_innen über hochschulübergreifende Netzwerke, in denen sie aktiv mitwirken.

3. Herausforderungen. Die bisherigen Ausführungen sollten exemplarisch zeigen, welchen Beitrag die hochschuldidaktische Weiterbildung als Teil der Personalentwicklung zur Förderung guter Lehre zu leisten vermag, wenn sie strukturell im Zentrum der Hochschule verankert und damit sichtbar ist, wenn sie mit den weiteren Akteuren der Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre gut vernetzt ist und wenn sie personell und finanziell verlässlich ausgestattet ist. Gleichwohl gibt es auf verschiedenen Ebenen Herausforderungen, die zusätzliches Engagement erfordern:

Hochschuldidaktische Weiterbildung ist freiwillig und zeitaufwändig. Junge Lehrende, die sich in ihren Qualifikationsphasen befinden und sich auch dort stetig weiterbilden müssen, die zudem oftmals gerade eine Familie gegründet haben, überlegen zweimal, wofür sie noch Zeit investieren können und wollen. Eine weitere Hemmschwelle können vorgesetzte Hochschullehrerinnen und -lehrer sein, die noch nicht durchgehend

„Hochschuldidaktische Weiterbildung ist freiwillig und zeitaufwändig.“

davon überzeugt sind, dass die hochschuldidaktische Weiterbildung eine wichtige Personalentwicklungsmaßnahme für ihre wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist. Hier gilt es, auch seitens der Hochschulleitungen, Überzeugungsarbeit zu leisten und die hohe Bedeutung guter Lehre für die Weiterentwicklung der Hochschule insgesamt hervorzuheben. Auch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren können hilfreich sein, sowohl auf der Ebene der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die hochschuldidaktische Weiterbildung bereits als Bereicherung erlebt haben, als auch auf der Ebene vorgesetzter Professorinnen und Professoren, die ihrerseits die hochschuldidaktische Weiterbildung in ihrer Lehreinheit aktiv unterstützen und fördern.

Eine weitere Herausforderung ergibt sich dadurch, dass Studiendekaninnen und -dekane in ihrer Verantwortung für die Qualität der Lehre mit Lehrenden, die mehrfach ungünstige Lehrveranstaltungsbewertungen erhalten, ernste Gespräche führen müssen und ggf. eine hochschuldidaktische Weiterbildung „nahelegen“. Erfolgt daraufhin eine Teilnahme an einer entsprechenden Veranstaltung, so dürfte diese nicht ganz freiwillig sein. Hier gilt es, als individuelle Personalentwicklungsmaßnahme zunächst in vertraulichen Beratungsgesprächen herauszufinden, warum die Lehrveranstaltungsbewertungen negativ ausfallen, um gemeinsam das passendste Format der hochschuldidaktischen Weiterbildung auszuwählen.

Um die hochschuldidaktische Kompetenz der Professorenschaft mittelfristig zu erhöhen, wird heute vielerorts diskutiert, ob eine entsprechende Weiterbildung verbindlicher Bestandteil von Berufungsvereinbarungen sein sollte. Hier ist allerdings vor einer undifferenzierten Betrachtungsweise zu warnen. Bei Professorinnen und Professoren, die bereits mit einer reichhaltigen Lehrerfahrung und mit guten Lehrveranstaltungsbewertungen kommen, könnte eine solche Verpflichtung Unmut und Abwehr gegen die hochschuldidaktische Weiterbildung erzeugen, also das Gegenteil des Gewünschten. Anders sieht es bei Erstberufungen von jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus, die bisher vergleichsweise wenig Lehrerfahrung erworben haben. Aber auch hier wäre zu bedenken, ob das Angebot eines individuellen Coachings im Bereich Lehre, wie es die Leibniz Universität Hannover vorsieht, nicht motivierender ist als eine strenge Verpflichtung. Schließlich muss bereits während des Berufungsverfahrens darauf geachtet werden, dass die am Ende Listenplatzierten über einschlägige hochschuldidaktische Kompetenzen verfügen.

Schlussbemerkung. Gute Lehre steht und fällt mit der fachlichen Expertise, dem persönlichen Engagement, der Begeisterungsfähigkeit und der Zugewandtheit der einzelnen Lehrperson, wie viele Studien bestätigen. Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote können die Lehrenden dabei unterstützen, indem sie sie zum Beispiel mit neuen Formaten und neuen, insbesondere auch digitalen Methoden vertraut machen und zur Reflexion ihrer Lehrtätigkeit anregen. Die Einbindung in die Personalentwicklung erleichtert diese Aufgabe, wie im vorliegenden Beitrag gezeigt werden sollte. Insofern ist es sicher gerechtfertigt, davon auszugehen, dass gute Lehre durch Personalentwicklung und Weiterbildungsangebote gefördert werden kann.

MOTIVATION UND ANREIZE ZU „GUTE LEHRE“ VON PROFESSOR_INNEN – SIEBEN THESEN

Prof. Dr. Fred G. Becker Lehrstuhl für BWL, Universität Bielefeld

THESE 1: Die Gestaltung der Rahmenbedingungen für Professor_innen ist der richtige Weg. Zunächst einmal war ich überrascht, als ich die Titel der Kurzvorträge für diese Gesprächsrunde (und der nunmehrigen Beiträge in diesem Sammelband) las – und zwar positiv. In der Vergangenheit standen mehr direkte Anreize wie Lehrpreise und Deputatsreduktion sowie die intrinsische Motivation von vor allem Professor_innen im Mittelpunkt der Diskussionen. Die Themen hier beschäftigen sich nun mit den Rahmenbedingungen an Universitäten und in den Scientific Communities, innerhalb derer die Lehrenden agieren. Anerkennung, Freiräume und Ressourcen für engagierte Lehrende sind ebenso notwendige Anreize dafür, Spannung in den Hörsaal zu bringen, wie disziplinspezifische Lehrkompetenzen vorab und begleitend zu vermitteln. Dies ist nach meiner Kenntnis der erfolgversprechendere Weg, tatsächlich „gute“ Lehre zu fördern – wenngleich ein zeitlich etwas längerer.

Quintessenz: Die Rahmenbedingungen zur Verbesserung „guter Lehre“ zu betonen ist richtig!

THESE 2: „Gute Lehre“: Es gibt so viele Facetten, dass eine Aussage darüber notwendig ist, worüber man sich äußert. „Gute Lehre“ ist zuvorderst, so denken viele, durch das Lehrverhalten eines Professors oder einer Professorin in einer Veranstaltung bestimmt (= „gute Lehre“ im engsten Sinne). Interessant dargestellte Inhalte, Anregungen zum Mitdenken, Nachvollziehbarkeit, gute Artikulation, lesbare Folien, Interaktionsmöglichkeiten etc. stehen dabei – auch bei vielen universitären Veranstaltungsevaluationen – im Mittelpunkt. Hier geht es dann um das Können und das Wollen der Professor_innen in der Lehre – leider manchmal auch um die Uhrzeit einer Veranstaltung, den Veranstaltungsort, den Status einer Pflicht- oder Wahlveranstaltung, die prinzipielle Schwierigkeit eines Stoffs...

Vernachlässigt wird bei einer solchen ausschließlichen Verengung des Verständnisses, dass zur „guten Lehre“ auch noch die Gesamtgestaltung der Lehrveranstaltung gehört (Vorankündigungen, Kompetenzorientierung, Auswahl der Inhalte, Präsentationsform der Inhalte, Angebote von Übungen/Tutorien, Sprechstunden, Literaturangaben etc.) sowie die eigentlich viel wichtigeren Nachwirkungen der akademischen Lehre am Ende und vor allem nach Abschluss des Studiums. Hinzu kommt zudem das Kommunikationsverhalten gegenüber den Studierenden, zum Beispiel in den Sprechstunden, bei E-Mails oder vor und nach den Veranstaltungen (= „gute Lehre“ im engeren Sinne). Dies unterscheidet sich dann noch inhaltlich, je nachdem, ob es sich um Bachelor- oder Master-Lehrveranstaltungen, um große oder kleine Vorlesungen, Übungen oder Seminare oder Ähnliches handelt. Auch ist festzustellen, dass für unterschiedliche Studierende – je nach ihrem schulischen Hintergrund – Unterschiedliches „gut“ ist. „Gute Lehre“ bedeutet zum Beispiel in der Veranstaltung „Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler_innen“ für ein Mathe-Ass mit einem Mathe-Leistungskurs in der Oberstufe etwas ganz anderes als für einen Studierenden, der einen Mathe-Grundkurs absolviert hat.

„Für unterschiedliche Studierende ist Unterschiedliches ‚gut‘.“

„Gute Lehre“ drückt sich darüber hinaus auch im gesamten Programm eines Studiengangs aus. Dazu gehören die inhaltliche und didaktische Auswahl wie auch zeitliche Kombination der Programminhalte, -darbietungen und -niveaus, die Mischung der Professor_innenschaft in der Art und Weise der studentischen Ansprache und der wissenschaftlichen Orientierung (Studium und Lehre). „Gute Lehre“ ist auch determiniert durch die Anzahl und Qualität der Veranstaltungsräume, die Angebots-Nachfrage-Situationen bei angebotenen Lehrveranstaltungen und -räumen. Dies ist keine vollzählige Aufzählung. Es soll jedoch deutlich werden, dass mit jeder Determinantenkategorie von „guter Lehre“ andere Stellgrößen zu thematisieren sind (= „gute Lehre“ im weiteren Sinne). Es ist vor allem nicht alleine der Professor oder die Professorin, die den Ausschlag gibt. Die Mischung ist entscheidend. So können mögliche Schwächen in einzelnen Kategorien durch Stärken in anderen kompensiert werden. Vergessen darf man zudem nicht, dass das Qualifikationsprofil von Professor_innen nicht nur Lehre beinhaltet. Eingestellt werden nicht nur „gute Hochschullehrer_innen“, sondern Wissenschaftler_innen, die das gesamte geforderte Profil (Forschung, Lehre, Drittmittel, Selbstverwaltung, Internationalität) am besten erfüllen können. „Gute Lehre“ umfasst also in einem weiten Sinne alle Determinanten.

Nachfolgend konzentriere ich mich – mit Ausnahme der These 3 – wenn zwar nicht nur, so doch im Wesentlichen auf die Professor_innen als Lehrende, auf ihr Können, Wollen und Dürfen („gute Lehre“ im engeren Sinne).

Quintessenz: Man sollte vorab konkretisieren, zu welchem Verständnis von „guter Lehre“ man sich äußert!

THESE 3: „Gute Lehre“: Es ist viel getan worden im letzten Jahrzehnt. Die Förderung bzw. das „Anreizen“ von „guter“ Lehre ist in diesem Jahrzehnt ein aktuelles Thema. Beinahe allerorts werden in der (Fach-)Öffentlichkeit „gute Lehre“, Qualität der Lehre, ein Qualitätssicherungssystem und/oder Engagement in der Lehre an Hochschulen gefordert. Es wurden auch öffentliche Anreize zur Förderung gesetzt. Der Bund hat das Programm „Qualitätspakt Lehre“ aufgelegt (vgl. BMBF 2010), der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft fördert Lehre in verschiedenen Bereichen, unter anderem durch die Mittel zur Exzellenz in der Lehre (vgl. Stifterverband 2013a), die „Charta gute Lehre“ (vgl. Stifterverband 2013b) und den Wettbewerb „Exzellente Lehre“ (vgl. Stifterverband 2009). Verschiedene Länder, Institutionen, Universitäten und Fördervereine loben Lehrpreise aus (vgl. Stifterverband 2017), das Projekt „Nexus“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) wurde initialisiert (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2014). Es werden verstärkt Evaluationen durchgeführt (vgl. Wolbring 2013), Lehrproben in Berufungsverfahren gefordert und teilweise umgesetzt (vgl. z.B. Becker 2015), interne Umfragen zu Anreizen durchgeführt (vgl. RWTH Aachen 2011), universitätsspezifische Programme ausgelobt (vgl. z.B. Universität Bielefeld 2010), vielfältige *Tage der Lehre* an Universitäten organisiert. Auch wird die akademische Personalentwicklung (nicht nur, aber auch der Hochschuldidaktik) stärker betont (vgl. Wildt 2009; UniNetzPE 2017). Es wurden länderweite hochschuldidaktische Programme (z. B. Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen 2014) eingerichtet und es sind verschiedene universitätsübergreifende Arbeitskreise zur Qualitätssicherung der Lehre entstanden (u. a. Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung 2014). Viele dieser Initiativen unterschiedlichster Akteure sollen die Qualität der Lehre in unterschiedlichen Bereichen fördern: Ziel ist eine Verbesserung der Studienbedingungen und der Studiengänge, der Lehrangebote und des Lehrverhaltens der Lehrenden. All diese Aktivitäten demonstrieren eine Förderung der „guten“ Lehre – zumindest im Vergleich zu den Jahrzehnten davor hat sich in diesem Bereich einiges getan.

Doch stimmt das „Offensichtliche“? Sind die Impulse und die gebotenen Anreize für Hochschulorganisationen wie Individuen so gestaltet, dass sie tatsächlich wirken (können)? Treffen die gesetzten Anreize auf die Motive der Zielgruppen? Haben sie dabei eine ausreichende Wirkungstärke, um innerhalb anderer (vielfach negativer) Rahmenbedingungen funktionieren zu können? Entstehen durch sie im Speziellen verstärkte Lehrmotivationen? Inwiefern setzt sich eine angereizte Motivation zu „guter“ Lehre auch danach in „gutes“ Lehrverhalten um bzw. in eines, das als solches auch verstanden wird?

Quintessenz: Die Förderung „guter Lehre“ ist nicht nur relativ zur Vergangenheit, sondern auch absolut hinsichtlich ihrer Zielwirkung und der Maßnahmeneffizienz zu betrachten!

THESE 4: Bund und Länder interessieren sich nur politisch, aber nicht hinreichend faktisch für „gute Lehre“. Schaut man sich den auf den ersten Blick zugegebenermaßen voluminösen Qualitätspakt Lehre genauer an, so bleibt letztlich auch *Verwunderung* übrig: Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat 2010 zwei Milliarden Euro für 186 Hochschulen bis 2020 zur Verfügung gestellt (vgl. BMBF 2010). Werden zwei Milliarden Euro durch zehn Jahre und 186 Hochschulen geteilt, ergeben sich ca. 1 Mio. Euro für jede beteiligte Hochschule pro Jahr. 1 Mio. Euro pro Jahr ist natürlich für eine Hochschule eine nicht zu vernachlässigende Summe. Allerdings: Betrachtet man beispielhaft für viele andere Universitäten die Universität Bielefeld, so verteilen sich die Mittel aus dem Qualitätspakt Lehre (ca. 2,4 Mio. Euro pro Jahr) auf insgesamt 14 Fakultäten (vgl. Universität Bielefeld 2011). Das ergibt ca. 170.000 Euro pro Jahr für jede einzelne Fakultät. Das ist absolut gesehen nicht wenig, doch stellt sich die Frage, ob mit diesem Betrag die Qualität der Lehre nachhaltig verbessert werden kann – insbesondere wenn es bei diesem Mitteleinsatz nicht um das temporäre Stopfen von Löchern, sondern um das Vorsteuern und das Initialisieren von „guter Lehre“ gehen sollte? In diesem Zusammenhang soll auch an das Betreuungsverhältnis von Professor_in zu Studierenden erinnert werden (in Nordrhein-Westfalen liegt der Wert durchschnittlich bei 1:90, bei den „billigen“ Studiengängen wie Betriebswirtschaftslehre (BWL) eher noch höher). Dennoch wäre es vermutlich möglich, mit einem intelligent und rein (BMBF-)zielbezogen gestalteten Konzept, zumindest manches zu verbessern.

Unter dem Anreizaspekt für Universitäten und ihre Mitglieder sind des Weiteren die Mittel für die Qualität der Lehre *ins Verhältnis zu setzen zu*

den Mitteln für Forschung. An der Universität Bielefeld fließen beispielsweise nur etwa vier bis fünf Prozent der gesamten Drittmittel in die Lehre (wenngleich vermutlich langsam steigend). Daraus kann zwar nicht direkt abgeleitet werden, dass es auf Hochschulebene keine Anreize für „gute Lehre“ gibt. Doch kann festgehalten werden, dass die Anreize für gute Forschung um ein Vielfaches höher sind. Es ist kaum vorstellbar, dass eine solche relative Anreizsituation nicht auch Verhaltens- und Bewusstseinswirkungen auf die Institution „Hochschulleitung“ und andere universitäre Institutionen hat.

Zur Erinnerung: Im Rahmen der Exzellenzinitiative von Bund und Ländern ging und geht es ausschließlich um die *Förderung von Spitzenforschung*. Je nach Berechnung wurden zwischen 2005 und 2017 4,6 Mrd. Euro auf eine begrenzte Anzahl an Projekten an einigen Hochschulen verteilt (vgl. BMBF 2017). Dies war und ist sinnvoll, deutet aber auch auf die Relation der Bedeutung zwischen Forschung und Lehre hin. Den Status einer Exzellenzuniversität kann man offenbar auch ohne „gute Lehre“ erreichen!?! Darüber hinaus sollte nicht unterschlagen werden, dass die Lehr-Drittmittel zudem fast ausschließlich an die Institution Hochschule gehen. So wird kein direkter Anreiz für einzelne Professor_innen geboten.

Quintessenz: Staatliche finanzielle Anreize sind absolut wie relativ zu gering, um an Universitäten ausreichend einen wirklichen Shift hin (auch) zu „guter Lehre“ zu initiieren. (Dies ist jedoch kein Plädoyer für eine absolute Reduzierung von Forschungsmitteln!)

Die letzten Thesen 5 bis 7 stehen in einem engen Zusammenhang. Manche dort angeführten Inhalte sind nicht eindeutig nur jeweils einer These zuordenbar.

THESE 5: Universitäten interessieren sich nicht wirklich für „gute“ Lehre oder zumindest nicht ausreichend – warum auch. Universitäten verhalten sich ganz ähnlich wie die Scientific Communities (siehe These 6). Wie in den Fachdisziplinen ist „gute Lehre“ an Universitäten (teilweise sogar nachvollziehbar) nicht besonders wichtig.

- Zumindest bis vor wenigen Jahren hatten offenbar die meisten Universitäten keine wirkliche *Strategie zu „guter Lehre“* als Bestandteil ihrer gegebenenfalls vorhandenen Universitätsstrategie (vgl. Becker u.a. 2011, 2012).

- Viele *Universitätsleitungen* senden keine positiven Lehr-Signale, wenn sie zum Beispiel in Berufungsvereinbarungen Zielvereinbarungen in Bezug auf die Lehre meiden, dafür aber signifikant Bezüge auf die Forschung und/oder Drittmittel ansetzen. Hier wird de facto demonstriert, was (ihnen) wichtig ist.
- Ähnlich verfahren *Berufungskommissionen*, die sich vielfach in ihren auswahlrelevanten Tätigkeiten von Berufungsverfahren nicht wirklich um die Lehrkompetenzen scheren. Keine Lehrproben, keine Anforderung eines Lehrkonzepts, nahezu unkritische Hinnahme von didaktisch schlechten Vorträgen, wenn der SCI (Science Citation Index) oder Ähnliches stimmt.
- Die *hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebote und -programme* – vornehmlich im Übrigen für den wissenschaftlichen Nachwuchs – wurden erst vor Kurzem an den Universitäten etabliert und die Teilnahme ist zudem keineswegs verpflichtend für die Lehrenden. Zudem „kosten“ sie Zeit für die „relevantere“ Forschung.

Auf die finanziellen Impulse für Lehre und Forschung wurde bereits in These 4 eingegangen. Es ist nicht alleine die „Schuld“ der Universitäten, dass sie sich so verhalten. Vielmehr ist ihr Verhalten – entsprechend den ihnen gebotenen Anreizen – rational.

Quintessenz: Man darf sich nicht von einzelnen Verbesserungen in Sachen „gute Lehre“ an Universitäten täuschen lassen; zentrale Anreize vernachlässigen die entsprechenden Förderungen und sind sogar teilweise hinderlich.

THESE 6: Die Scientific Communities interessieren sich nicht wirklich für „gute“ Lehre. Wissenschaftler_innen an Universitäten bewegen sich innerhalb ihrer jeweiligen Scientific Community. Dies ist auch notwendig: einerseits, um über Tagungen und Publikationen forschen zu können, andererseits aber auch, weil hier die maßgeblichen Karrierekriterien der Disziplinen definiert werden.

„Publikationen und Drittmittel sind die wichtigen Erfolgsfaktoren von Wissenschaftler_innen.“

Die Kulturen der Scientific Communities sind dabei im Allgemeinen eindeutig auf Forschung als maßgebendes Kriterium für Ansehen, Akzeptanz und Karriere an Universitäten ausgerichtet. Publikationen (vornehmlich Fachzeitschriftenartikel) und Drittmittel sind die wichtigen Erfolgsfaktoren von Wis-

senschaftler_innen (H-Index, SCI, Handelsblatt-Ranking, VHB-JourQual etc.). Die Gutachten für Berufungsverfahren und Journals kommen aus der wissenschaftlichen Gemeinschaft, Einladungen zu karrierefördernden renommierten Tagungen letztlich ebenso. Objekt dieser Gutachten sind wiederum die Publikationen. Wer sich innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft (zu) stark für Lehre engagiert, signalisiert eine weniger starke Präferenz für die (wichtigere) Forschung. Man disqualifiziert sich dadurch gewissermaßen in den Augen vieler und sinkt auf ein niedrigeres Niveau von Ansehen, Akzeptanz und Karrierechancen. Und der bzw. die Durchschnittswissenschaftler_in hat ja auch durch das eigene zeitliche Engagement in der Lehre de facto weniger Zeit für die Forschung und wissenschaftliche Publikationen. So wird im deutschen Wissenschaftssystem signalisiert, was die Wissenschaftler_innen tun sollten oder – mit anderen Worten – was sie angesichts von Zeitknappheit tun dürfen, um als vernünftige Menschen zu gelten.

Quintessenz: Scientific Communities prägen die Rahmenbedingungen für ein Engagement für „gute Lehre“ zumindest nicht positiv.

THESE 7: Wollen und können sich die Professor_innen für Lehre engagieren? Professor_innen werden im deutschen Wissenschaftssystem regelrecht dazu gedrängt (bzw. angereizt), sich immer wieder an anderen Universitäten zu bewerben, selbst dann, wenn sie bereits über eine Lebenszeit-Professur verfügen. Nur so – oder vor allen Dingen so – können sie temporäre und dauerhafte Steigerungen im hauptberuflichen Einkommen erreichen. Insofern richten viele Wissenschaftler_innen an Universitäten – was rational durchaus nachvollziehbar ist – ihr Verhalten (zumindest so lange sie noch berufbar sind) darauf aus, den üblichen Kriterien bei Berufungen gerecht zu werden und sie konzentrieren ihr Arbeitsverhalten vielfach bereits im Vorhinein darauf (vgl. Becker 2015a).

Bei *Berufungen* spielen in der Regel folgende Aspekte eine entscheidende Rolle: die Qualität der Forschung, Drittmittelakquise, die Qualität der Lehre und das Engagement im Bereich der Hochschulorganisation. Die Gleichwertigkeit dieser Kategorien ist allerdings eine Fiktion, eine abgestufte Bedeutung Realität. Die Realität sieht so aus, dass an erster Stelle die Forschung („gemessen“ an Publikation in Zeitschriften mit hohem Impact-Factor oder Ähnlichem) kommt, an zweiter Stelle Drittmittel – möglicherweise beides getauscht – und an dritter Stelle die Lehre. Diese Reihung sagt noch nichts über die abgestufte Bedeutung aus.

Die Abstände zwischen den Stufen – zumindest zur dritten – können groß sein. Wer als Professor_in die Reihenfolge anders wahrnimmt und sich insbesondere um Lehre kümmert, handelt wider den eigenen Interessen – und dies im zweifachen Sinne: Die Folgen sind Einkommensnachteile und Imageverlust. Zudem zeigt die Listenerstellung in Berufungsverhandlungen deutlich, worauf die Universitätsleitungen besonderen Wert legen: „Gute Lehre“ spielt bei *Zielvereinbarungen* so gut wie keine Rolle (s. o.), was zugleich demonstriert, dass die Leistungen in der Lehre für die Universitätsleitungen faktisch keinen hohen Stellenwert haben – zumindest vermittelt sich dieser Eindruck. Das Argument, dass es sehr schwierig sei, „gute Lehre“ als Ziel zu operationalisieren, ist zwar nicht ganz von der Hand zu weisen, letztlich aber ein vorgeschobener Grund.

Vielfach angebotene *Lehrpreise* sind – so zeigt die allerdings uneinheitliche empirische Forschung – kein großer Anreiz für Professor_innen, der Lehre ein größeres Gewicht zu geben (vgl. Wilkesmann/Schmidt 2010; Jorzik 2010; Krempkow 2010). Solche Preise stellen zwar eine schöne Belohnung mit Befriedigungscharakter dar – wenn man einen erhält –, doch sie sind nur ein marginaler Anreiz zu „guter Lehre“. Schließlich ist die Chance, einen Lehrpreis zu erhalten, recht gering. Zudem ist er oft nur auf das Verhalten in und um Lehrveranstaltungen herum konzentriert und ignoriert andere wesentliche Aspekte aus dem Bereich Studium und Lehre. Allerdings haben die Preise ihre Berechtigung, um die Bedeutung „guter Lehre“ für die Öffentlichkeit hervorzuheben.

„Ohne geeignete Anreize ist keine Verhaltensänderung zugunsten der Lehre zu erwarten.“

Professor_innen müssen viel Zeit in die Forschung investieren. Angesichts dessen ist es schwierig, dass sie noch die notwendige zusätzliche Zeit für „gute Lehre“ aus dem knapp bemessenen Zeitbudget „herausschneiden“ können – insbesondere dann, wenn sie auch Zeit für Familie und Freundeskreis haben möchten. Ohne geeignete Anreize ist deshalb keine Verhaltensänderung zugunsten der Lehre zu erwarten. Allerdings sollte an dieser Stelle auch festgehalten werden, dass sich viele Nachwuchswissenschaftler_innen stark für die Lehre engagieren. Möglicherweise stimmt ja auch die These der intrinsisch motivierten Dozent_innen. Doch sollte man sich bewusst machen: Auch diese Motivation lässt sich vermutlich leichter zerstören als aufbauen (vgl. Frey/Osterloh 2002; Osterloh/Frey 2008). Was nutzen nämlich die besten Kompetenzen und ein starkes Wollen, wenn die situativen Rahmenbedingungen die Wissenschaftler_innen daran hindern, gutes Lehrverhalten zu zeigen? Das Angebot von

neun Semesterwochenstunden (bei einer maximalen Betreuungsquote von durchschnittlich einem Professor bzw. einer Professorin zu 50 Studierenden) gestattet nur eine situationspezifische „Qualität“. Räumliche und zeitliche Engpässe führen zudem zu ungeeigneten situativen Bedingungen. All dies hat Auswirkungen darauf, ob auf Basis von Motivation auch durchgehend „gutes“ Verhalten gezeigt werden will und/oder kann. Manche Situationsbedingungen sind einfach noch nicht einmal annähernd als optimal zu bezeichnen.

Etablierte Professor_innen sind einerseits oft in einer Welt sozialisiert, in der Lehre nur eine zweitrangige Bedeutung hatte (s.o.). Zudem haben sie durch ihre tatsächliche wie gefühlte Unabhängigkeit im Allgemeinen keine hohe Bereitschaft, manchmal auch aufgrund im Zeitablauf oft zunehmender anderer beruflicher wie privater Verpflichtungen, recht wenig Zeit, sich für „gute“ Lehre an Hochschulen einzusetzen. Zudem gibt es – vielleicht als Folge – zu wenig spezielle hochschuldidaktische Angebote, die sich nur an „gestandene“ Professor_innen richten.

Die Nachwuchswissenschaftler_innen und die Neuberufenen sind viel leichter aktivierbar, zudem beeinflussbarer und formbarer. Deshalb ist es – auch angesichts begrenzter Ressourcen vermutlich effektiver wie effizienter, sich gezielt auf diese Personengruppen zur Förderung „guter Lehre“ zu konzentrieren. Das Prinzip der völligen „Freiwilligkeit“ sollte dabei unter Umständen ebenso abgeschafft werden wie die Konzentration ausschließlich auf Didaktik-Zertifikate. Ältere Professor_innen sollten dabei nicht ausgeschlossen werden, doch bei den Angeboten und Programmen nicht im Fokus stehen. Insgesamt ist an den Hochschulen im Bereich der Hochschuldidaktik in den letzten zwei Jahrzehnten gerade für den wissenschaftlichen Nachwuchs viel passiert. Moniert wird im Allgemeinen nur noch die fehlende Nachfrageorientierung der einschlägigen Angebote sowie die mangelnde systemische Zusammenarbeit zwischen Personalentwickler_innen, Teilnehmer_innen und Professor_innen.

Quintessenz: Die Ressourcenlage macht es erforderlich, sich bei der Vermittlung von Lehrkompetenzen auf ausgewählte Zielgruppen zu konzentrieren. Nachwuchswissenschaftler_innen und Neuberufene bieten sich dafür an, selbst wenn eine Hochschule dann oft auch das Lehrpersonal für andere Hochschulen qualifiziert oder nur eine mittelfristige Verbesserung an der eigenen Einrichtung erwarten kann.

Literatur:

Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburgischen Hochschulen (2014): Wir über uns (<http://ak-evaluation.de/>; Zugriff: 23.10.2017).

Becker, Fred G. (2015a): Professor_innenauswahl in universitären Berufungsverfahren: Idealtypische Gestaltung auf Basis der wissenschaftlichen Personalforschung. In: Peus, Claudia/Braun, Susanne/Hentschel, Tanja/Frey, Dieter (Hrsg.): Personalauswahl in der Wissenschaft – Evidenzbasierte Methoden und Tools. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 173-188.

Becker, Fred G. (2015b): Anreize zu „guter“ Lehre. Thesen zu den Anreizbedingungen an Universitäten. In: Stabsstelle Qualitätsmanagement der HU Berlin (Hrsg.): Wege zu einer höheren Wirksamkeit des Qualitätsmanagements – 14. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen (23./24.09.2013). Berlin S. 74-91 (<http://edoc.hu-berlin.de/docviews/abstract.php?lang=ger&id=42027>; Zugriff: 23.10.2017).

Becker, Fred G./Tadsen, Wögen/Stegmüller, Ralph/Wild, Elke (2011): Zur Professionalität von Hochschulleitungen im Hochschulmanagement: Eindrücke und Erklärungsversuche aus einer Interviewserie des MogLI-Projekts. In: Das Hochschulwesen, 59 (2011) 4, S. 110-117 (http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-18770-9_11#page-1; Zugriff: 23.10.2017).

Becker, Fred G./Tadsen, Wögen/Stegmüller, Ralph/Wild, Elke (2012): Ansichten und Anreize für „gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen: Ergebnisse einer Interviewserie. In: die hochschule – journal für wissenschaft und bildung, Titel: Wettbewerb und Hochschulen, 21 (2012) 2, S. 220-232 (<http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/converis/artikel/2218>; Zugriff: 23.10.2017).

BMBF (2010): Qualitätspakt Lehre – Einsatz für optimale Studienbedingungen (<http://www.bmbf.de/de/15375.php>; Zugriff: 04.02.2017).

BMBF (2017): Die Exzellenzstrategie (<https://www.bmbf.de/de/die-exzellenzinitiative-staerkt-die-universitaere-spitzenforschung-1638.html>; Zugriff: 22.10.2017).

Frey, Bruno S./Osterloh, Margit (2002): Managing Motivation, 2., akt. u. erw. Aufl., Wiesbaden: Gabler. Hochschulrektorenkonferenz (2014): Projekt Nexus (<http://www.hrk-nexus.de/projekt-nexus/>; Zugriff: 04.02.2017).

Jorzik, Bettina (2010): Viel Preis, wenig Ehr. Lehrpreise in Deutschland. In: Tremp, Peter (Hrsg.): „Ausgezeichnete Lehre!“ Lehrpreise an Universitäten, Erörterungen, Konzepte, Vergabepaxis. Münster: Waxmann, S. 117-140.

Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen (2014): Herzlich Willkommen... (<https://www.tu-braunschweig.de/khn>; Zugriff: 23.10.2017).

Krempkow, René (2010): Lehrpreise im Spannungsfeld materieller und nichtmaterieller Leistungsanreize. In: Cremer-Renz, Christa/Jansen-Schulz, Bettina (Hrsg.): Innovative Lehre: Grundsätze, Konzepte, Beispiele. Bielefeld: UVW, 2010, S. 51-71.

Osterloh, Margit/Frey, Bruno S. (2008): Anreize im Wissenschaftssystem (https://www.uzh.ch/iou/orga/ssl-dir/wiki/uploads/Main/Anreize_final_12.9.08.pdf; Zugriff: 23.10.2017).

RWTH Aachen (2011): Details zur Umfrage „Anreize für gute Lehre“ (http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die_RWTH/Profil/Lehre/Exzellente_Lehre/Ziele_Kernbereiche/Kernbereich_Struktur_und_Organisation/Anreizsystem/~cdmr/Details_zur_Umfrage/; Zugriff: 23.10.2017).

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2009): Wettbewerb exzellente Lehre (<http://www.presseportal.de/pm/18931/1340236>; Zugriff: 23.10.2017).

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2013a): Anreize für bessere Hochschullehre (<http://www.exzellente-lehre.de/>; Zugriff: 23.10.2017).

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2013b): Charta guter Lehre (<https://www.stifterverband.org/charta-guter-lehre>; Zugriff: 23.10.2017).

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2017): Lehrpreise in Deutschland (<https://www.stifterverband.org/lehrpreise>; Zugriff: 23.10.2017).

TUM (2012): Leitbild „Gutes Lehren und Lernen“ (<https://www.lehren.tum.de/themen/management-von-studium-und-lehre/leitbild-gutes-lehren-und-lernen/>; Zugriff: 23.10.2017).

UniNetzPE (2017): Netzwerk für Personalentwicklung an Universitäten (<http://uninetzpe.de/>; Zugriff: 23.10.2017).

Universität Bielefeld (2010): Zeit für Lehre (http://www.uni-bielefeld.de/exzellenz/lehre/zeit_lehre/; Zugriff: 23.10.2017).

Universität Bielefeld (2011): 12 Millionen für das Programm „Richtig einsteigen“ (http://ekvv.uni-bielefeld.de/blog/uniaktuell/entry/universit%C3%A4t_bielefeld_erh%C3%A4lt_mehr_als; Zugriff: 23.10.2017).

Wildt, Johannes (2009): Ausgelernt? Professor/innen im Prozess der Professionalisierung. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 16 (2009) 2, S. 220-227.

Wilkesmann, Uwe (2012): Auf dem Weg vom Gelehrten zum abhängig Beschäftigten? Zwei deutschlandweite Surveys zur Lehrmotivation von Professoren.

Uwe/Schmid, Christian J. (Hrsg.) (2012): Hochschule als Organisation, Wiesbaden: Springer-VS, S. 363-381 (<http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/converis/artikel/2261;jsessionid=691c8a856381081057e540f6c60e>; Zugriff: 23.10.2017).

Wilkesmann, Uwe/Schmidt, Christian J. (2010): Ist der Lehrpreis ein Leistungsanreiz für die Lehre?

Tremp, Peter (Hrsg.) (2010): Ausgezeichnete Lehre! Lehrpreise an Universitäten, Münster: Waxmann, S. 39-55.

Wolbring, Tobias (2013): Fallstricke der Lehrevaluation: Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität. Frankfurt: Campus 2013.





IV. INNOVATIVE BEST PRACTICE-BEISPIELE

PINGO

– DAS INTERAKTIVE CLASSROOM-RESPONSE-SYSTEM

PINGO („Peer Instruction for very large groups“) ist ein interaktives IT-gestütztes Lehr- und Lernkonzept, das Studierende dazu animiert, den Vorlesungsstoff nicht nur passiv zu rezipieren, sondern die Lerninhalte aktiv zu reflektieren, zu interpretieren und mit ihrem Vorwissen zu verbinden. Dadurch soll ein größerer Lernerfolg erreicht werden.

Die Lehrenden stellen mit einem **webbasierten Live-Feedback-System** in großen Lehrveranstaltungen bzw. Vorlesungen Fragen mit mehreren Antwortalternativen. Dann wählen die Studierenden in einem begrenzten Zeitrahmen über ein internetfähiges Gerät (Smartphone, Tablet, Laptop) die aus ihrer Sicht richtige Antwort aus. Bei der anschließenden Auswertung der Antworten durch die Lehrenden ergeben sich drei Möglichkeiten: 1. Wenn die meisten Studierenden die Lerninhalte verstanden haben, erläutert die Lehrkraft noch verbliebene Unklarheiten und setzt die Veranstaltung fort. 2. Hat nur ein kleiner Teil die Lerninhalte verstanden, wird die Präsentation – daran angepasst – wiederholt und anschließend die Aufgabe erneut zur Abstimmung gestellt. 3. Bei sehr unterschiedlichen Antworten leitet der Lehrende die **Peer Discussion** ein: Das bedeutet, dass die Studierenden die verschiedenen Lösungen diskutieren und sich mit den Lerninhalten intensiv auseinandersetzen. Anschließend stellt der Lehrende die Aufgabe erneut und die Studierenden können auf einer erweiterten Wissensbasis eine Entscheidung treffen.

PINGO

- ist weltweit kostenlos und ohne Installation uneingeschränkt nutzbar,
- ermöglicht eine unbegrenzte Anzahl an Teilnehmenden und beliebig viele Fragen,
- ist mit einem weiten Spektrum an Fragetypen verbunden,

- passt sich den Benutzer_innen an
- kann auf allen internetfähigen Geräten genutzt werden,
- sendet Fragen und Meldungen automatisch auf die Geräte der abstimrenden Personen,
- wird in einem High-Performance-Cluster gehostet und überträgt Daten stets verschlüsselt,
- kann direkt aus dem Präsentationsprogramm genutzt werden (Powerpoint-Integration),
- ist mit einer intelligenten Visualisierung verbunden.

PINGO wurde von der Universität Paderborn in einem fakultätsübergreifenden Gemeinschaftsprojekt entwickelt, was unter anderem durch die Verleihung des Förderpreises für Innovation und Qualität in der Lehre in den Jahren 2011 und 2012 möglich wurde. PINGO wird Hochschulen als Open-Source-Serviceangebot bereitgestellt (pingo.upb.de).

Quellen: Projektvorstellung Dr. Thomas Klose (Humboldt-Universität zu Berlin) auf der Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung am 5.10.2017; Universität Paderborn, Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik, <https://www.uni-paderborn.de/universitaet/bildungsinnovationen-hochschuldidaktik/e-learning/pingo/>; <http://trypingo.com/de/features/> (Zugriff: 30.10.2017)

MOODLEPEERS

– PLUGIN ZUR BILDUNG OPTIMIERTER LERNGRUPPEN

MoodlePeers ist ein Plugin für die Lerngruppenplattform Moodle, um Arbeitsgruppen von Studierenden möglichst passend und effizient zusammenzustellen. Bei der Bildung von Lerngruppen spielen hier nicht – wie sonst üblich – freundschaftliche Beziehungen oder Zufälle eine Rolle, sondern es werden **per Algorithmus** in Moodle optimierte Lerngruppen berechnet. So soll jeder Studierende der Lerngruppe besser vom Lernprozess profitieren können. Über das Plugin können Lerngruppen für Hausaufgaben-, Projekt- und Referatsgruppen gebildet werden, denen jeweils verschiedene Matching-Kriterien zugeordnet sind: instabile Kriterien (z.B. Lernszenario, Aufgabentyp, Vorwissen) und stabile Kriterien (z.B. Motivation, Persönlichkeitsmerkmale, Teamorientierung).

Die Lehrenden wählen ein Lernszenario aus und legen die gewünschte Gruppengröße fest; sie können auch Seminarthemen zur Auswahl stellen. Dann beantworten die Studierenden einen daraus dynamisch erstellten Fragebogen, unter anderem zu ihrer Motivation, ihrem Vorwissen und ihren Persönlichkeitsmerkmalen. Für die Lehrenden sind die Antworten nicht sichtbar, wohl aber für die Studierenden, die sofort ein grafisches Feedback über ihre Eigenschaften im Vergleich zum restlichen Kurs und der eigenen Lerngruppe erhalten.

Die Entwickler weisen darauf hin, dass bereits positive Effekte der Methode wissenschaftlich nachgewiesen werden konnten: Überprüfungen der **Wirksamkeit** im Rahmen der Mathematikvorkurse 2015 und 2016 hätten gezeigt, dass die optimierten Gruppen bessere Lernergebnisse erreichen, die Gruppen stärker zusammenhalten und weniger Studierende im Kursverlauf aufgeben als bei einer zufälligen Gruppenzuordnung. Außerdem seien die Studierenden signifikant zufriedener mit ihrer Lerngruppe. Die Vorteile ergäben sich vor allem in großen Lehrveranstaltungen mit einer hohen Zahl an Teilnehmenden in den ersten Semestern oder bei Online-Kursen: Dann könne eine programmierte Unterstützung wie MoodlePeers dabei helfen, **faire und gute Lerngruppen** zu bilden, damit jeder Studierende die besten Lernpartner_innen hat.

Entwickelt wurde das Plugin von einem interdisziplinären Projektteam an der Technischen Universität Darmstadt (Fachbereiche Pädagogische Psychologie, Multimedia Kommunikation, Mathematikdidaktik). Die federführenden Wissenschaftler Dr. Henrik Bellhäuser, Dr. Johannes Konert und Marcel Schaub wurden dafür 2016 mit dem E-Teaching-Award ausgezeichnet.

Die TU Darmstadt bietet Unterstützung bei der Einführung und Umstellung der Gruppenbildung mit MoodlePeers (<http://www.moodlepeers.de>), das aktiv als **Open Source Projekt** weiterentwickelt wird. Das Plugin steht im Moodle Verzeichnis unter https://moodle.org/plugins/mod_groupformation zur Verfügung. Es ist im Moodle der TU Darmstadt installiert und bereits elf weiteren Moodle-Systemen hinzugefügt worden.

Quellen: Projektvorstellung Prof. Dr. Johannes Konert (Beuth Hochschule Berlin), auf der Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung am 5.10.2017; Konert, Johannes/Röpke, René/Bellhäuser, Henrik: mod_groupformation: Moodle Plugin zur algorithmisch optimierten Lerngruppenbildung. In: Igele, C. et al. (Hrsg.): Bildungsräume 2017. Gesellschaft für Informatik, Bonn, S. 399-400, <https://dl.gi.de/handle/20.500.12116/4877>; | <http://blog.e-learning.tu-darmstadt.de/2016/11/24/das-gewinnerprojektes-e-teaching-award-2016-im-detail-moodlepeers/> (Zugriff: 2.11.2017).

FLIPPED CLASSROOM ODER INVERTED CLASSROOM

Üblicherweise folgen Studierende während einer Präsenzveranstaltung an Hochschulen (meist Vorlesungen) überwiegend „passiv“ dem Vortrag der Lehrenden und bearbeiten danach zuhause oder in separaten Veranstaltungen Übungsaufgaben zu den vermittelten Inhalten, etwa in Tutorien. Damit sind mehrere Nachteile verbunden: Das vorwiegend rezeptive Verhalten führt während der Lehrveranstaltung oft zu einer sinkenden Aufmerksamkeit. Aufgrund des heterogenen Vorwissens der Lernenden sind manche Studierenden unterfordert, andere wiederum überfordert. Hinzu kommt, dass beim individuellen Bearbeiten von Übungsaufgaben manche Verständnisprobleme nicht alleine gelöst werden können.

Zur Vermeidung dieser Nachteile werden bei der Methode des Flipped oder Inverted Classroom die üblichen Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers oder Hörsaals „umgedreht“: Die Lerninhalte werden nicht mehr vor Ort an der Hochschule vermittelt, sondern die Studierenden erarbeiten sich die Inhalte asynchron, ortsunabhängig, individuell, selbstgesteuert und im eigenen Lerntempo – und zwar anhand von **digitalen Lernmaterialien**, die die Lehrenden zur Verfügung stellen, z.B. Videos (wie Vorlesungsaufzeichnungen), Screen- und Podcasts oder digitale Skripte. Die Präsenzveranstaltung an der Hochschule dient dann der **gemeinsamen, interaktiven Vertiefung des Gelernten**, etwa durch Diskussionen und der Aufgabenbearbeitung in Gruppen.

Die Planung des Flipped Classroom kann sich an den **Grundfragen** von Aaron Sams orientieren, der als einer der „Erfinder“ des Konzepts gilt: Wo benötigen die Lernenden die Unterstützung durch den Lehrenden und die Lerngruppe am meisten? Welche Inhalte eignen sich am besten zur Auslagerung aus der Präsenzlehre und zur selbstgesteuerten, individuellen Aneignung? Wie können diese Inhalte didaktisch sinnvoll technologieunterstützt aufbereitet werden?

Selbstgesteuertes Lernen stellt hohe Anforderungen an die Lernenden. So besteht z.B. das Problem, dass die Lernenden die digitalen Lernmaterialien manchmal gar nicht oder nur oberflächlich bearbeiten und die Inhalte nicht durchdringen. Deshalb wurden Hilfestellungen

zur Lernunterstützung entwickelt. Beim Flipped Classroom muss auch die Präsenzphase anders gestaltet werden als üblich. Als sinnvoll hat sich unter anderem die Methode des **Aktiven Plenums** erwiesen, bei dem die Studierenden gemeinsam beraten und entscheiden, ihre Ideen einbringen und ein Problem kollaborativ lösen (Bsp.: Prof. Christian Spannagel an der PH Heidelberg, Lehrpreisträger 2012 des Landes Baden-Württemberg, <https://didaktikblog.uni-hohenheim.de/2015/04/das-aktive-plenum/>).

An der Technischen Universität München (TUM) wird der Flipped Classroom z.B. bei der Ausbildung von Lehramtsstudierenden eingesetzt: Die Themen werden von Studierenden durch Lernmaterialien so vorbereitet, dass mehr Zeit für Austausch und Diskussion bleibt. Für Leistungsnachweise müssen die Studierenden nicht zwingend ein Referat halten, sondern sie können z.B. auch einen Audio- oder Videopodcast erstellen. Für die Umsetzung innovativer Lehrformate wurde der an der TUM lehrende Michael Folgmann 2013 mit dem Preis für gute Lehre des Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst ausgezeichnet.

Inzwischen haben einige Lehrende selbstproduzierte digitale Lehrmaterialien (vor allem Videos) auf Plattformen wie YouTube als offene Bildungsressourcen (Open Educational Resources, OER) zur Verfügung gestellt, die von anderen Lehrenden für den Flipped Classroom genutzt werden können.

Quellen: Projektvorstellung von Michael Folgmann (Technische Universität München) auf der Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung am 5.10.2017; https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/inverted_classroom/; <https://www.lehren.tum.de/themen/lehrpreise/preistraeger/michael-folgmann/>; (Zugriff: 30.11.2017).

OPEN MINT LABS – BLENDED LEARNING MIT VIRTUELLEN LABOREN

Open MINT Labs (OML) sind **E-Learning-Lerneinheiten** („virtuelle Labore“) zur Unterstützung von Grundlagenlaboren in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, um den Lernerfolg der Studierenden zu er-

höhen. Multimedial aufgearbeitete Materialien sollen die Präsenzlehre unterstützen und das Lernen erleichtern. Dabei werden in einem Blended-Learning-Ansatz klassische Veranstaltungen vor Ort und E-Learning-Einheiten zum zeitlich flexiblen und ortsunabhängigen Durcharbeiten des Lernstoffes verbunden. Bei den Laborversuchen werden Online-Materialien und reale Experimente verknüpft. Zur Visualisierung der Lerninhalte kommen verschiedene Formate zum Einsatz, z.B. Grafiken, Texte, Videotutorials, Simulationen. Eine zentrale Rolle spielen **interaktive Elemente**, mit denen die Studierenden den Versuchsablauf zur Vorbereitung bereits durchspielen können, um ein besseres Verständnis zu erreichen. Darüber hinaus begleiten die virtuellen Labore die Nachbereitung und Auswertung des Versuchstages, etwa durch vertiefende Fragen und Zusammenfassungen. Die OMLs werden in Zusammenarbeit mit den zuständigen Dozent_innen erarbeitet, um die Inhalte auf deren Anforderungen abzustimmen.

In Inhalt und Struktur folgen die Open MINT Labs einem Schema, das sich sowohl an fachdidaktischen Erfordernissen als auch an mediendidaktischen Aspekten des Lehrens und Lernens mit Neuen Medien orientiert. Alle OML-Lerneinheiten sind als Gesamtkonzept angelegt und sollen die Studierenden während des Lernprozesses motivierend und aktivierend begleiten – vom Aneignen theoretischer Grundlagen über die Anwendung bis hin zum Transfer des Gelernten – und ihre **Selbstlernkompetenz** fördern. Jedes Labor widmet sich einem speziellen Teilgebiet des Curriculums und gliedert sich in fünf Phasen: 1. Orientierung, 2. theoretische Grundlagen, 3. Experiment, 4. Anwendung, 5. Reflexion.

Die Open MINT Labs werden in einem Verbundprojekt der Hochschulen Kaiserslautern, Koblenz und Trier entwickelt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Der Fokus liegt auf einer besseren Anwendungsorientierung und Praxisnähe der Studiengänge für eine bessere Berufsvorbereitung. Eine große Bedeutung haben deshalb virtuelle Lerneinheiten, in denen Lerninhalte des Studiums für den späteren Einsatz in der Industrie anschaulich aufgearbeitet werden. Im Rahmen der OML können auch Schüler_innen authentische Einblicke in die Laborarbeit an Hochschulen erhalten und selbst Experimente durchführen. Das Projekt wird wissenschaftlich begleitet und evaluiert, etwa in Bezug auf Genderaspekte oder das Interesse von Schüler_innen für natur- und ingenieurwissenschaftliche Themenfelder.

Mehr als 30 Hochschulmitarbeiter_innen gestalten im Rahmen des Verbundprojekts Lernvideos für den MINT-Bereich. Dabei konzentrieren sie sich auf die Darstellung von Laborversuchen und die Erläuterung der Laborvorbereitung. Inzwischen wurden einige virtuelle Labore fertiggestellt, die in der Lehre schon eingesetzt werden.

Einen Einblick in die Arbeitsprozesse des Projekts und Anregungen zur Planung eines virtuellen Labors gibt der „Illustrierte Leitfaden zur Erstellung eines virtuellen Labors“ (<https://www.openmintlabs.de/comic/leitfaden1.html#1>).

Quellen: Projektvorstellung Dr. Tobias Roth (Hochschule Trier), auf der Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung am 5.10.2017; <https://www.openmintlabs.de/> (Zugriff 30.11.2017).

FLIPPED LAB

– LABORPRAKTIKA NEU DENKEN

Ein wesentlicher Bestandteil der Studiengänge im Fach Chemie ist die **laborpraktische Ausbildung**, die möglichst bereits ab dem ersten Fachsemester in einem Praktikum Anorganische Chemie erfolgt. Die Verbindung von konzeptuellen und praktischen Konzepten stellt für die Studierenden allerdings eine große Herausforderung dar. Die Entwicklung laborpraktischer Kompetenzen setzt voraus, dass sich die Studierenden selbstständig auf die Experimentalphasen vorbereiten, was Erstsemesterstudierenden besonders schwerfällt. Dies führt häufig zu unbefriedigenden Lernergebnissen.

Zur Verbesserung der Lernergebnisse hat die Technische Hochschule Köln das Erstsemesterpraktikum Anorganische Chemie mittels digitaler Medien und Werkzeuge zu einem Flipped Lab weiterentwickelt, indem die **eigenständige Vorbereitung** und damit die Kompetenzentwicklung der Studierenden gefördert wird. Das Praktikum wurde mit Unterstützung des Medienbüros der TH Köln als Blended-Learning-Format ausgestaltet. In der Vorbereitungsphase sollen die **Selbstlernaktivitäten** der Teilnehmer_innen auf die einzelnen Laborversuche fokussiert werden. Während der Präsenzphase erfolgt dann die Dokumentation und Reflexion der Laboraktivitäten in einem unmittelbar

daran anschließenden Abschlussgespräch. Eine enge Begleitung der Studierenden durch Lehrende und Tutor_innen ermöglicht es, dass jede Laboraktivität am Versuchstag erfolgreich abgeschlossen werden kann und die Studierenden **direkt persönliches Feedback** erhalten.

Das klassische Modell für die Bearbeitung einer Praktikumsaufgabe ist dreigeteilt: Nach der Vorbereitung im Selbststudium (4h) folgt eine Praxisphase im Labor (4 h), ergänzt durch eine Nachbereitung im Selbststudium (4h). Im Flipped Lab findet die Vorbereitung mediengestützt in Einzel- oder Gruppenarbeit statt und ist deutlich länger (7-8h). Nach der Praxisphase im Labor (4 h) folgt eine kurze Nachbereitung (1 h), die zudem interaktiv im Praktikumsbereich durchgeführt wird.

Die Selbstlernphasen werden überwiegend als Gruppenarbeit (Zweiererteams) organisiert. Dabei kommen unterschiedliche digitale Medien zum Einsatz: Detaillierte Versuchsanleitungen vermitteln Learning-Outcomes, Hintergrundinformationen und Handlungsoptionen; laborpraktische **Lernvideos** bieten eine konkrete Ausführungs- und Anwendungsdokumentation mit relevanten Sicherheitsinformationen, situationsspezifischen Erklärungen und Durchführungstipps; selbst zu erarbeitende Betriebsanweisungen dienen der Abstraktion laborpraktischer Handlungsabfolgen; **Online-Foren** liefern problemorientierte Hilfestellung durch Lehrende, Tutor_innen und Studierende; **elektronische Tests** geben eine konkrete (formative) Rückmeldung zur individuellen Versuchsvorbereitung.

Die Ergebnisse jährlich durchgeführter Teaching Analysis Polls und digitaler Befragungen der Teilnehmer_innen geben Hinweise darauf, dass sich der digitale Medieneinsatz auf den – objektiv feststellbaren wie auch auf den subjektiv durch die Studierenden wahrgenommenen – **Kompetenzerwerb** im Praktikum (insbesondere durch Lernvideos und Online-Tests) positiv auswirkt. Die Mitarbeiter_innen und Lehrenden beobachten eine insgesamt deutliche verbesserte Vorbereitung der Studierenden sowie eine gestiegene Handlungskompetenz in der konkreten Laborsituation.

Das Praktikum „Anorganische Chemie“ wird seit dem WS 2015/2016 gemeinsam von Prof. Dr. Matthias Eisenacher und Prof. Dr. Dirk Burdinski betreut. Letzterer erhielt für sein Engagement in der Lehre 2017 den Lehrpreis der TH Köln.

Quellen: Projektvorstellung Prof. Dr. Dirk Burdinski (Technische Hochschule Köln), auf der Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung am 5.10.2017; https://www.th-koeln.de/hochschule/flipped-lab_43230.php; Burdinski, Dirk/Glaeser, Susanne (2016): Flipped Lab – Effektiver lernen in einem naturwissenschaftlichen Grundlagenpraktikum mit großer Teilnehmerzahl. In: Berendt, Brigitte/Fleischmann, Andreas/Schaper, Niclas/Szczyrba, Birgit und Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Griffmarke E5.4. Raabe-Verlag, Berlin. S. 1–28.

SIMULIERTER KLASSENRAUM – DIAGNOSTISCHE KOMPETENZ VON LEHRKRÄFTEN UND LEHR- AMTSSTUDIERENDEN

Diagnostische Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit von Lehrkräften, die Leistungen von Schüler_innen zutreffend zu beurteilen. Sie ist notwendig, um Schüler_innen gerecht zu benoten und den Unterricht an die individuellen Voraussetzungen der Schüler_innen anzupassen. Somit gilt sie als eine **Schlüsselkompetenz für erfolgreichen Unterricht**. In der Forschung zeigt sich jedoch immer wieder, dass (angehende) Lehrkräfte in ihrer diagnostischen Kompetenz Urteilsverzerrungen unterliegen (Tendenz zur Mitte, stereotype Urteile etc.). So tendieren Lehrkräfte zum Beispiel dazu, einzelne Schüler_innenleistungen zu überschätzen und die Streuung der Schülerleistungen innerhalb einer Klasse zu unterschätzen.

Die Methode des Simulierten Klassenraums (SKR) kann dazu dienen, solche Verzerrungen transparent zu machen. Dabei handelt es sich um die **Computersimulation eines Klassenzimmers**, in dem der Proband oder die Probandin die Rolle einer Lehrkraft übernimmt und mit **virtuellen Schüler_innen** wie in einer Schulstunde interagiert. Die Lehrkraft wählt aus einem Menü unterrichtsfachbezogene Fragen aus und richtet diese an die Schüler_innen auf dem Computerbildschirm, die daraufhin Antworten geben. Die virtuellen Schüler_innen sind so programmiert, dass sie die Fragen mit unterschiedlichen Wahrscheinlichkeiten richtig oder falsch beantworten. Bei der Auswahl eines Schülers oder einer Schülerin können zusätzliche Informationen über sie einblendbar werden. Auf diese Weise kann der Einfluss weiterer Schüler_innenmerkmale kontrolliert werden (z.B. Motivation, Sozialverhalten, sozio-kultureller Hintergrund). Anschließend soll die Lehrkraft die

Leistungen der Schüler_innen beurteilen. Die Übereinstimmung der Schüler_innenleistung mit dem Urteil der Lehrkräfte kann als diagnostische Kompetenz ermittelt werden.

Die Methode des Simulierten Klassenraums ermöglicht es, die diagnostische Kompetenz anhand verschiedener Fragen **experimentell** zu **untersuchen**. Das Instrument kann sowohl zur **Überprüfung** als auch zum **Training** der diagnostischen Kompetenz eingesetzt werden.

Der Simulierte Klassenraum wurde von einer Arbeitsgruppe am Institut für Psychologie der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Prof. Dr. Jens Möller, Dr. Johanna Kaiser, Dipl.-Psych. Nils Machts) weiterentwickelt. In ersten Untersuchungen haben die Wissenschaftler_innen eine hohe Validität dieses Instruments festgestellt: Im Simulierten Klassenraum agierten Lehramtsstudierende ähnlich wie in realen Klassen. Viele Forschungsergebnisse aus dem realen Klassenzimmer, die die Leistungseinschätzung von Schüler_innen betreffen, konnten im Simulierten Klassenraum repliziert werden.

Quellen: Projektvorstellung Prof. Dr. Jens Möller (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel), auf der Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung am 5.10.2017; Jens Möller/Anna Südkamp/Johanna Kaiser: Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden, <http://survey.psychpaed.uni-kiel.de/Diagnostische-Kompetenz-von-Lehrkraeften-und-Lehramtsstudierenden.html> (Zugriff: 30.11.2017).

E-TUTORIUM.NET – LERNEN MIT VIRTUELLEM TUTOR

Auf der **offenen Plattform** e-tutorium.net werden Tutorien zur Linguistik mit einem virtuellen Tutor (El Lingo) kostenfrei zur Verfügung gestellt. Bei dieser Methode wird ein **Chatbot** – ein textbasiertes Dialogsystem – dazu eingesetzt, um im Dialog Wissen zu festigen und überprüfen zu lassen. Er kann auch als Werkzeug für die universitäre Lehre eingesetzt werden. So wird auch Unterstützung bei der Erstellung eines selbst gestalteten Tutoriums angeboten, z.B. für Hochschullehrende.

e-tutorium.net beinhaltet drei Bereiche:

1. Basisinhalte werden über einführende Artikel präsentiert, die verständlich geschrieben und didaktisch aufbereitet sind (deduktive Wissensvermittlung).

2. El Lingo als E-Tutor unterstützt die Lernenden durch **interaktive Übungsaufgaben** zu verschiedenen Themen (u.a. Wortarten, Phrasenkategorien, Satzgliedfunktionen), Wissen induktiv einzutrainieren. Dabei werden Fehler erklärend kommentiert (begründete Rückmeldungen).

3. Im Anschluss an die Trainingsphase können die Lernenden ihr Wissen punktuell überprüfen. In einem **Testat** müssen 18 zufällig ausgewählte Fragen verschiedener Schwierigkeitsstufen beantwortet werden; eine abschließende Ergebnisseite bietet einen Einblick in den Lernerfolg, Lösungshinweise helfen bei fehlerhaften Antworten.

Auch terminologisch wird Unterstützung angeboten: El Lingo kann rund 1.500 Begriffe aus der Linguistik kurz und prägnant erklären.

Die Antwortrückmeldungen und die Navigation im Tutorium sind voll automatisiert. Sämtliche Kommunikation kann aber auch mithilfe des didaktischen und dialogischen Wissens selbst gestaltet werden.

Vorteile:

- Programmierkenntnisse sind nicht vonnöten,
- das Angebot ist kostenfrei, einfach und intuitiv,
- es gibt keine Beschränkung auf ein Thema oder Fach,
- multimediale Inhalte können eingebunden werden,
- es sind verschiedene Aufgabentypen integriert (multiple choice, Lückentexte, Tabellen),
- die Motivation der Studierenden kann erhöht werden.

Der Chatbot El Lingo wurde im Rahmen des mit Studiengebühren geförderten Projekts am Deutschen Seminar der Leibniz Universität Hannover entwickelt (Leibniz KIQS). In dieser Phase wurde dem E-Tutor das „Wissen“ zur Phonetik/Phonologie, Morphologie und Syntax gelehrt. Später erfolgte eine Erweiterung um die Bereiche Semantik und Pragmatik, unter anderem im Rahmen eines Seminars. Verwendet wird dafür die von Torsten Siever entwickelte offene Plattform e-tutorium.net, auf der jede_r kostenfrei eigene Tutorien bereitstellen kann.

Quellen: Projektvorstellung Dr. Netaya Lotze (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) auf der Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung am 5.10.2017; Leibniz Universität Hannover, <https://www.medien-sprache.net/de/basix/bot/> (Zugriff: 28.11.2017).

JURCOACH-PLATTFORM

Jurcoach ist eine kostenlose Online-Lernplattform, die Jurastudierenden die Möglichkeit bietet, die Lösung strafrechtlicher Fälle zu trainieren. Ein Vorteil gegenüber Lerngruppen oder herkömmlichen Lehrangeboten einer Universität liegt darin, dass verschiedene Module miteinander verknüpft werden, um die Wissensbasis zu erweitern. Der Fokus liegt auf **anwendungsorientiertem und interaktivem Lernen**. Präsenzveranstaltungen und begleitende webbasierte Angebote werden in einem Blending-Learning-Konzept umgesetzt, das sich an den Leitprinzipien **Kommunikation und Interaktion** orientiert.

Die Lernplattform Jurcoach befindet sich auf der Website <https://strafrecht-online.org> und besteht aus drei Modulen:

1. Kernstück ist das Falltraining: Hier können Studierende Fälle unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades lösen und Prüfungsaufgaben trainieren. Es werden Schritte simuliert, die im Jurastudium während einer Übung oder im Examen bei der Fallbearbeitung zu durchlaufen sind. Die Lernenden erhalten unmittelbar eine Auswertung ihrer Antworten. Eine Stoppuhr gibt eine Einschätzung über die Geschwindigkeit bei der Lösung von Fällen.

2. Im Falltraining kann das Problemfeld-Wiki herangezogen werden, das Inspiration und Hilfe bei Unklarheiten oder offenen Fragen bietet. Hier sind auch Definitionen und Theorien zu Fragestellungen zu finden, die in Klausuren üblich sind. Das Wiki kann zur Falllösung, aber auch zum Nacharbeiten oder zur systematischen Wiederholung eingesetzt werden.

3. Durch einen **Multiple-Choice-Test** können die Studierenden ihr erlerntes Wissen auf den Prüfstand stellen und Feedback über ihren Wissensstand erhalten.

Alle drei Module sind so programmiert, dass sie nicht nur vom Team der Lernplattform, sondern auch von allen Studierenden problemlos zu erweitern sind. Die **Fortentwicklung** durch die Studierenden ist integraler Bestandteil des Konzepts. So können sämtliche Nutzer_innen Sachverhalte für das Falltraining selbst aufbereiten und einstellen, Einträge im Problemfeld-Wiki ergänzen, neue Multiple-Choice-Fragen erstellen sowie bestehende Einträge und Fragen bearbeiten. Alle Änderungen werden im Backend zwischengespeichert, bevor sie – nach einem kurzen Check durch das Jurcoach-Team – online gestellt werden. Dadurch sollen die Studierenden dazu motiviert werden, zu **Mitwirkenden** zu werden, und erreicht werden, dass das Lernen mehr Spaß macht, zusätzliche Lerneffekte geschaffen werden und die Lernplattform zum Nutzen aller verbessert wird.

Entwickelt wurde die Online-Lernplattform Jurcoach von Prof. Dr. Roland Hefendehl und seinem Team vom Institut für Kriminologie und Wirtschaftsstrafrecht an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Hefendehl erhielt für seinen Einsatz in der Ausbildung von Studierenden 2016 den Ars legendi-Fakultätenpreis Rechtswissenschaften.

Die Website Strafrecht-online.org bietet neben Jurcoach weitere Online-Angebote: So können Lernende Unterrichtsmaterialien gezielt kommentieren und mit dem Lehrstuhlteam oder anderen Lernenden chatten. Im Newsletter werden regelmäßig aktuelle rechtspolitische Themen diskutiert. Die Lehrmaterialien (sog. Karteikarten) können auch von Jurastudierenden anderer Universitäten genutzt werden.

Quellen: Projektvorstellung auf der Konferenz von Prof. Dr. Roland Hefendehl (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg) auf der Konferenz der Friedrich-Ebert-Stiftung am 5.10.2017; <https://strafrecht-online.org/jurcoach/> (Zugriff: 25.11.2017).



V. WIE KANN GUTE LEHRE REALITÄT WERDEN?

WIE GELINGT BESSERE LEHRE AN HOCHSCHULEN?

Prof. Dr. Klaus Semlinger Präsident der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin

Lehre gehört, wie Forschung, zu den Kernaufgaben von Hochschulen. Die allermeisten Hochschullehrer_innen fühlen sich denn auch beiden Aufgabenbereichen gleichermaßen verpflichtet. Allerdings finden sie im Bereich Forschung ungleich mehr Unterstützung und Anerkennung. Es kann deshalb nicht verwundern, dass zumindest bei Professor_innen an Universitäten die Präferenzen mehrheitlich eher im Bereich Forschung liegen. Das gilt auch – und zum Teil sogar ausgeprägter – für die wissenschaftlichen Nachwuchskräfte, und zwar insbesondere, wenn sie befristet auf drittmittelfinanzierten Stellen beschäftigt sind (vgl. Schomburg et al. 2013).

Nun hat die wachsende Drittmittelabhängigkeit der Universitätsforschung zu einer erhöhten Wettbewerbsintensität in diesem Bereich geführt, während Fachhochschulen zur Erfüllung ihres Forschungsauftrags nahezu gänzlich auf die Einwerbung von Drittmitteln angewiesen sind. Erfolgreiche Forschung erfordert heute deshalb viel Zeit und Aufmerksamkeit auch für nicht-wissenschaftliche Arbeiten im engeren Sinne. Parallel dazu haben die Bologna-Reform, die gestiegenen Studierendenzahlen und die zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft auch zu erhöhten Anforderungen in der Lehre geführt, was ebenfalls zu einem Anstieg der zeitlichen Bindung geführt hat und mehr Aufmerksamkeit verlangt. Auch wenn man von den wachsenden Erwartungen absieht, die heute zusätzlich an das Engagement der Hochschulen im Bereich Transfer und Third Mission gerichtet sind, wird das Dilemma deutlich, vor dem Hochschullehrer_innen zunehmend stehen. Ganz oben auf ihrer Prioritätenliste steht deshalb auch der Wunsch nach mehr Personal für Forschung und Lehre.

Trotz alledem sind weder Forschung noch Lehre an den Hochschulen schlecht. Mit ihren Ergebnissen stehen die deutschen Hochschulen auch im internationalen Vergleich gut da. Aber es geht um Verbesserungen. Dabei hat die Bologna-Reform mit ihren formalen und qualitativen (Ziel-) Vorgaben und der Auflage eines geregelten, fest institutionalisierten Qualitätssicherungs- (und entwicklungs-)Systems für den Bereich Lehre einen neuen regulatorischen Rahmen gesetzt. Die daraus resultierenden Anpassungserfordernisse verursachen jedoch ebenfalls einen (z.T. dauerhaften) zeitlichen Mehraufwand. Mit den befristeten Hochschulpakten und dem Qualitätspakt Lehre stellte der Bund zwar zusätzliche finanzielle Ressourcen bereit, die es den Ländern erlauben sollten, an ihren Hochschulen mehr Studierende aufzunehmen und gleichzeitig die Lehre zu verbessern. Dies hat jedoch nicht verhindert, dass sich die Betreuungsrelationen an den Hochschulen in den letzten Jahren spürbar verschlechterten, während gleichzeitig nicht alle Hochschulen in den Genuss qualitätsverbessernder Fördermittel gekommen sind. Heute müssen alle Hochschulen zudem auf das Prinzip Hoffnung setzen, dass die unverzichtbaren Bundesgelder auch nach Auslaufen der befristeten Pakte und Programme in irgendeiner Form weiter fließen werden.

Wie kann es vor diesem Hintergrund gelingen, die Lehre an deutschen Hochschulen nachhaltig und in der Fläche zu verbessern? Hier wird viel über Anreize nachgedacht, die Professor_innen dazu bewegen sollen, sich mehr für Lehre zu engagieren und innovative Lehrkonzepte zu entwickeln und anzuwenden. Dabei stellen sich zunächst zwei Fragen: Wie müssten solche Anreize ausgestaltet und dimensioniert sein, um die dominante Forschungsausrichtung (auch des hochschulischen) Wissenschaftssystems und die damit korrespondierende, mehr oder minder explizite Forschungspräferenz vieler Hochschullehrer_innen umzuorientieren, und: Bedarf es solcher Anreize bei denen, die sich bereits – nicht zuletzt intrinsisch motiviert – vor allem der Lehre verpflichtet sehen, um sie zu noch größeren Anstrengungen zu bewegen? Viel spricht dafür, dass der verbreitete Wunsch nach mehr materieller und immaterieller Anerkennung von Lehrkompetenzen und Lehrleistungen eher einem

„Es geht vor allem um die Befähigung zu besserer Lehre.“

Ruf nach ausgleichender Gerechtigkeit gleichkommt, als dass man sich davon mehr Engagement für die Lehre von mehr Professor_innen erhoffen könnte.

Diese Skepsis spricht nun allerdings nicht gegen die Forderung nach mehr Anerkennung für die Lehre. Sie führt aber wieder zurück auf das beschriebene Dilemma, wonach Zeit und Aufmerksamkeit zwar teilbar,

aber in der Summe jeweils nicht beliebig vermehrbar sind. Wenn mehr Engagement und Innovation in der Lehre erreicht werden soll, dann muss dies vor allem ermöglicht werden, und dann geht es weniger um Anreize als um Hilfestellungen, also um die Befähigung zu besserer Lehre. Das fängt an bei der zeitlichen Entlastung für mehr hochschuldidaktische Weiterbildung und kollegiale Beratung, für die Entwicklung innovativer Lehrformen, aber auch für die Unterrichtung in kleineren Gruppen und für mehr Beratung einzelner Studierender. Und es endet letztlich bei der Notwendigkeit einer größeren finanziellen und personellen Unterstützung der Lehre, um die Betreuungsrelationen wieder zu verbessern und um auch ehrgeizigere Lehr-/Lern-Innovationen vorbereiten, erproben und dauerhaft einführen zu können.

Damit soll nicht gesagt sein, dass jede qualitative Neuerung in der Lehre zu einem dauerhaft höheren Lehraufwand führt, aber jede Innovation verursacht zunächst einmal zusätzlichen Aufwand eigener Art und nicht jede Qualitätsverbesserung ist gleichzeitig mit einem Effizienzgewinn verbunden. Dies gilt für neue Formen des forschenden oder problembasierten Lernens, wenn sie angemessen akademisch angeleitet und betreut sein sollen. Dies gilt aber nicht zuletzt auch für eine stärker medien- und IT-gestützte Lehre, die, wenn sie gut gemacht sein soll, sich nicht allein auf die fachliche und (zum Teil auch erst zu erwerbende) mediendidaktische Kompetenz eines einzelnen Hochschullehrers oder einer einzelnen Hochschullehrerin stützen kann, sondern der professionellen Unterstützung durch einschlägige Expert_innen bedarf.

An dieser Stelle hilft wieder die Unterscheidung zwischen Anreiz und Befähigung: Angesichts der unterschiedlichen Präferenzschwerpunkte in der Professor_innenschaft für Forschung oder für Lehre wird eine zeitliche Entlastung und personelle Unterstützung für lehrbezogene Verbesserungsaktivitäten vielleicht keinen Professor bzw. keine Professorin mit vorrangiger Forschungspräferenz dazu bewegen, das eigene Engagement zugunsten der Lehre umzuorientieren. Die primär lehrorientierten Professor_innen würden dadurch aber in die Lage versetzt werden, mehr und ambitioniertere Lehrinnovationen zu entwickeln und zu erproben. Dann aber kommt es darauf an, auch die anderen Hochschullehrer_innen in die Lage zu versetzen, sich mit neuen Lehrkonzepten auseinanderzusetzen und sie in ihre Praxis zu übernehmen. Da die übergroße Mehrzahl der Professor_innen bei allen Unterschieden in den Präferenzen die Doppelaufgabe von Forschung und Lehre bewusst angenommen hat, sollte es an der nötigen Bereitschaft nicht fehlen, sich hier zu öffnen und zu engagieren – wenn die Rahmenbedingungen stimmen. Mit entsprechenden

Unterstützungsangeboten würden dementsprechend die eher lehrorientierten Professor_innen in ihren lehrbezogenen Innovationsbemühungen gestärkt werden, während den mehr forschungsorientierten Hochschul-lehrer_innen die Übernahme innovativer Lehrkonzepte leichter gemacht werden würde.

Dies leitet über zu einem anderen Punkt: Lehre und Forschung konkurrieren, wie aufgezeigt, um Zeit und Aufmerksamkeit der an Hochschulen beschäftigten Wissenschaftler_innen. Ursächlich dafür ist nicht zuletzt, dass die Suche nach Inventionen im Bereich Studium und Lehre im System der Forschungsförderung – abgesehen vielleicht von der Spezialdisziplin Hochschuldidaktik – nicht als Forschung im engeren Sinne angesehen wird. Forschung und Entwicklung an Lehr- und Lerninnovationen sind heute, wo sie nicht mehr allein von professionellen Hochschuldidaktiker_innen und Hochschulforscher_innen, sondern vielfach von Hochschullehrer_innen mit hoher Präferenz für die Lehraufgabe getragen werden, häufig weniger erkenntnis- als vielmehr umsetzungsorientiert. Dementsprechend werden sie, was wissenschaftliche Reputation und Ressourcenausstattung angeht, ähnlich stiefmütterlich behandelt wie anwendungsorientierte Forschung in anderen Bereichen. Es geht also nicht allein darum, Lehre als zur Forschung gleich wichtige und gleichberechtigte Aufgabe stärker ins Bewusstsein zu rufen, sondern auch um die Anerkennung anwendungsorientierter Forschung (in der Lehre) als gleichwertige wissenschaftliche Betätigung, die deshalb mit einem angemessenen Ressourcenanteil auszustatten ist.

In den letzten Jahren ist durch die öffentliche Hand und durch private Stiftungen – durch Bereitstellung zusätzlicher Mittel – damit begonnen worden, diesem Gedanken und damit der wachsenden Erfordernis zusätzlicher qualitativer Investitionen in die akademische Bildung wieder verstärkt Rechnung zu tragen. Innovationen im Bereich Studium und Lehre werden dabei, wenn auch nicht im gleichen Umfang, strukturell analog zu klassischen Forschungsförderprogrammen unterstützt, nämlich als wettbewerblich vergebene und befristete Projektförderung und durch Auslobung entsprechender Preise. Tatsächlich konnten damit vielfältige Initiativen unterstützt, bemerkenswerte Ergebnisse erzielt und herausragende Hochschullehrer_innen und Projekte ausgezeichnet werden. Was durch die befristete Programm- oder Projektförderung allerdings nur bedingt erreicht werden konnte, das ist die notwendige Breitenwirkung lehrbezogener Innovationen und der Aufbau nachhaltiger (!) Strukturreformen, zum Beispiel in Form zusätzlicher Beratungsdienste für Studierende oder auch eines personell angemessen unterfütterten Qualitätsmanagements,

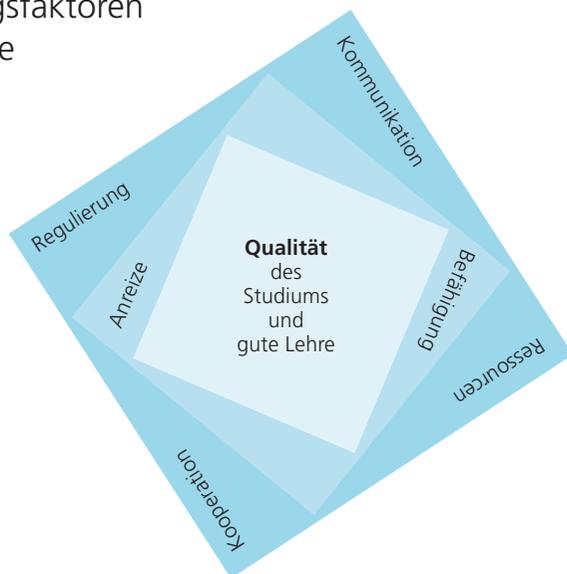
denn derartige Wirkungen erfordern eine dauerhafte zusätzliche Finanzierung der zugrunde liegenden Maßnahmen.

Wenn es um bessere Lehre an Hochschulen geht, dann ist es nämlich nicht mit der Suche nach neuen Erkenntnissen, der Entwicklung von Prototypen und deren punktueller Überführung in die Praxis einzelner Lehrender getan. Bessere Lehre entsteht letztlich erst, wenn bessere Konzepte und Methoden sich allgemein durchsetzen, zumal gute Lehre *team production* ist: Eine einzelne Lehrveranstaltung, eine einzelne Hochschullehrerin bzw. ein einzelner Hochschullehrer kann didaktisch noch so brillant sein – wenn das ein singuläres Highlight bleibt, dann wird daraus noch kein guter Studiengang. Verbesserungen in der Lehre erfordern daher neben Investitionen in Forschung und Entwicklung auch Investitionen in den Transfer ihrer Ergebnisse in die Praxis anderer Lehrender – und damit sind nicht allein Lehrende mit gleich gelagerten Ambitionen gemeint. Innovationen im Bereich Studium und Lehre, die grundlegend und nachhaltig wirken sollen, sind also nicht durch Forschungs- und Entwicklungsprojekte allein zu erreichen. Vielmehr kommt dem Transfer, oder genauer: der Adoption und Adaption ihrer Ergebnisse durch andere Hochschullehrer_innen, und zwar insbesondere durch solche mit anderen ausgeprägten Forschungsinteressen, zentrale Bedeutung zu. Dieser Teil des angestrebten Verbesserungsprozesses ist aber eine kontinuierlich zu bewältigende Daueraufgabe, die nicht zuletzt auch eine erheblich intensiviertere *Kommunikation und Kooperation* der Lehrenden in einem Studiengang, in der Fakultät und in der jeweiligen Hochschule erfordert. Auch und gerade diese Aufgabe ist deshalb dauerhaft mit den dafür notwendigen (zusätzlichen) Ressourcen zu unterlegen, und dies darf nicht auf wenige, wettbewerblich ermittelte Hochschulen beschränkt werden, wenn eine Förderung der Besten nicht in eine Abkoppelung der Schwächeren münden soll.

Um zusammenzufassen: Für eine grundlegende, nachhaltige und flächendeckende Verbesserung von Studium und Lehre an deutschen Hochschulen bedarf es mehr Aufmerksamkeit, mehr Anerkennung und mehr Ressourcen für den Aufgabenbereich Lehre – neue und immer detailliertere regulatorische Vorgaben reichen dazu nicht aus oder sind sogar kontraproduktiv. Da sich die übergroße Mehrzahl der an Hochschulen Lehrenden der Doppelaufgabe von Forschung und Lehre – trotz unterschiedlich ausgeprägter Präferenzen – gleichermaßen verpflichtet fühlt, ist ein vermehrtes Engagement für die Verbesserung von Studium und Lehre weniger eine Frage geeigneter Anreize als vielmehr eine der angemessenen Unterstützung, um entsprechende Anstrengungen zu er-

möglichen. Die wichtigsten dafür benötigten Ressourcen sind mehr Zeit (für die Entwicklung neuer Lehr-/Lernformate und für deren Übernahme in die eigene Praxis, für Weiterbildung, Kommunikation und eine intensivere Begleitung der Studierenden) und mehr lehrunterstützendes Personal mit professioneller Kompetenz. Lassen sich einzelne innovative Initiativen durch befristete Projektförderungen anstoßen und unterstützen, so ist die erforderliche Breitenwirkung und Nachhaltigkeit von Verbesserungen in Studium und Lehre auf eine dauerhafte Stärkung der personellen Basis, auf die Verstetigungsmöglichkeit diesbezüglicher Stellen und somit auf eine entsprechende Anhebung der Grundfinanzierung angewiesen. Diese muss einhergehen mit einer Anpassung des Kapazitätsrechts und der Lehrverpflichtungsverordnungen, die größere Spielräume für innovative Lehr-/Lernkonzepte eröffnet und verhindert, dass jede personelle Verstärkung im Bereich Lehre durch Übersetzung in eine erhöhte Aufnahmekapazität qualitativ neutralisiert wird.

Bedingungsfaktoren guter Lehre



Literatur:

Harald Schomburg, Choni Flöther, Vera Wolf (2013): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden, Projektbericht, INCHER-Kassel, S. 50ff.; https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK_nexus_LESSI.pdf (Zugriff: 30.11.2017).

OHNE GUTE LEHRE KEINE GUTE HOCHSCHULE

Jasmin Delveaux Mitglied im Bundesvorstand der Juso-Hochschulgruppen¹²

Nach dem Erreichen der Hochschulreife scheint für viele Schüler_innen eine große Hürde geschafft. Der Großteil entscheidet sich im Anschluss dafür, ein Studium aufzunehmen. Doch ob ihnen dieser Weg offensteht, hängt in Deutschland vom gewählten Studienfach und dem finanziellen Hintergrund ab. Denn im Kampf um knappe Studienplätze lässt sich feststellen, dass gerade diejenigen, die mehr Geld von zuhause mitbekommen, eine höhere Chance auf die Wunschkarriere haben. Sei es das Einklagen in ein Studienfach oder der Besuch einer privaten Hochschule, die soziale Selektion im Bildungssystem setzt sich fort. Weiterhin werben gerade private Hochschulen damit, besonders in der Lehre hervorstechen und mit guten Betreuungsquoten einen Studienerfolg zu garantieren. Im Gegensatz dazu stehen die Entwicklungen an staatlichen Hochschulen: In den letzten Jahren ist die Zahl der Studienanfänger_innen enorm gestiegen, doch die Zahl der Dozierenden hat sich keineswegs daran angepasst. Abhängig vom Bundesland und der Hochschulart wird deutlich, dass Betreuungsquoten stark variieren können. Darunter leiden vor allem die Studierenden, denn gerade ein guter Betreuungsschlüssel für Studierende ist eine wichtige Grundlage guter Lehre.

Bedeutung der Betreuung im Studium. Nach Umfragen des Deutschen Studentenwerks [sic!] sehen sich Studierende zunehmend überfordert und zeigen Symptome übermäßigen Stresses. Besonders in der Studieneingangsphase spielt dies eine große Rolle. Hier ist eine angemessene Betreuung von besonderer Bedeutung. Vor allem in Hinblick auf die Zahl der Studienabbrecher_innen zeigt sich, dass eine ausreichende Betreuung und Beratung durch Dozierende eine Maßnahme sein kann, um empfundene Sicherheit im Studium zu erhöhen und einen Studienerfolg zu ermöglichen. Hintergrund dessen ist, dass circa ein Drittel der Studierenden ihr Studium abbrechen, davon ein Großteil in den ersten beiden Semestern. Doch um ein ausreichendes Maß an Betreuung gewährleisten zu

¹² Amtszeit bis November 2017.

können, stellt sich ein strukturelles Problem durch die Kapazitätsverordnung. Solange diese in der aktuellen Form gilt, bleiben Betreuungsquoten hinter den Bedürfnissen der Studierenden zurück und schaden so dem Bildungssystem insgesamt. Eine tief greifende Überarbeitung der Kapazitätsverordnung muss deshalb das Ziel sein, um allen Studierenden ein gutes Studium zu ermöglichen und auch Dozierenden Arbeitsbedingungen zu gewährleisten, die alltagsgerecht sind. Auch wenn in Zukunft die Zahl der Studienanfänger_innen nicht mehr substanziell steigen sollte, ist dennoch ein Ausbau vonnöten, denn die gegenwärtige Situation ist nicht länger tragbar. Es braucht mehr Lehrende, um den Anforderungen des Hochschulbildungssystems endlich gerecht zu werden.

Ein weiteres strukturelles Problem ist die aktuelle Praxis der Berufung von Professor_innen. Der Fokus liegt derzeit auf Publikationen, Forschungsleistungen und der Höhe der eingeworbenen Drittmittel. Auch wenn Forschung eine zentrale Säule innerhalb des Hochschulapparats ist und im Humboldt'schen Bildungsideal Hand in Hand mit der Lehre geht, werden Fehlanreize gesetzt, indem primär auf wirtschaftlich ertragreiche Mitteleinwerbung und die Quantität der Veröffentlichungen geachtet wird. Dadurch haben diejenigen Personen keine Karrierechancen, die abseits des Mainstreams forschen beziehungsweise in noch nicht etablierten Forschungsbereichen arbeiten. Frauen leiden unter der aktuellen Praxis besonders, weil sie beispielsweise durch Care-Arbeit weniger publizieren können und zum Teil einige Zeit aus dem Forschungsbetrieb ausscheiden, wenn sie sich vorrangig ihrer Familie widmen. In Hochschulen, deren Studierendenschaft zunehmend divers ist bzw. die Studierenden verschiedenste Hintergründe und Interessen haben, sollte sich diese Heterogenität auch im Lehrpersonal widerspiegeln.

Aus all dem ergibt sich, dass neben einer Betrachtung von Forschungsleistungen und Publikationen in Berufungsverfahren auch die Lehrfähigkeit einen wichtigen Stellenwert haben sollte. Die Lehrkompetenzen der Dozierenden spielen für den Alltag der Studierenden eine zentrale Rolle und sind mitentscheidend für den Studienerfolg. Auch für die Dozierenden ist es von Interesse, ihr Fachgebiet angemessen in Lehrveranstaltungen zu repräsentieren und Grundlagen sowie aktuelle Forschungsergebnisse der Studierendenschaft zugänglich zu machen. Möglich wäre zum Beispiel, Didaktikkonzepte oder die Darreichung von Lehrproben als Kriterien im Berufungsverfahren stärker einzubeziehen. Auch Qualitätsrichtlinien für Lehre könnten im Berufungsverfahren Einzug finden. Insgesamt ist es notwendig, dass die Lehrkompetenzen bei Berufungen eine maßgebliche Rolle einnehmen.

Neben einer veränderten Berufungspraxis, die der großen Bedeutung der Lehre gerecht wird, ist auch die Besetzung von Berufungskommissionen ein Ansatzpunkt, um einen Wandel zugunsten der Lehre herbeizuführen. Studierende sind in Berufungskommissionen unterrepräsentiert, obwohl es vor allem diese Statusgruppe ist, die an der Hochschule mit den Dozierenden interagieren. Die Stimme der Studierendenvertreter_innen in den Berufungskommissionen muss gestärkt werden, da die Studierenden einen wichtigen Beitrag dazu leisten können, dass die Lehre die ihr gebührende Beachtung findet. Dazu müssen auch die Rahmenbedingungen für studentische Partizipation verändert werden. Eine Vielzahl von Studierenden würde sich an der Hochschule gerne mehr einbringen, doch ist ihnen ein solches Engagement aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen nicht möglich – viele Studierende müssen sich um die eigene Studienfinanzierung kümmern und/oder sie haben Verpflichtungen in der Care-Arbeit. Hier ist die Politik gefordert, unterstützende Maßnahmen zu etablieren: Denn ehrenamtliches Engagement an der Hochschule muss für alle Studierenden grundsätzlich möglich sein, damit die größte Statusgruppe an den Hochschulen auch angemessen repräsentiert ist.

Gute Lehre ermöglichen. Damit gute Lehre an Hochschulen durchgeführt werden kann, sind Rahmenbedingungen wie eine moderne Ausstattung und diverse Bildungsangebote unverzichtbar. Dozierende können sich zwar darum bemühen, ihre Vorlesungen und Seminare interessant zu gestalten, doch stoßen sie häufig vor Ort auf wenig förderliche Umstände. Von zentraler Bedeutung wäre es, gemeinsame Standards für gute Lehre zu schaffen, an denen sich Dozierende orientieren können. Es könnten Praxisprojekte im Bereich Lehre an einzelnen Hochschulen getestet und die Erfahrungen aus Best-Practice-Beispielen ausgewertet werden, um in einem nächsten Schritt erfolgreiche Modelle flächendeckend in allen Hochschulen zu etablieren. Auf diese Weise könnten potenziell alle Dozent_innen und alle Studierenden erreicht werden.

Weiterbildungen im Bereich der Lehre sind zentral, damit die Dozierenden didaktische Methoden auf aktuellem Stand anwenden und den gegenwärtigen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden können, etwa der Digitalisierung in der Bildung oder der stark gestiegenen Anzahl von Studierenden. Aber nicht nur klassische Bildungsangebote im Bereich der Didaktik sind von Bedeutung, um eine angemessene Betreuung der Studierenden zu ermöglichen. Interdisziplinarität spielt im Hochschulalltag eine immer größere Rolle und sollte auch in der Arbeit von Dozierenden praktisch umgesetzt werden. Dies betrifft auch die Beratung von Studierenden, die sich immer häufiger mit interdisziplinären

Lehrinhalten auseinandersetzen müssen. Auch eine diversere Studierendenschaft, die beispielsweise Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten inkludiert, erfordert die Fähigkeit der Dozierenden, mit dieser Situation adäquat umgehen zu können. Auch wären Richtlinien notwendig, in denen festgelegt ist, wie Lehrende Betreuung im Studium leisten sollten. Solche Standards könnten von Studierenden und Lehrenden gemeinsam entwickelt werden und würden allen Beteiligten wichtige Orientierung geben. Ein umfangreiches Qualifizierungsangebot für Lehrende sollte damit einhergehen.

Neben einer Weiterbildung von Dozierenden ist auch die Ausstattung der Räumlichkeiten von enormer Bedeutung, um gute Lehre zu ermöglichen. In den vergangenen Jahren ist ein erheblicher Investitionsstau entstanden: Viele Hörsäle sind marode, Lehrmaterialien sind veraltet und die meisten Hochschulen stecken – obwohl wir inzwischen das Jahr 2017 schreiben –, noch im „Kreidezeitalter“ fest. Es braucht dringend einen Ausbau von digitalen Endgeräten, eine verlässliche Internetstruktur und eine digitale Aufarbeitung von Lehrinhalten. Die Chancen der Digitalisierung werden an Hochschulen noch viel zu selten genutzt, und häufig fehlen auch die dazu passenden didaktischen Konzepte. Doch gerade die Möglichkeiten der Digitalisierung könnten den Hochschulen entscheidend dabei helfen, Lehre zeitgemäß zu gestalten, der wachsenden und zunehmend diversen Studierendenschaft gerecht zu werden und auch die Dozierenden dabei zu unterstützen, ihre Lehrinhalte auf vielfältige und geeignete Weise zu vermitteln.

Letztendlich können alle Hochschulen davon profitieren, ihren gemeinsamen Wissensschatz im Bereich der Lehre zu teilen. Hier sollten auch internationale Ansätze berücksichtigt werden, da in vielen anderen Ländern Digitalisierung in der Lehre schon stärker etabliert ist und bereits entsprechende Konzepte entwickelt wurden. Insgesamt muss es darum gehen, die stiefmütterliche Behandlung der Lehre endlich zu beenden und dafür zu sorgen, dass Lehre eng mit einer diversen Forschung verknüpft ist.

Gute Lehre braucht eine gute Finanzierung. Als Grundlage zur Etablierung guter Lehre ist eine Veränderung der Kapazitätsverordnung und eine ausreichende Finanzierung aller Hochschulen notwendig. Angesichts des auslaufenden Hochschulpaktes, wachsender Drittmittelfinanzierung und mangelnder Grundfinanzierung sowie der angespannten Finanzlage der Länder lässt sich feststellen, dass die momentane Hochschulfinanzierung mit einem hohen Anteil an befristeten Mitteln die Hochschulen vor en-

orme Probleme stellt. Sie hangeln sich von Pakt zu Pakt und müssen viel Arbeit für die hoch bürokratische, wettbewerbsbasierte Bewerbung um knappe Mittel aufwenden. Drittmittel spielen bei der Finanzierung der Hochschulen eine immer größere Rolle und dienen nicht mehr nur einer On-Top-Finanzierung, sondern werden auch dort verwendet, wo die Grundfinanzierung der Hochschulen ansetzen müsste. Für Fachhochschulen (FH) und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW), die in der Forschung auf Drittmittel aus der Wirtschaft angewiesen sind, ist diese prekäre Finanzierung besonders problematisch. Hier muss unbedingt gegengesteuert werden, um zu verhindern, dass FHs und HAWs zu Hochschulen zweiter Klasse werden. Insofern ist es wichtig, dass Bund und Länder gemeinsam dafür sorgen, dass alle Hochschulformen eine auskömmliche und nachhaltige Finanzierung erhalten. Die FHs und HAWs sollten dabei besonders berücksichtigt werden, da die Anzahl der Studienanfänger_innen dort rasant steigt.

Insgesamt zeigt sich das Bild einer ökonomisierten Hochschullandschaft – eine Tendenz, die auch alle Hochschulangehörigen betrifft. In der Regel stehen monetäre Aspekte im Fokus, es werden vor allem rentable Projekte gefördert, und es wird nur selten – ungeachtet der positiven Effekte des Qualitätspakts Lehre – eine zeitgemäße Lehre an den Hochschulen umgesetzt. Für eine breit gefächerte Bildung, die kritisches Hinterfragen zulässt, fehlt zudem der erforderliche Raum.

Dem gegenüber steht die Vision einer langfristig ausfinanzierten Hochschule, denn erst wenn Bund und Länder den Hochschulen echte Planungssicherheit geben, können auch Projekte umgesetzt werden, die auf die Bedürfnisse und Interessen der Studierenden und Dozierenden zugeschnitten sind. Eine auskömmliche Finanzierung in der Breite der Hochschulen ist von großer Bedeutung – und nicht nur die Förderung von (vermeintlichen) Spitzenprojekten, die der Wissenschaft mehr Prestige und Sichtbarkeit verleihen sollen. Eine substanzielle Verbesserung der Finanzierung muss auch wirklich bei den Studierenden ankommen und in einer besseren Qualität von Lehre und Studium ihren Ausdruck finden. Für den Studienerfolg ist es eben nicht entscheidend, an einer sogenannten Exzellenzuniversität mit hoher Reputation zu studieren. Programme wie die Exzellenzstrategie fördern nur Spitzenforschung an einigen wenigen Hochschulen und gehen an den Bedürfnissen der breiten Masse der Studierenden vorbei.

Deshalb braucht es eine gerechte und solidarische Mittelverteilung für alle Hochschulen. Sinnvoll ist eine Pauschale für jeden eingeschriebenen

Studenten bzw. jede eingeschriebene Studentin pro Semester, die an den Kostenbedarf des jeweiligen Studiengangs angepasst wird. Eine Beschränkung der Mittelvergabe auf die Regelstudienzeit ist nicht realitätsnah: Lediglich etwa 40 Prozent der Studierenden können ihr Studium in dieser Zeit absolvieren. Wichtige Gründe sind Verpflichtungen in der Lohn- und Care-Arbeit, aber auch nicht studierbare Studienpläne, die ein viel zu hohes Arbeitspensum einplanen. Somit ist die Regelstudienzeit kein Konstrukt, an dem sich eine angemessene Mittelverteilung orientieren sollte. Dies würde nur zu Fehlsteuerungen führen, die es zu vermeiden gilt.

Auch das Genderbudgeting muss in der Finanzierung bedacht werden, also eine Haushaltsführung, die der tatsächlichen Gleichstellung der Geschlechter dient. Neben der Feststellung von Gleichstellungszielen und einer Analyse des bestehenden Haushalts müssen Veränderungen in den Blick genommen werden, die der Erreichung der Gleichstellungsziele dienen. Gerade in der Professor_innenschaft ist ein beträchtlicher Gendergap festzustellen: Nur etwa ein Viertel der Professor_innen ist weiblich. Dieses Ungleichgewicht wird durch die aktuelle Praxis in Berufungsverfahren noch weiter verstärkt. Es müssen deshalb passende Anreize gesetzt werden, um die Geschlechtergerechtigkeit an Hochschulen zu fördern und die Arbeitsbedingungen für alle Wissenschaftler_innen zu verbessern.

Um für junge Wissenschaftler_innen langfristige Karriereperspektiven zu schaffen, braucht es einen flächendeckenden Ausbau von Tenure-Track-Stellen. Gerade diese Gruppe von Wissenschaftler_innen ist von Kettenbefristungen besonders betroffen, was unter anderem dazu führt, dass qualifizierte Wissenschaftler_innen davon abgehalten werden, eine Karriere in der Wissenschaft anzustreben. Ein weiteres wichtiges Hindernis für junge Wissenschaftler_innen ist die schwierige Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Hier müssen an den Hochschulen geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Von einer auskömmlichen und nachhaltigen Hochschulfinanzierung würden nicht nur die Studierenden, sondern auch die Dozierenden profitieren. Es könnten Personalentwicklungsmaßnahmen wie Weiterbildungen angeboten werden, was unter anderem die Mitarbeiter_innenzufriedenheit steigert und dabei hilft, eine diversere Lehre zu gestalten. Um gute Lehre zu ermöglichen, sind auch gute Arbeitsbedingungen für die Beschäftigten an Hochschulen nötig. Ein zu hoher Anteil an Lehraufträgen und sachgrundlose Befristungen schränken dabei eine langfristige Planung stark ein. Nur mit einer ausreichenden Beschäftigungssicherheit

kann auch eine kontinuierliche Betreuung von Studierenden gewährleistet werden. Dies ist aber kaum möglich, wenn sich die Dozierenden permanent Sorgen über ihren nächsten Arbeitsvertrag machen müssen. Bis eine unbefristete Ausfinanzierung aller Hochschulen möglich ist, braucht es in einem ersten Schritt eine Verlängerung und neue Ausgestaltung des Hochschulpakts von Bund und Ländern. Die Erfolge, die beispielsweise durch den Qualitätspakt Lehre an einigen Hochschulen erreicht wurden, müssen beibehalten, vertieft und auch an anderen Standorten implementiert werden.

Vernetzungsmöglichkeiten zu guter Lehre. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Förderung von studentischer Partizipation. Neben der bereits genannten Einbindung von Studierenden in Berufungskommissionen ist auch auf anderen Ebenen eine verstärkte Zusammenarbeit mit dieser Statusgruppe von Bedeutung. Gerade die Studierenden erfahren in der Praxis vor Ort, welche Projekte in der Lehre gut funktionieren und welche noch einer Überarbeitung bedürfen. Deswegen ist eine starke studentische Partizipation auf verschiedenen Hochschulebenen wichtig, da sie Lehre und Forschung dann aktiv mitgestalten können. Neben einer dialogorientierten Einbindung spielt hier auch die Stärkung der studentischen Mitbestimmung in Gremien eine entscheidende Rolle. Die Gremien müssen paritätisch besetzt sein, damit die Studierenden ihren Positionen angemessen Nachdruck verleihen können. Studentische Meinungen und Ideen sind in allen Hochschulbereichen wichtig, die ihre Belange betreffen: ausgehend von der Planung von Studiengängen bis hin zur Evaluation von einzelnen Veranstaltungen. Dadurch können Wünsche der Studierenden an die Lehre, beispielsweise eine kritischere Auseinandersetzung mit der eigenen Fachdisziplin, in das Studium eingebunden und Alternativen gemeinschaftlich entwickelt werden.

Dazu bedarf es auch einer Feedbackkultur innerhalb der Hochschulen, die sich gegenwärtig noch häufig auf Evaluationsfragebögen am Ende der Veranstaltung beschränkt. Ein wirklicher Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden ist dadurch kaum möglich, was dringend geändert werden muss. Eine positive Feedbackkultur steigert die Qualität der Lehre und schafft Raum für Anerkennung und Kritik. Dafür müssen jedoch hochschulinterne Hierarchien aufgebrochen werden, was auch bedeutet, dass die Lehre als Ort der Wechselwirkung begriffen wird. Gute Lehre beinhaltet nicht nur gute Betreuung, sondern auch einen respektvollen Austausch untereinander.

Damit die Erkenntnisse, wie gute Lehre umgesetzt werden kann, auch

außerhalb der eigenen Hochschule etabliert werden können, ist ein Austausch zwischen Dozierenden verschiedener Hochschulen wichtig. Dazu gehört, aktuelle Forschungsergebnisse zu Didaktik, Lernprozessen und Digitalisierung wahrzunehmen, zu verbreiten und zu diskutieren, um an der Bildungsinstitution Hochschule Forschung und Lehre auch wirklich miteinander zu verbinden. Das schließt ein, dass Dozierende nicht nur einen Anspruch auf ein Forschungssemester, sondern auch auf ein Lehrsemester haben sollten, damit sie sich auf eine Weiterqualifizierung im Bereich Lehre fokussieren können. Zudem wäre es wichtig, an den Hochschulen nicht nur Bemühungen und Erfolge in der Forschung, sondern auch im Bereich der Didaktik wertzuschätzen.

Fazit. Gute Lehre ist für eine gute Hochschullandschaft unerlässlich. Damit die positiven Wirkungen guter Lehre auch im Alltag der Studierenden ankommen, sind große Investitionen von Bund und Ländern in die Hochschulfinanzierung und eine Änderung der Kapazitätsverordnung nötig. Nur dann haben auch alle Studierenden die gleichen Chancen auf ein gutes Studium.

AUF DEM WEG ZUR GUTEN HOCHSCHULE- LEHRE: PLÄDOYER FÜR EINE DEUTSCHE LEHRGEMEINSCHAFT

Dr. Ernst Dieter Rossmann Sprecher der AG Bildung und Forschung der
SPD-Bundestagsfraktion

„Lehre und Forschung sind die traditionellen Kernaufgaben der Hochschulen. Ihre Einheit und Gleichwertigkeit werden gerne beschworen, schließlich bilden sie das Alleinstellungsmerkmal der Hochschulen. Die Studierenden nehmen die Hochschulen zunächst und vor allem als Ort der Lehre wahr.“ So nüchtern und zugleich desillusionierend leitet der Wissenschaftsrat, nach allgemeinem Urteil das wichtigste wissenschaftspolitische Beratungsgremium in Deutschland, sein jüngstes, im April 2017 vorgelegtes Positionspapier zu „Strategien für die Hochschullehre“ ein. Es ist ein sehr modernes Papier, konkret in der Analyse, facettenreich in den vorgeschlagenen Maßnahmen zur Aufwertung und Verbesserung

der Hochschullehre und zugespitzt in einigen strategischen Kernforderungen.

Traditionalisten hätten sich dabei gewiss episch auf die „Einheit von Forschung und Lehre“ bei Wilhelm von Humboldt, dem „säkularen Heiligen der *universitas*“ nach den ketzerischen Worten von Manuel J. Hartung, berufen. Von Humboldt hatte die preußischen Universitäten im 19. Jahrhundert begründet. Zu Anfang des 20. Jahrhunderts wurde daraus dann ein „Humboldt-Mythos“, der noch 100 Jahre später den Blick auf die Wirklichkeit und ihre Anforderungen schmerzlich verstellen sollte. Der Wissenschaftsrat macht sich davon frei. Natürlich gibt auch er das Ideal einer Einheit und Gleichwertigkeit von Lehre und Forschung nicht auf, weder grundsätzlich in der institutionellen Umsetzung noch als Prinzip in der systematischen Aneignung und der gezielten Vermittlung von Wissenschaft. Aber der Wissenschaftsrat entmystifiziert den Blick auf die Hochschulen von heute in der Verantwortung für die Hochschulen von morgen. Er rückt die Hochschullehre einmal mehr konkret in den Mittelpunkt, so wie er dies immer wieder in den letzten zehn Jahren getan hat. Seine erklärte Absicht ist, der dominant gewordenen Stärkung der Forschungsleistung der Hochschulen eine nachhaltige Verbesserung der Lehre an die Seite zu stellen, eben wirkliche Einheit und Gleichwertigkeit zu schaffen.

Der zwingende Weg zum Fokus auf die gute Lehre. Tatsächlich ist es auch hoch an der Zeit, die Hochschulen endlich in ihrer Bedeutung als Lehreinrichtungen zu realisieren und der guten Hochschullehre in jeder Hinsicht mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

- Noch nie gab es so viele Studierende in Deutschland wie gegenwärtig. Von einer Million im Jahr 1980 über zwei Millionen im Jahr 2005 ist die Zahl auf 2,8 Millionen in der Gegenwart angestiegen. Da mögen manche abschätzig über die „Massenuniversität“ rasonieren, aber der Anstieg der Studienanfängerquote in zehn Jahren von 37 Prozent auf 58 Prozent im Jahr 2015 wird bleiben und mit der weiteren Akademisierung von Berufen noch anwachsen. Diese jungen Menschen und Studierwilligen erwarten gute Studienbedingungen und einen erfolgreichen Studienverlauf. Sie haben das Recht auf eine gute Lehre.
- Wenn an den Hochschulen Abbruchquoten ohne Studienabschluss von durchschnittlich 30 Prozent zu verzeichnen sind, bei der Hälfte hiervon schon in den ersten beiden Studiensemestern, ist dieses nicht nur eine Herausforderung für die schulische Bildung, die Propädeu-

tik und die Studienberatung, sondern auch für die gute Lehre in der Eingangsphase und die nachfolgende Studienbegleitung und Studienorganisation. Es ist nicht zuletzt ein Gebot der Bildungsökonomie, die Ressourcen individuell wie institutionell erfolgreich nutzen zu können, eben auch durch gute Lehre.

- Die Hochschulen sind ausdifferenziert wie noch nie in ihrer Geschichte: bei den Hochschultypen von den Universitäten über die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften bis hin zu den dualen Hochschulen, bei denen Studium und Ausbildung verkoppelt sind; bei den Aufgabenstellungen von der Forschung über die Lehre bis hin zur Weiterbildung und zur Third Mission; bei den biografischen, kulturellen und sprachlichen Voraussetzungen ihrer Studierenden und deren Vorbildung und Lebenserfahrung. Gute Lehre stellt sich auf diese institutionelle Differenzierung und individuelle Vielfalt der Studierenden ein. Dazu gehört, dass die damit korrespondierende Diversität der Lehrenden anerkannt wird und diese kontinuierlich weitergebildet werden müssen.
- Die Zahl der Hochschulen wächst, allein in Deutschland in den letzten zehn Jahren von 340 auf 400 Hochschulen an 620 Standorten. Spätestens nach 60 Kilometern kommt eine neue Hochschule. Eine wachsende Anzahl an spezialisierten privaten Hochschulen macht dem öffentlichen Hochschulwesen Konkurrenz. Die Internationalisierung bei Studierenden wie Lehrenden und Forschenden sorgt nicht nur für Vergleiche, was die Intensität und Qualität der Lehre angeht, sondern erfordert auch mehr Abstimmung und Koordination in den Studienverläufen und im Lehrverhalten. Die wachsende Konkurrenz der Hochschulen untereinander wie die zunehmende Internationalisierung miteinander erhöhen die Relevanz von guter Lehre.

Die lange Suche nach dem richtigen Hebel. Dass die Wissenschafts- und Hochschulpolitik, aber vor allen Dingen auch die Hochschulen selbst sich stärker der Verbesserung der Lehre zuwenden müssen, ist dabei über die Jahre gewachsener Konsens. Dieser Konsens schließt in Deutschland mittlerweile auch die gemeinsamen Handlungsmöglichkeiten von Bund und den Ländern mit ein. 2006 noch hatte die CDU/CSU in der Großen Koalition die Initiative der SPD abgelehnt, einen Antrag zur Hochschullehre in den Bundestag einzubringen. Die CDU/CSU machte dafür grundsätzliche Gründe wegen der angeblichen Nichtzuständigkeit geltend. 2014 dagegen wurde das Grundgesetz dann dahingehend geändert, dass Bund und Länder bei der „Förderung von Wis-

senschaft, Forschung und Lehre zusammenwirken“ können – und zwar dauerhaft und nicht nur in besonderen Programmen. So prominent und explizit war die Lehre bis dahin noch in keiner Fassung des Grundgesetzes seit 1949 vertreten.

Verfassungsseitig war damit aufgenommen und mit einer nachhaltigen Perspektive versehen, was sich seit Beginn des Jahrhunderts in einer Fülle von Maßnahmen zur Veränderung der Lehre an den Hochschulen aufgebaut hat. Angefangen von der großen Bologna-Reform des Jahres 1999, die ja nicht zuletzt eine umfassende Studien- und Lehrreform angesichts der wachsenden Studierendenzahl in Europa sein sollte, bis hin zu den Hochschulpakten I, II und III von 2005 bis 2023, um die Hochschulen in der Ausstattung zu stärken, dem Zwei-Milliarden-Qualitätspakt Lehre für die Jahre 2011 bis 2020 und der Qualitätsoffensive Lehrerbildung 2015 bis 2023. Auch die Einrichtung von diversen Preisen für gute Hochschullehre und die gezielten Forschungen zur Hochschullehre in den letzten Jahren sind hier zu nennen.

Angestoßen und vorangetrieben wurden diese übergreifenden politischen Maßnahmen durch zahlreiche Initiativen an den Hochschulen selbst, von neuen Leitbildern, Lehrzuständigkeiten in der Hochschulführung bis zu hochschuldidaktischen Zentren und Innovationen in Didaktik und Methodik. Die Hochschulrektorenkonferenz hat sich mit entsprechenden Empfehlungen und Beschlüssen eingebracht, so im Oktober 2007 mit einem Konzept für eine „Qualitätsoffensive in der Lehre“, und auch die Kultusministerkonferenz hat die gute Lehre seit dem Jahr 2000 in ihren Rahmenbeschlüssen wiederholt thematisiert, wie zum Beispiel zur Qualitätssicherung und Evaluation der Lehre.

Der Wissenschaftsrat – unverdrossen für die bessere Lehre. Unter den hierzu berufenen Institutionen der deutschen Wissenschafts- und Hochschulpolitik ist aber vor allen Dingen der Wissenschaftsrat in den letzten zehn Jahren immer wieder aktiv geworden. Im Januar 2007 hat er „Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten verabschiedet“. Die Einführung von Professor_innen mit dem Schwerpunkt Lehre war eine zentrale Botschaft, die dann aber nicht zwingend umgesetzt worden ist. Im Juli 2008 folgten die „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“, die den Aufbau eines umfassenden Systems der Qualitätsentwicklung, Leistungsanreize für gute Lehre, belastbare Verfahren zur Bewertung von Lehrleistungen und die Einrichtung von Fachzentren für die Hochschullehre als Kernforderungen herausstellten.

Parallel hierzu entwickelte sich 2008 eine Kontroverse zwischen den damaligen Exponenten der Hochschulpolitik in den Ländern, nämlich dem baden-württembergischen Wissenschaftsminister Frankenberg (CDU), der die DFG zu einer Deutschen Wissenschaftsgemeinschaft zur Förderung von Forschung und Lehre nach dem Vorbild der „National Science Foundation“ in den USA weiterentwickeln wollte, und dem Berliner Wissenschaftssenator Zöllner (SPD), der zur Verbesserung der Lehrqualitäten für einen „Exzellenzwettbewerb für die Lehre“ eingetreten ist. Mit dem Qualitätspakt Lehre sollte sich die Zöllner-Linie bei der Bundesbildungsministerin Schavan durchsetzen, während die Idee der Lehrgemeinschaft erst einmal in den hochschulpolitischen Fundus wanderte und dort unter anderem vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, aber auch von einzelnen anderen Protagonisten hochgehalten wurde.

Das hatte sich auch nicht im Jahr 2013 geändert, in dem der Wissenschaftsrat ein neues umfängliches Zukunftskonzept zu den „Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems“ vorstellte und in dem der Steigerung von Attraktivität und Qualität tertiärer Bildung, der Verbesserung der Lehre und der Stärkung der Hochschulen oberste Priorität gegeben werden. Die Bündelung der Empfehlungen in einem bis 2025 laufenden „Zukunftspakt“ für die Hochschulen konzentrierte sich dabei auf die Sicherung und den Ausbau der Finanzressourcen. Für neue strukturelle Impulse zur institutionellen Aufwertung der Lehre war die Zeit noch nicht reif.

Die Suche nach den effektiven Hebeln für eine nachhaltige Verbesserung der Lehre ging allerdings weiter. Im April 2017 hat der Wissenschaftsrat ein Positionspapier zu „Strategien für die Hochschullehre“ in die Debatte eingebracht, in dem genau die bis dahin ausgesparten institutionellen Strategien zur systematischen Stärkung und Verbesserung von Lehre und Studium in den Mittelpunkt gerückt werden. Die Handlungsmöglichkeiten der individuellen Lehrenden und ihre Verantwortung für die Lehre werden ausdrücklich anerkannt. Gleichwohl erscheint die Konzentration auf „die Etablierung institutioneller Strategien, also auf systematische Ansätze, die klar formulierte Ziele verfolgen, auf Kontinuität und Konsistenz angelegt und verbindlich sind“, dem Wissenschaftsrat unerlässlich.

Zu vielfältig, zu personengebunden, zu individuell, zu langsam hat sich der Prozess der Verbesserung der Lehre vollzogen, als dass für die Zukunft auf eine klare Strategie verzichtet werden könnte. Lehrverfassung, Lehrprofile, verbindliche Curricula, systematische Qualifizierung für die Lehre, Ausbau der Lehr-Lern-Forschung, Professionalisierung und Ver-

netzung, Leistungsmessung und Benchmarks für die Lehrqualität, Mittelvergabe nach Lehrleistung und Lehrleistung als Karrierefaktor sind hier die Stichworte. Und mit dem Auslaufen des Qualitätspakts Lehre und zusätzlich des Hochschulpakts 2020 sollte „eine dauerhaft bestehende Fördermöglichkeit zur Entwicklung, Erprobung und Erforschung neuer Lehrformate oder zu neuen Herausforderungen in der Lehre, unabhängig von temporären Programmen, geschaffen werden“, so der Wissenschaftsrat 2017.

Die Idee einer Deutschen Lehrgemeinschaft. Die Änderung des Grundgesetzes mit dem neuen Artikel 91b hat dafür den Weg prinzipiell frei gemacht. Was der CDU-Wissenschaftsminister Frankenberg 2008 über die um die Lehre erweiterte DFG angehen wollte, und worauf die GEW im gleichen Jahr schon viel direkter unter dem Label „Deutsche Lehrgemeinschaft (DLG)“ zielte, macht der Wissenschaftsrat jetzt zum Prüfauftrag, nämlich die Einrichtung einer eigenständigen Organisation für die Lehre. Diese neue Organisation biete dem Bund und den Ländern, so der Wissenschaftsrat, „die Chance, sich auf Grundlage der Erfahrungen mit dem ‚Qualitätspakt Lehre‘ in gemeinsamer Verantwortung systematisch für die Förderung und Qualitätsentwicklung der Lehre einzusetzen. Ihr Mehrwert liegt auf der Systemebene und spricht deshalb für ein Engagement des Bundes. Auch wenn den Ländern vorwiegend die Aufgabe der Grundfinanzierung der Hochschulen zufällt, ist eine Beteiligung der Länder an der neuen Organisation sinnvoll, um diese in gemeinsamer Verantwortung zu gestalten.“

Konkrete Aufgaben sollen zum einen in der Vorhabenförderung liegen, was die Entwicklung innovativer Lehrformate und neuer Methoden meint, Unterstützung fächerübergreifender Strukturen, evidenzbasierter Transfer von guter Praxis und Unterstützung für eine hochschulische Gesamtstrategie für die Lehre. Sie werden zum anderen in der systematischen Vernetzung der Akteure und Erfahrungen aus den Lehrprojekten bis hin zur Bereitstellung einer digitalen Datenbank gesehen. Ohne dass der Wissenschaftsrat den Begriff benutzt, lässt sich hierin unschwer die Blaupause für eine Deutsche Lehrgemeinschaft als entfristete und institutionelle Weiterentwicklung des zu Ende gehenden Qualitätspakts Lehre erkennen.

Vom Prüfauftrag zur Verwirklichung – was jetzt geschehen muss. Die Tatsache, dass der Wissenschaftsrat sich in seinem Positionspapier weder auf eine konkrete Bezeichnung für diese Organisation noch auf ein Finanzvolumen verständigt hat und am guten Ende auch nur ein Prü-

tauftrag für eine solche eigenständige Organisation zur Förderung und Entwicklung der Hochschullehre ergangen ist, deutet gleichermaßen auf reale wie noch erwartete Kontroversen hin. Auch ist noch nicht bekannt geworden, in welcher Form sich Bund und Länder auf die Prüfung dieses Vorschlages einlassen wollen und bis wann eine Prüfung abgeschlossen sein soll.

Umso wichtiger sind jetzt konkrete Schritte, diese Empfehlung endlich zum Gegenstand ernsthafter, breit angelegter und zielführender Debatten zu machen. Deshalb hier vier konkrete Punkte, um in der Sache voranzukommen:

1. Die Hochschulen brauchen Klarheit, wie der Bund und die Länder nach dem Auslaufen der Hochschulpakete die Grundfinanzierung an den Hochschulen sichern und weiter verbessern wollen. Bis zu drei Milliarden Euro seitens des Bundes stehen hier zur Disposition. Solange es hierzu keine klare Garantie gibt, dass diese Mittel im System bleiben und die Grundfinanzierung weiter verbessert wird, sehen viele Kräfte an den Hochschulen bis hin zur Hochschulrektorenkonferenz in der Diskussion um eine Deutsche Lehrgemeinschaft nur die Gefahr einer Ablenkung auf Nebenschauplätze oder gar ein Ersatz-Almosen. Die Ablehnung einer eigenständigen Organisation zur Förderung der Hochschullehre durch die HRK vom Juni 2017 deutet darauf hin. Hier hilft nur die klare Ansage, dass die überfällige Verbesserung der Grundfinanzierung und der Aufbau einer Lehrgemeinschaft nicht im Gegensatz zueinander stehen, sondern sich gegenseitig ergänzen. Und dass eine DLG für alle 400 Hochschulen in Deutschland Relevanz bekommt, nicht zuletzt auch für die Fachhochschulen, die mit der einseitigen Fixierung auf die Forschungsförderung bisher im Hochschul- und Wissenschaftssystem unter Wert behandelt worden sind.

2. Die gute Idee des Wissenschaftsrates braucht jetzt klare „Bannerträger“, sei es durch den Bund, einzelne Länder oder Hochschulvereinigungen, damit die Diskussion nicht im Ungefähren bleibt, sondern präziser, schärfer, handlungsorientierter geführt wird. Was ist das Finanzvolumen? Die 200 Millionen Euro im Jahr, die demnächst durch das Auslaufen des Qualitätspakts Lehre im Bundeshaushalt freierwerden, können hierzu eine erste Basis sein mit einer Laufzeit von fünf Jahren und einer Aufstockungsoption bei erfolgreicher Arbeit der DLG. Was ist die Organisationsform? Hier bietet sich ein eingetragener Verein als Selbstverwaltungseinrichtung der Hochschulen in enger Verbindung mit der HRK an. Oder nach dem Muster der DFG, aber mit einer deutlich schlan-

keren Gesamtstruktur. Schließlich administriert die DFG drei Milliarden Euro jährlich und zählt zu den größten europäischen Forschungsorganisationen. Diesen finanziellen Ehrgeiz sollte die DLG nicht haben.

3. Die Idee einer Deutschen Lehrgemeinschaft muss fruchtbar gemacht werden durch ein Arbeitsprogramm, das für den Start drei bis vier zentrale lehrbezogene Aufgaben bis hin zu konkreten Programmen und Maßnahmen definiert, die primär nicht von den Regierungen aus Bund und Ländern bestimmt werden, sondern aus den Hochschulen selbst unter Beteiligung der Hochschulleitungen wie der Hochschulgruppen und ihren Vertretungen. Ein solches „Pflichtenheft“ müsste sich dann sowohl der kritischen Diskussion im Wissenschaftsrat, in der KMK wie in der HRK stellen.

4. Damit die Idee einer eigenständigen Organisation zur Förderung der Lehre sich jetzt nicht im Ungefähren eines Prüfauftrages verliert, braucht es einen klaren Zeitplan mit der ausdrücklichen Zielrichtung, zum Auslaufen des Qualitätspaktes Lehre im Jahr 2020 unmittelbar anschlussfähig zu sein. Damit ist klar, dass diese Diskussionen jetzt mit Hochdruck angeschoben werden müssen, um im Jahr 2018 zum Abschluss geführt zu werden und im Jahr 2019 sowohl die finanziellen wie organisatorischen Voraussetzungen für die Folgejahre zu schaffen. Diese Diskussion muss mit einer klaren Ansage an alle mehr oder minder kritischen Stimmen verbunden werden, ob sie denn auf eine solche eigenständige Organisation grundsätzlich verzichten wollen und was ihre Alternativen sind.

Denn damit sollte der Wissenschaftsrat in jedem Fall Recht behalten, wenn er im Schlusssatz seiner Positionsbestimmung hofft, „unter den Hochschulen und in der Wissenschaftspolitik einen gemeinsamen Aufbruch anzustoßen; nicht zuletzt, um der Lehre mehr Sichtbarkeit und – wie der Forschung – künftig eine eigene Stimme zu geben.“



In dieser Reihe sind bisher erschienen:

- #14** Angela Borgwardt: **Zwischen Forschung und Praxis – Die Rolle der Fachhochschulen im Wissenschaftssystem** (2016)
- #13** Angela Borgwardt: **Akademische Weiterbildung – Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen** (2016)
- #12** Angela Borgwardt: **Hochschulgovernance in Deutschland II** (2015)
- #11** Angela Borgwardt: **Investitionen der Wirtschaft in Hochschulbildung – Wer profitiert?** (2015)
- #10** Pia Bungarten, Marei John-Ohnesorg (Hrsg.): **Hochschulgovernance in Deutschland** (2015)
- #09** Angela Borgwardt: **Von Moodle bis MOOC – Digitale Bildungsrevolution durch E-Learning?** (2014)
- #08** Angela Borgwardt: **Arbeitsplatz Hochschule – Aufstieg oder Sackgasse?** (2013)
- #07** Angela Borgwardt: **Hochschulräte und Hochschulsteuerung – Zwischen Beratung und Kontrolle** (2013)
- #06** Angela Borgwardt: **Profilbildung jenseits der Exzellenz – Neue Leitbilder für Hochschulen** (2012)
- #05** Angela Borgwardt: **Plagiatsfälle in der Wissenschaft – Wie lässt sich Qualitätssicherung an Hochschulen verbessern?** (2012)
- #04** Angela Borgwardt: **Karriere ohne Ende? Arbeitsplätze für den wissenschaftlichen Nachwuchs** (2011)
- #03** Angela Borgwardt: **Bologna 2010/2011 Hochschulen im Umbruch – Eine Zwischenbilanz** (2011)
- #02** Angela Borgwardt: **Bildungsgerechtigkeit in der Studienfinanzierung – Die soziale Dimension der aktuellen Förderprogramme** (2010)
- #01** Hrsg: Beate Bartoldus, Marei John-Ohnesorg: **Bildungsgerechtigkeit in der Begabtenförderung – Ein Widerspruch in sich?** (2010)

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: Alexandra.Kolvenbach@fes.de
Weitere Informationen finden Sie unter www.fes.de/themen/bildungspolitik/

HOCH
SCHUL
POLITIK