
Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und strategischem Qualitätsmanagement

Anforderungen an eine hochschuldidaktische Professionalisierung zur Entwicklung von Lehr- und Lernkulturen

Marianne Merkt

Zusammenfassung

Qualitätsentwicklungen in der Hochschullehre werden entscheidend davon beeinflusst, wie die Qualitätsziele definiert werden und wer an der Definition beteiligt ist. Konfligierende Ziele der beteiligten AkteurInnengruppen – sowohl interner als auch externer Akteurinnen und Akteure – müssen verhandelt werden, wenn sich eine konstruktive und förderliche Lehr- und Lernkultur in der Hochschule entwickeln soll. HochschuldidaktikerInnen arbeiten im Spannungsfeld von strategischen Zielen der Hochschule, eher disziplinär und forschungsorientierten Zielen der Fachbereiche und Lehrenden sowie heterogenen Zielen von Studierendengruppen, die sich an subjektiven Lern- und Zukunftsinteressen und an einer antizipierten Berufstätigkeit orientieren. Welche Rolle spielen die Qualitätssicherung und die hochschuldidaktische Weiterbildung in diesem Spannungsfeld und wie müssen HochschuldidaktikerInnen professionalisiert sein, damit sie die an sie gestellten Aufgaben in diesem Feld adäquat bewältigen können? Diesen Fragen soll in dem vorliegenden Beitrag nachgegangen werden. Anhand des Anwendungsbeispiels der Hochschule Magdeburg-Stendal soll beleuchtet werden, wie ein solcher Prozess in der Praxis aussieht.

1 Prüfung und Bewertung von Lehrkompetenz

In einer Bildungseinrichtung sei Qualität eine Frage der Ehre und nicht des Managements. Mit dieser provokanten Äußerung hat Dieter Lenzen, der Präsident der Universität Hamburg, kurz nach seinem Amtsantritt sowohl die Hochschul-

didaktik als auch das Qualitätsmanagement an der Universität Hamburg in Frage gestellt und damit eine kontroverse Diskussion ausgelöst (Schirg 2010). Lässt man sich, die Provokation außer Acht lassend, auf die Frage ein, wie denn die Qualität einer Bildungseinrichtung herzustellen sei, dann kommt man nicht umhin zu fragen, welche Qualität in einer Bildungseinrichtung erreicht werden soll. Wie werden die Bildungsziele definiert und wie wird die Qualität geprüft und bewertet? Hier treffen in den Hochschulen zwei unterschiedliche Logiken aufeinander, eine kulturell und eine technokratisch geprägte Logik. Während die Lehrqualität von vielen Hochschullehrenden – mit fachkulturellen Differenzen – traditionell eher über ein ethisches Verständnis von Lehre und über normative Bildungsideale definiert wird, also tatsächlich eher als eine Frage der Ehre aufgefasst wird, wird das von den Hochschulleitungen implementierte Qualitätsmanagement eher über zu erreichende Kennzahlen und Zielgrößen wie Lehrevaluationsergebnisse, AbbrecherInnenquoten oder die Auslastung der angebotenen Studienplätze und vorhandenen Lehrressourcen definiert. Die Verfolgung strategischer Ziele ist für eine Hochschule insofern wichtig, als sie der Positionierung der eigenen Institution im gesellschaftlichen Umfeld dienen. Dabei geht es um die Position im Feld mit konkurrierenden Hochschulen und Studiengängen. Wichtig ist hierfür die Bedeutung der eigenen Hochschule in der Öffentlichkeit, insbesondere mit Blick auf potenziell Studierende, auf potenzielle ArbeitgeberInnen der eigenen AbsolventInnen, aber auch mit Blick auf die Landesministerien als Ressourcengeber und Aufsichtsbehörde der Hochschule oder auf Drittmittelgeber. Aus der Perspektive der Hochschulleitungen werden Qualitätsziele der eigenen Hochschule deshalb vermutlich eher aus Vergleichen mit anderen Hochschulen abgeleitet als aus ethisch-normativen Zielen. Hochschul-Rankings, bundesweite Vergleichsdaten wie der Studienqualitätsmonitor¹, das eigene akademische Controlling als Leistungsnachweis für erreichte Ziele oder ähnliche Daten sind hierfür die Grundlage. Die Qualität der Lehre und der Studienstrukturen ist in Hinblick auf die Positionierung im Vergleich zu KonkurrentInnen im Feld wichtig. Eine andere Art der Qualitätssicherung durchlaufen die Studiengänge. Die Qualitätsziele der Studiengänge werden über das Akkreditierungssystem festgelegt und von externen AkteurInnen, den Akkreditierungskommissionen, geprüft. Auch hier steht die Prü-

1 Der Studienqualitätsmonitor ist eine jährliche Erhebung der Studienqualität und der Studienbedingungen aus Sicht der Studierenden seit 2007 durch das DZHW, das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (siehe <http://www.dzhw.eu/bereiche/ab21/sqm>).

fung formaler Strukturen und der dafür benötigten Ressourcen im Vordergrund². Die Qualität des Handelns von Lehrenden ist nicht Gegenstand der Prüfung. Die Qualitätsziele der Hochschulleitungen und der Akkreditierungskommissionen sind eher technokratischer Natur. Sie stehen in Hochschulen meist unverbunden neben den ethisch-normativen Bildungszielen oder -idealen, die das Selbstverständnis der Lehrenden doch noch weitgehend prägen. Kriterien guter Lehre, die einer Ethik des Lehrens und Lernens verpflichtet sind, wie sie beispielsweise im „UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning“ (Higher Education Academy 2011) als professionelle Werte definiert oder in der „Charta guter Lehre“ (Jorzig 2013) formuliert sind, spielen bei Rankings, dem Controlling oder den (Re-)Akkreditierungen keine Rolle. Das eigentliche Ziel guter Lehre, eine akademische oder Hochschulbildung, die insbesondere die subjektiven Lern- und Zukunftsinteressen der Studierenden berücksichtigt, geht in den beschriebenen technokratisch orientierten Prozessen des strategischen und strukturell orientierten Qualitätsmanagements verloren. Aufgrund ihres professionellen Selbstverständnisses übernimmt die Hochschuldidaktik aber gerade für eine solche ganzheitlich verstandene Hochschulbildung eine professionelle Zuständigkeit (vgl. Merkt 2014). Insbesondere im Rahmen von geförderten Drittmittelprojekten wie dem Qualitätspakt Lehre³ wird von ihr die Entwicklung einer lernförderlichen Lehrkultur erwartet. Damit steht die Hochschuldidaktik zwischen den Erwartungen an die Entwicklung einer Lehrkultur, die an ethisch-normativen Bildungszielen orientiert ist, und den Erwartungen an ein Qualitätsmanagement, das sich auf die mess- und kontrollierbare Effizienz und Effektivität der Qualität der Lehre und des Studiums auswirkt. Oft wird bei der Aufgabenzuteilung nicht zwischen Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement unterschieden. Beide Aufgabenbereiche werden einer Einheit in der Hochschule zugewiesen und es wird Erfolg in beide Richtungen erwartet. Um mit den daraus resultierenden Zielkonflikten adäquat umgehen zu können, aber auch um den Handlungsspielraum der Hochschuldidaktik in Bezug auf das Qualitätsmanagement ausloten zu können, ist es wichtig, dass sich die Hochschuldidaktik Klarheit darüber verschafft, wer über diese Ziele entscheidet,

2 Auch Schaper kommt in der Einschätzung der Studiengangsentwicklung im Kontext der Akkreditierungsverfahren zu dem Schluss, dass die Umsetzung der Rahmenvorgaben und Empfehlungen hinsichtlich der Kompetenzorientierung in Studiengängen nur unzureichend gelingt, weil das zugrunde liegende Kompetenzverständnis zu allgemein und zu pragmatisch gehalten ist (Schaper 2012, S. 35f.).

3 Informationen zum BMBF-Förderprogramm „Qualitätspakt Lehre – Einsatz für optimale Studienbedingungen“. Förderzeitraum: 2011 bis 2020 finden sich unter <http://www.bmbf.de/de/15375.php>.

wie sie umgesetzt werden sollen und welche Anforderungen sich daraus an die Hochschuldidaktik ergeben, damit sie die Zielerreichung erfolgreich angehen kann.

2 Lehrkompetenz als Grundlage der Qualität des Lehrhandelns

Warum sind die Prüfung und Bewertung des qualitätsvollen Handelns von Lehrenden so wichtig? Stellen Sie sich folgendes Worst-Case-Szenario vor. An Ihrer Fachhochschule wurde eine Kollegin oder ein Kollege berufen, die oder der zwar wissenschaftlich hervorragend qualifiziert ist, deren oder dessen Lehrqualität aber im Berufungsverfahren nicht ernsthaft geprüft wurde. Da das Lehrdeputat für Fachhochschul-Professuren in Deutschland bei 16 bis 18 Semesterwochenstunden liegt und die Kollegin oder der Kollege kein Interesse für die Lehre entwickelt, sind Sie in Ihrem Studiengang nach einiger Zeit mit der Situation konfrontiert, dass der Prüfungsausschuss sich ständig mit Klagen der Studierenden über diese Kollegin oder diesen Kollegen auseinandersetzen muss, weil die Lehr- und Prüfungsqualität für die Studierenden untragbar ist. Die Konsequenz wird sein, dass Sie versuchen werden, die Kollegin oder den Kollegen nicht mehr dort für die Lehre einzuplanen, wo sie oder er ihr Fachgebiet hat und Expertise einbringen kann, sondern dass immer schon bei der Lehrplanung überlegt wird, wie der größte Schaden für die Studierenden abzuwenden ist. Die belastenden Auswirkungen auf den Arbeitsalltag in einem Studiengang sind erheblich. Bei unbefristet berufenen Professorinnen und Professoren ist die Situation aber nicht mehr änderbar. Alle Beteiligten, Studierende wie Lehrende, müssen sich dann mit dieser Lage abfinden. Die Situation ist zugegebenermaßen sehr zugespitzt dargestellt. Deutlich wird an dem Szenario aber, dass die Qualität des Handelns der Lehrenden in der Hochschule eine erhebliche Auswirkung auf die Qualität der Lehre im Lehralltag hat, vom Qualitätsmanagement aber meist nicht erreicht wird. Diese Qualität steht in engen Zusammenhang mit der akademischen Lehrkompetenz. Der englischsprachige Begriff Teaching Skills wird im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs sowohl in der LehrerInnenbildung als auch in der Hochschuldidaktik üblicherweise als Lehrkompetenz bezeichnet (zum Überblick über den Diskurs zum Begriff Lehrkompetenz vgl. Trautwein und Merkt 2012, S. 85ff.). Geht es um das Assessment, also um die Beurteilung von Lehrkompetenz, dann öffnet sich der Blick auf drei Perspektiven. Erstens kann die Beurteilung der Lehrkompetenz aus der Perspektive der einzelnen Person bestimmt werden, die in der Lehre kompetent handeln soll und dieses nachweisen muss. Die Frage lautet dann, was kompetente

Lehrende ausmacht bzw. wie kompetentes Lehrhandeln beschreibbar und feststellbar ist. Zweitens wird die Beurteilung der Lehrkompetenz aus der Perspektive der Institution Hochschule bestimmt, die für konkrete Positionen und Handlungssituationen kompetente Lehrende sucht. Für die Hochschule stellt sich die Frage, für welche konkreten beruflichen Anforderungsprofile und Situationsmerkmale die Lehrkompetenz gebraucht wird und wann und wie diese Kompetenz von der Institution beurteilt und der handelnden Person als Legitimität zugestanden wird. Drittens schließt sich aus der Perspektive der Hochschule an die Berufung oder Einstellung von Lehrenden die Frage an, wie die individuelle Lehrkompetenz der berufenen Professorinnen und Professoren oder Lehrenden mit der Qualitätsentwicklung der Lehre in Zusammenhang gebracht werden kann. Hier geht es zum einen um Fragen der Personalentwicklung von Lehrenden und zum anderen um die Schnittstellen, Rückkopplungen und Wechselwirkungen zwischen individueller Lehrkompetenz und dem Qualitätsmanagement in Studium und Lehre, die den Aufbau einer lernförderlichen Lehrkultur in einer Hochschule zum Ziel haben.

2.1 Die Struktur und Entwicklung von Lehrkompetenz

Es ist unbestritten, dass die akademische Lehrkompetenz einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität der Lehre hat (Trautwein und Merkt 2013b). Dieses gilt insbesondere dann, wenn man davon ausgeht, dass zumindest die Statusgruppe der Hochschullehrenden als Verantwortliche für die Entwicklung und Leitung von Studiengängen einen entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung der Lehr-Lern- und Studienbedingungen an einer Hochschule hat. In einem breiteren Verständnis beinhaltet akademische Lehrkompetenz sowohl die Gestaltung von Lehr- und Lernkulturen als auch die Gestaltung von Studienstrukturen. Dazu gehören zum Beispiel die lernförderliche Entwicklung curricularer Strukturen und Prüfungsarchitekturen für einen Studiengang, aber auch die Entwicklung einer Willkommenskultur für Studienanfängerinnen und -anfänger und Neuberufene.

Im Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz, das im Rahmen des BMBF geförderten Projekts ProfiLe Hamburg entwickelt wurde (vgl. Trautwein und Merkt 2012, S. 90ff.), werden analytisch drei Ebenen unterschieden, die sich im Zusammenspiel auf die Lehrkompetenz auswirken. Die erste Ebene ist die Ebene der Lehr-Lernphilosophie, die sich aus Lehr-Lernüberzeugungen wie dem eigenen Bildungs- und Rollenverständnis, Erwartungen an das Studien- und Lernverhalten von Studierenden zusammensetzt. Die zweite Ebene betrifft die Handlungsstrategien, die auf hochschuldidaktischen Modellen und Methoden beruhen, die das Handlungsrepertoire eines/einer Lehrenden bilden. Die dritte Ebene ist das Kon-

textwissen der Lehrenden, das aus Erfahrungen in den typischen Tätigkeitsfeldern in der Hochschullehre besteht. Implizite Lehr-Lernüberzeugungen der Hochschullehrenden übernehmen eine handlungsleitende Funktion für die Lehrtätigkeit. Sie können sich aber als inkongruent mit Handlungsstrategien darstellen. Handlungsstrategien stehen unter Handlungsdruck nur intuitiv und eingeschränkt zur Verfügung. Sie werden meist unreflektiert als Handlungsmuster in den typischen Tätigkeitsfeldern des Lehrens, Beratens, Prüfens und Evaluierens übernommen. Für die Kompetenzentwicklung als Grundlage für den Aufbau einer langfristigen Lehrexpertise ist deshalb die Bearbeitung dieser drei Ebenen über die Entwicklung metakognitiver Strategien grundlegend. Diese Entwicklung erfordert die Aneignung formalen Wissens, die Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit und Feedback als korrigierende Außenperspektive auf die eigene Wahrnehmung. Hochschuldidaktische Weiterbildungssettings zur Professionalisierung von Lehrenden fokussieren deshalb den Aufbau metakognitiver Strategien und die Aneignung formalen Wissens über Lehren und Lernen. Die Ergebnisse der empirischen qualitativen Studie des Hamburger Teilprojekts ProfiLe bestätigen, dass Erfahrungen aus der eigenen Lehrpraxis am häufigsten ein Nachdenken über die eigene Rolle und die Interaktion mit Studierenden auslösen. Weiterbildungskurse führen am ehesten zu metakognitiven Prozessen und Metakognition hat am häufigsten Veränderungen der Lehr-Lernüberzeugungen zur Folge. Festgestellt wurde in der Studie aber auch, dass fehlende Zeitressourcen, restriktive Arbeitsbedingungen, eine traditionelle Lehrkultur im Arbeitskontext sowie die konkurrierende wissenschaftliche Karriere oder Diskontinuität in der Weiterbildungsarbeit und Erfahrungen des Scheiterns mit neuen Lehrmethoden als hemmende externe Faktoren für die Entwicklung der Lehrkompetenz identifiziert wurden, während interne Faktoren auch fehlender Mut, fehlende Motivation oder fehlendes Kontextwissen zur Lehre sein können (vgl. Trautwein und Merkt 2013b). Unter anderem durch die Befunde empirischer Studien bestätigt, hat sich das Lehrportfolio als Instrument der Entwicklung und Bewertung von Lehrkompetenz in der Hochschuldidaktik etabliert (vgl. z. B. Szczyrba und Gotzen 2012; Trautwein und Merkt 2013a; Merkt und van den Berk, im Druck). Im Lehrportfolio bearbeiten die Lehrenden über die Explikation ihrer Lehr-Lernphilosophie oder der Bildungsidee ihre ethisch-normativ geprägten Vorstellungen des Lehrens. Für die Entwicklung der Lehrkompetenz wird in hochschuldidaktischen Weiterbildungen das Schreiben des eigenen Lehrportfolios als reflexiver Produktionsprozess genutzt und in Verschränkung mit Beratungen und Feedback als weiteren Entwicklungselementen angereichert. Während Lehrportfolios als Beurteilungsinstrument für akademisch Lehrende in den USA, Kanada, Großbritannien, Schweden und Norwegen üblich sind (Fendler 2012), konnte sich das Instrument in Deutschland bislang nicht durchsetzen. Einzig die TU Berlin hat

Lehrportfolios als Anforderung an die Bewerbungsunterlagen in die Berufsordnung ihrer Hochschule⁴ aufgenommen.

2.2 Kriterien und Instrumente zur Bewertung der Lehrqualität in Berufungsverfahren

Die Entwicklung von Bewertungskriterien zur Einschätzung der Lehrkompetenz in Berufungsverfahren war Gegenstand des stifterfinanzierten Projekts „LQb&f – Lehrqualität berufen & fördern“ (Trautwein und Merkt 2012 u. 2013a). Im Projekt LQb&f wurden in Kooperation mit acht Berufungskommissionen Instrumente zur Einschätzung akademischer Lehrkompetenz entwickelt und erprobt. Auf der Grundlage des oben beschriebenen Strukturmodells der Lehrkompetenz wurden Bewertungskriterien für Lehrportfolios entwickelt (Trautwein und Merkt 2013a, S. 19ff.). Die Lehrkompetenz der neuen Professorinnen und Professoren sollte nach der Berufung durch gezielte Coaching-Maßnahmen im ersten Berufsjahr weiter gefördert werden. Sowohl verschiedene Beratungsszenarien der Kommissionen als auch unterschiedliche Instrumente der Bewertung wurden im Projekt erprobt. So wurden die Kommissionen teilweise nur über mögliche Kriterien der Bewertung informiert, teilweise wurde ein/e HochschuldidaktikerIn als beratendes Mitglied hinzugezogen. Teilweise wurden die Studierendenmitglieder der Kommission beraten, wie die didaktische Qualität eines Lehrvortrags bewertet werden kann, und wurden ihnen Leitfäden zur Bewertung der Lehrvorträge zur Verfügung gestellt. In einem Fall wurden zusammen mit Kommissionsmitgliedern die Bewertungskriterien für ein von der Universität Hamburg üblicherweise gefordertes Lehrkonzept entwickelt und eingesetzt. Im Rahmen der Evaluation meldeten die Kommissionen zurück, dass die Beratung für die Kommissionsarbeit sehr hilfreich gewesen sei. Der ursprünglich im Projekt geplante Einsatz von Lehrportfolios als Bewertungsinstrument konnte jedoch nicht umgesetzt werden, weil dafür eine Änderung des offiziellen Bewerbungsleitfadens der Universität Hamburg für Berufungen erforderlich gewesen wäre. Diese Änderung konnte im Projektverlauf jedoch nicht erreicht werden. Diese Tatsache macht deutlich, dass die Änderung der Berufungspraxis nicht nur von den Alltagspraktiken der beteiligten Akteurinnen und Akteure abhängt, sondern entscheidend durch gesetzliche Vorgaben, Ordnungen oder Verfahrensregeln beeinflusst wird.

4 Siehe http://www.tu-berlin.de/fileadmin/a70100710/Dokumentationen/Richtlinien_Leitlinien_Gesetze/Lehrportfolio_als_Bestandteil_des_Berufungsverfahrens.pdf

2.3 Verfahren der Feststellung und Entwicklung der Lehrkompetenz in Hochschulen

Die Lehrkompetenz wird in Deutschland in Berufungsverfahren durch die Feststellung der pädagogischen Eignung geprüft. Diese Prüfung ist in Deutschland im Hochschulrahmengesetz und in den Landeshochschulgesetzen geregelt. Die Landeshochschulgesetze der 16 deutschen Bundesländer geben ganz unterschiedliche Verfahrensrahmen zur Feststellung der pädagogischen Eignung in Berufungsverfahren vor. Teilweise sind die Verfahrensregeln sehr offen gehalten, teilweise sind sie sehr spezifisch festgelegt. Ein vergleichender Blick auf die Unterschiedlichkeit der Landeshochschulgesetze zu diesem Punkt ergibt folgendes Bild. Die östlichen Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Thüringen geben keine Verfahrensregelungen zur Feststellung der pädagogischen Eignung vor außer der Vorgabe, dass die Eignung geprüft werden muss. Auch in Niedersachsen beschränkt man sich im Landeshochschulgesetz darauf, dass die pädagogisch-didaktische Eignung geprüft werden muss. Detailliertere Verfahrensregeln legen beispielsweise fest, dass die Qualität der Lehre durch Evaluierung (Hessen), durch Einbezug des Votums der Studierenden (Schleswig-Holstein und Sachsen), durch Lehrvorträge (Sachsen) oder im Rahmen der Qualifizierungsverfahren der Habilitation (Bayern, Saarland, Sachsen) oder der Juniorprofessur (Hamburg) festgestellt werden muss. In hessischen Berufungsverfahren müssen die Studierenden zur pädagogischen Eignung gehört und ihre Äußerungen der Berufsungsliste beigelegt werden. Im sächsischen Landeshochschulgesetz sind getrennte Gutachten zur didaktischen Qualität der Lehrveranstaltungen der BewerberInnen und zur wissenschaftlichen Qualität der Habilitationsschrift im Habilitationsverfahren vorgeschrieben. In Rheinland-Pfalz müssen die Habilitationsordnungen Bestimmungen über den Nachweis der pädagogischen Eignung erhalten. Hochschuldidaktische oder entsprechende Weiterbildung ist explizit nur im rheinland-pfälzischen, im bremischen, im sächsischen und im Berliner Landeshochschulgesetz festgeschrieben. In Bremen haben die Hochschulen die Aufgabe, geeignete Verfahren für den Erwerb und den Nachweis der pädagogischen Eignung zu entwickeln und anzuwenden. Die Pflicht zur hochschuldidaktischen Fortbildung ist im Gesetz vorgeschrieben (§ 28, Absatz 2, LHG BremHG). In Sachsen ist der Nachweis der pädagogischen Eignung durch Erfahrungen in der Lehre oder durch Ausbildung zwar nicht als Berufungsvoraussetzung für Professorinnen und Professoren, zumindest aber als Voraussetzung für die Berufung von Universitätsdozentinnen und -dozenten definiert (§ 41a, Absatz 2, HSG LSA). Berlin hat eine Sonderregelung zu Stellen, deren Aufgabenschwerpunkt in der Lehre liegt. Hier muss die pädagogische Eignung durch Nachweise über mehrjährige Erfahrungen in der Lehre oder über umfassende

didaktische Fort- und Weiterbildung erbracht werden (§ 100, Absatz 2, BerlHG). Die gesetzlichen Regelungen sind in ihrer Konsequenz am weitestgehenden in Nordrhein-Westfalen festgelegt. Hier muss die pädagogische Eignung durch eine entsprechende Vorbildung nachgewiesen werden und kann nur ausnahmsweise im Berufungsverfahren festgestellt werden (§ 36, Absatz 2, HG NRW). Zur Feststellung der pädagogischen Eignung können Professuren auch in ein Beamtenverhältnis auf Probe berufen werden (§ 201 Absatz 3 HG NRW).

Auch wenn die gesetzlichen Vorgaben in den Landeshochschulgesetzen einen Rahmen geben, so bleibt die Entwicklung der Lehrkompetenz eine Aufgabe der Personalentwicklung in einer Hochschule. Im angloamerikanischen, skandinavischen und niederländischen Raum haben sich Standards für die Entwicklung der Lehrkompetenz durchgesetzt, die sich am „UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning“ (Higher Education Academy 2011) orientieren und von der englischen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, der Staff and Educational Development Association (SEDA) entwickelt wurden. Sowohl die Weiterbildungsangebote in den Hochschulen als auch die Qualifikationsanforderungen an Stellenbesetzungen in der Hochschullehre sind an diesen Standards ausgerichtet. Die Hochschulen haben zum Teil sehr weitgehende Assessment-Verfahren etabliert. Im deutschsprachigen Raum haben sich entsprechende Standards bislang noch nicht durchgesetzt. Die Entwicklung der Lehrkompetenz als strategische Aufgabe von Hochschulen wird in Deutschland noch nicht erkannt.

Zwei wissenschaftliche Untersuchungen geben ein genaueres Bild aus komplexen Perspektiven darauf, wie sich die strategische Personalentwicklung in Bezug auf die Lehrkompetenz im Hochschulalltag darstellt. Unter der Annahme, dass das erste Berufsjahr ein Weichen stellender Abschnitt in der organisationalen und beruflichen Sozialisation von Hochschullehrenden ist, wurden im BMBF-geförderten Projekt „Motivation und Anreize zu guter Lehre im Rahmen des Inplacement“ (MogLI)⁵ Hochschulleitungen und Neuberufene dazu befragt, wie sie die Sozialisation im ersten Berufsjahr unterstützen bzw. wahrnehmen. Ein Ergebnis der Studie war, dass die zwanzig befragten Hochschulleitungen, bis auf eine Ausnahme, zum Zeitpunkt der Befragung kein Konzept zur Personalentwicklung im ersten Berufsjahr hatten und dieses auch nicht für wichtig erachteten. Weder in Berufungsverfahren oder -verhandlungen noch in der Zeit nach dem Dienstantritt gab es in den untersuchten Hochschulen eine systematisch verankerte Vorbereitung der Neuberufenen auf ihre Lehrtätigkeiten (Becker et al. 2011). Im Rahmen einer qualitativen Studie, die bei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern

5 Weitere Informationen zum MogLI Projekt finden sich auf der Projekthomepage: <http://www.uni-bielefeld.de/mogli/>.

ansetzte, wurden die Aneignung von Lehrkompetenz und der Aufbau eines Lehrhabitus aus der Perspektive von LehrnovizInnen an österreichischen Hochschulen untersucht (Egger 2012). Die Ergebnisse beschreiben für diese Statusgruppe eine sehr prekäre Lage hinsichtlich des Erwerbs von Lehrkompetenz. Festgestellt wurde, dass das Interesse und das Engagement der LehrnovizInnen für gute Lehre nicht auf die notwendigen institutionellen Rahmenbedingungen stößt. Die Lehr- und Lernkultur im Arbeitskontext stellt sich zumeist wenig förderlich dar. Auch wurde festgestellt, dass eine zielgerechte, organisierte und systematische Einführung und Unterstützung seitens der Institution zur Förderung des Transfers der Lehrkompetenz von NovizInnen in den Lehralltag fehlt. LehrnovizInnen sehen sich vor schwierige Herausforderungen in der Lehre gestellt. Diese sind gekennzeichnet durch ein hohes Lehr- und Betreuungsdeputat, bei gleichzeitiger Wettbewerbssituation mit dem wissenschaftlichen Karrieremuster auf der Grundlage zeitknapper Verträge ohne Planungssicherheit. Die Botschaften und Anforderungen an die Lehre durch Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzte wurden als widersprüchlich wahrgenommen. Die zu betreuenden Studiensituationen seien schlecht strukturiert und enthalten Zielunklarheiten mit Disziplinierungsmechanismen.

3 Das Verhältnis von Qualitätssicherung und Hochschuldidaktik in den Hochschulen

Während der Begriff der Hochschullehre spontan eher mit Lehrenden und Studierenden und deren Tätigkeiten im Hörsaal oder Seminarraum im Rahmen eines Studiums an der Hochschule assoziiert wird, macht ein Blick auf die Qualitätssicherung deutlich, dass es sich hierbei in erster Linie um die externe Prüfung der Qualität von Studienstrukturen handelt. Die in den letzten Jahrzehnten entwickelten Verfahren der Qualitätssicherung haben die staatliche Genehmigung von Studiengängen abgelöst und sollten sicherstellen, dass die Studiengänge einem akademischen Bildungsstandard genügen. Für die letzten 25 Jahre können drei Entwicklungsphasen unterschieden werden (vgl. Winter 2012). In der ersten Phase etablierte sich seit Anfang der 1990er Jahre das dreistufige Verfahren der Evaluation von Studiengängen durch Selbstdokumentation, Begutachtung und „Follow-up“. Schon in diesem Verfahren standen die Stimmigkeit von Studiengangsziele, Konzeption und Ausstattung, also strukturelle Fragen im Mittelpunkt der Qualitätssicherung. In der zweiten Phase wurde mit der Einführung der Bologna-Studienstrukturen seit Beginn des neuen Jahrtausends die Evaluation von Studiengängen durch die sogenannte Programmakkreditierung als Zertifizierungsverfahren abgelöst. Auch

Teaching Skills Assessments

Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der
Hochschullehre

Egger, R.; Merkt, M. (Hrsg.)

2016, VI, 242 S. 15 Abb., 5 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-10833-5