



University Teaching Qualification

Ein Führerschein für alle Lehrenden



Die didaktischen Kompetenzen der Lehrenden sind eine zentrale Voraussetzung für die Lehrqualität an Hochschulen. Das haben die Verantwortlichen in den Niederlanden früh erkannt. Die „University Teaching Qualification“ oder „Basiskwalificatie Onderwijs“, wie es auf Niederländisch heißt, ist dort an allen Universitäten verpflichtend, qualifiziert für die akademische Lehre und wird nach bestandener Prüfung mit einem Zertifikat belegt. Das Modell gleicht einem Führerschein. Das Motto: Wer lehrt, muss es gelernt haben.

Auch wenn in Deutschland bereits seit den 1960er-Jahren hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme existieren, ist das Lehren mit „Lehrführerschein“ eher die Ausnahme. Lehrkompetenz wird häufig autodidaktisch erworben. Selbst für die Professur ist der Nachweis der didaktischen Eignung in dieser Form in den meisten Bundesländern bzw. an den meisten Hochschulen nicht verpflichtend. Damit besteht ein grundlegender Unterschied zur Forschung. Hier käme niemand auf die Idee, in Berufungsverfahren auf den Nachweis von Forschungskompetenzen zu verzichten.

Das Netz der Qualifizierungsangebote in Deutschland ist so eng gesponnen wie noch nie. Inzwischen hat fast jede Hochschule eine hochschuldidaktische Einrichtung oder kooperiert mit landesweiten Organisationen in diesem Bereich. Die Voraussetzungen, um in der Verbindlichkeit der hochschuldidaktischen Weiterbildung einen Schritt nach vorne zu gehen, sind gegeben. Der Blick in die Niederlande liefert wichtige Impulse für Politik, Hochschulen, Lehrende, Studierende sowie Hochschuldidaktik-Expertinnen und -Experten, um die flächendeckende Qualifizierung auch in Deutschland zu forcieren.

Flächendeckend, verpflichtend, individuell

In den Niederlanden müssen sich Lehrende an Universitäten nicht nur für die Forschung, sondern seit zehn Jahren auch für die Lehre qualifizieren. 2016 zogen die Fachhochschulen nach.



Foto: CHE

Lisa Mordhorst

hat das vorliegende **PRAXIS spotlight international** verfasst. Sie ist Referentin der Geschäftsführung beim gemeinnützigen CHE – Centrum für Hochschulentwicklung in Gütersloh.

✉ lisa.mordhorst@che.de

Die Professionalisierung der Hochschuldidaktik als Service stand in den Niederlanden schon vor dem Bologna-Prozess oben auf der Agenda von Hochschulen und Politik. Auch 2018 sind sie noch führend in Sachen Lehrqualifizierung, insbesondere in Verbindung mit der akademischen Personalentwicklung.

Bis 2008 waren die Vorgaben, um als Dozent an einer der niederländischen Universitäten angestellt zu werden, meist auf Forschungskompetenzen beschränkt. „Eine Promotion, Publikationen in peer reviewed journals und ähnliche forschungsbezogene Parameter waren häufig die einzigen Kriterien für die Einstellung“, berichtet Riekje de Jong, Bildungsberaterin am Zentrum für Lehren und Lernen der Universität Utrecht und eine der Initiatorinnen der Vereinbarung zur Lehrqualifizierung.

Vor zehn Jahren dann unterzeichneten alle staatlichen Universitäten eine Vereinbarung zur verpflichtenden hochschuldidaktischen Weiterbildung für Lehrende. Sie sollte die Qualifikation der Lehrenden an den 14 staatlichen Universitäten systematisch verändern und auf ein neues Level heben. Ziel war es, über die flächendeckende strukturelle Verankerung der hochschuldidaktischen Weiterbildung für Lehrende auch die Lehrqualität landesweit zu verbessern. Akademische Institute wie das UNESCO-IHE Institute for Water Education sowie private und ausländische Universitäten folgten der Initiative. Die staatlichen Fachhochschulen führten später ein ähnliches System ein. Sie mussten dieses bis 2016 etablieren, so die staatliche Frist.

Obligatorischer „Lehrführerschein“

Die Universitäten verpflichteten sich, unter Einhaltung landesweiter Standards den „Lehrführerschein“ für alle Lehrenden obligatorisch zu machen. Hochschuldidaktische Programme wurden zunächst für neu eingestellte Lehrende verpflichtend eingeführt, später dann auf alle Lehrenden ausgeweitet. Laut Bildungsministerium waren alle Universitäten angehalten, den letzten Schritt bis 2016 zu vollziehen. Die Lehrqualifizierung über Didaktik-Zertifikate ist somit an allen niederländischen Universitäten vorgesehen, allerdings nicht gesetzlich festgeschrieben. Es wird auf die Selbstregulierung und Ausgestaltung der Universitäten gesetzt. „Jede niederländische Universität hat ihr eigenes Profil. Es ist gut, dass Universitäten eigene Entscheidungen darüber treffen, wie sie ihre Lehre aufbauen, und dabei eine eigene Lehrphilosophie entwickeln“, sagt Jet Bussemaker, von 2012 bis 2017 Ministerin für Bildung, Kultur und Wissenschaft.

Dennoch müssen die Hochschulen Standards erfüllen:

- Hochschuldidaktik-Programme sind in die Lehr- und Personalstrategie eingebunden;
- nachzuweisende Kompetenzen sind klar definiert;
- es gibt Angebote, die die Lehrenden unterstützen, die Kompetenzen zu erwerben;



- der Prozess zur Zertifizierung der Kompetenzen ist klar und transparent.

Dank dieser und weiterer Standards ist der Nachweis, der an einer Hochschule erworben wird, auch an anderen Hochschulen anerkannt. „So wird die Mobilität der Lehrenden nicht eingeschränkt. Lehrende mit dem Zertifikat gelten automatisch als qualifiziert für die Lehre an allen 14 niederländischen Universitäten“, erläutert Simone Endert von der VSNU, der Interessensvereinigung der Universitäten in den Niederlanden. Finanziert werden die Programme aus den Budgets der Hochschulen.

Lehrportfolio weist Kompetenzen nach

Die Weiterbildung besteht an allen Universitäten aus einem Eingangsgespräch sowie aus einer individuellen Lehrentwicklungsphase, die mit der Prüfung eines Lehrportfolios abschließt. Ein Lehrportfolio ist ein strukturierter Nachweis relevanter Leistungen und Aktivitäten von Lehrenden im Bereich der akademischen Lehre. Es enthält unter anderem eine Darstellung der eigenen Lehrphilosophie, eine Auflistung durchgeführter Lehrveranstaltungen sowie Lehrveranstaltungs-Evaluationen. Es gibt insgesamt den Standpunkt und Entwicklungsgrad der Lehrenden wieder. Dieses Instrument hat sich als sehr passend für die Überprüfung der Kompetenzen erwiesen. Zudem wird ein Abschlussgespräch empfohlen, das jedoch bisher nicht an allen Universitäten vorgesehen ist. Lehrende werden im Rahmen der Qualifizierungsphase von erfahrenen Lehrenden oder Hochschuldidaktikerinnen begleitet. Als besonders sinnvoll hat sich eine Begleitung durch jeweils eine erfahrene Lehrende und einen Hochschuldidaktiker herausgestellt. Zudem lernen und reflektieren die Teilnehmenden in Gruppen mit anderen Lehrenden. Wie bei Studiengängen, kann auch das Weiterbildungsprogramm aus einer Mischung von Präsenz- und Online-Lernformaten bestehen. Endert: „Das Qualifizierungsprogramm sieht einerseits eine einheitliche Kompetenzprüfung und -vermittlung vor, andererseits können Hochschulen, in Abhängigkeit von ihrem Profil, der Ausrichtung der Studiengänge und den Bedürfnissen der Lehrenden, zusätzlich einen ganz eigenen Dreh in die Programme bringen.“ Die flächendeckende Qualifizierung ist auf diese Weise sichergestellt. Dennoch sind die Autonomie der Hochschulen, die vielfältigen fachdidaktischen und studiengangspezifischen Anforderungen sowie die individuellen Hintergründe der Lehrenden berücksichtigt. Letztere sind laut VSNU besonders zentral.

Universitäten und das zuständige Ministerium nutzen den „Lehrführerschein“ inzwischen auch als Indikator bei Zielvereinbarungen. In den Vereinbarungen werden Ziele in Bezug auf den Anteil der Lehrenden mit dem Zertifikat gesetzt.

Insgesamt verfügten 2016 in den Niederlanden fast 60 Prozent der Lehrenden über die hochschuldidaktische Weiterbildung. Sechs Jahre zuvor waren es nur 18 Prozent. Eine

Letzter Schubs von den Studierenden

Vorgeschichte der „University Teaching Qualification“ in den Niederlanden:

Wie in Deutschland wurden auch in den Niederlanden mit dem Anstieg der Studierendenzahlen in den 1960er-Jahren die ersten Zentren für Lehre und Lernen an den Universitäten gegründet. Studierende diskutierten damals intensiv über traditionelle Lehrweisen sowie über die Inhalte der Curricula. Akademische Personalentwicklung war zunächst eine Forschungsangelegenheit. Man suchte die Grundlagen für gute Lehre und entwickelte relevantes Wissen über akademische Personalentwicklung. Seit den 1990er-Jahren sind Studiengänge stärker studierendenorientiert und Personalentwicklung ist als ein Schlüsselement für Curriculumsentwicklung identifiziert. Gefördert wurde die Entwicklung auch über finanzielle Anreize in der nationalen Hochschulfinanzierung. In den 1990er-Jahren führten erste Universitäten Kurse für Dozentinnen und Dozenten zum Thema Hochschuldidaktik ein. Die Neubewertung der Lehre in ihrem fortwährenden Kampf um Aufmerksamkeit gegenüber der Forschung inspirierte viele Akteure an anderen Universitäten. So entwickelten in den 2000er-Jahren schließlich alle Universitäten Weiterbildungsprogramme für die Lehre. Doch die Angebote blieben größtenteils freiwillig und auf neu eingestelltes Personal beschränkt.

Erste Versuche, einen zentralen Qualifizierungsrahmen zu erstellen, scheiterten an einem zu hohen Detaillierungsgrad und an unterschiedlichen Lehrensätzen der Universitäten, wie Fernstudium oder problembasiertes Lernen. Es wurde deutlich, dass eine einheitliche, detaillierte Regelung des Qualifizierungsrahmens den spezifischen Anforderungen der Lehre an den unterschiedlichen Universitäten nicht gerecht werden konnte. 2006 entwickelten Didaktikexpertinnen und -experten von verschiedenen Universitäten schließlich einen Metarahmen, der eine Vergleichbarkeit der Programme gewährleisten sollte, aber Flexibilität für Details ließ. Sie trugen das Konzept an die Hochschulleitungen heran, die es aufgriffen und schnell mehrheitlich befürworteten. Dennoch gab es keinen Konsens, da die Vereinbarung mit einer stärkeren Priorisierung der Lehre und der Rolle der Lehrenden im Lernprozess der Studierenden verbunden war, die nicht alle Hochschulleitungen in gleichem Maße teilten. Einige lehnten es ab, in den Prozess zu investieren. Es bedurfte politischen Drucks, um die Vereinbarung tatsächlich abzuschließen.

Der Prozess, der zur Einigung führte, war stark durch die Aktivitäten der Studierendenvereinigungen geprägt. 2006 war auch das Jahr, in dem sie eine Untersuchung mit höchst kritischen Ergebnissen zur Qualität der Lehre und der Qualifikation der Lehrenden präsentierten. Proteste der Studierenden riefen den stellvertretenden Bildungsminister Mark Rutte, derzeit Premierminister, auf den Plan. Rutte „drohte“ in einem öffentlichen Brief, gesetzliche Regelung zur Lehrqualifizierung zu erlassen, wie es sie bereits für Lehrerinnen und Lehrer in der Primar- und Sekundarstufe gab. Doch die Vertretung der Universitäten, die VSNU, und die Hochschulleitungen konnten darauf verweisen, dass sie bereits an einem selbstregulierten Rahmen arbeiteten, und so die gesetzlichen Regelungen abwenden. Im Januar 2008 unterzeichneten alle 14 Universitäten die Vereinbarung zur „University Teaching Qualification“ (UTC).

Entwicklung, die neben den Aktivitäten der Universitäten auch auf das Monitoring des Bildungsministeriums zurückzuführen ist.

Kein Erfolg ohne strukturelle Einbettung

Neben hochschulinternen Qualitätssicherungsmaßnahmen, die an einigen Universitäten auch die stichprobenartige Doppelprüfung der Portfolios durch andere Fakultäten beinhalten, erfassen regelmäßige hochschulübergreifende Evaluationen Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Implementierungen und Umsetzungen der Weiterbildungsprogramme. Hierzu nutzen die Hochschulen ein Peer-Review-Verfahren. Jeweils drei Universitäten begutachten sich gegenseitig anhand vorgegebener Kriterien, die gemeinsam von allen Universitäten unter Federführung der VSNU entwickelt wurden. Die Ergebnisse ermöglichen den Hochschulen, nachzubessern und von Good-Practice-Lösungen anderer Universitäten zu lernen. Abgesehen von inhaltlichen Aspekten stehen hier häufig Fragen der organisationalen Einbettung im Zentrum.

Denn: Der Erfolg der Programme hängt maßgeblich von der strukturellen Einbettung innerhalb der Universitäten ab. Deshalb haben alle Hochschulen eine zentrale Koordinationsperson für das Weiterbildungsprogramm. Die Fakultäten sind meist eng in die Ausgestaltung eingebunden. Es gibt jedoch auch Hochschulen, bei denen die Qualifizierung ohne die Mitwirkung der Fakultäten erfolgt oder lediglich unter Mitwirkung einzelner Fakultäten, wie die erste Evaluation der Universitäten 2011 belegte. Bei diesen Hochschulen gibt es signifikante Abweichungen in der Partizipation der Lehrenden. „Die weniger stark involvierten Fakultäten sind meist auch diejenigen, die sich insgesamt weniger der professionellen Entwicklung der Lehrenden und der Lehre widmen“, sagt Riekje de Jong von der Universität Utrecht. Ihre Schlussfolgerung lautet daher:



University Teaching Qualification (UTQ)

The University Teaching Qualification (UTQ) is a proof of didactic competence for lecturers in academic higher education. Lecturers who are certified are recognised by all 14 member research universities in the Netherlands as being qualified to teach at the higher academic level. UTQ certification enhances and assures the quality of academic higher education.



UTQ certification requires lecturers to develop teaching competences



The design of education



The provision of education



The testing and assessment of students



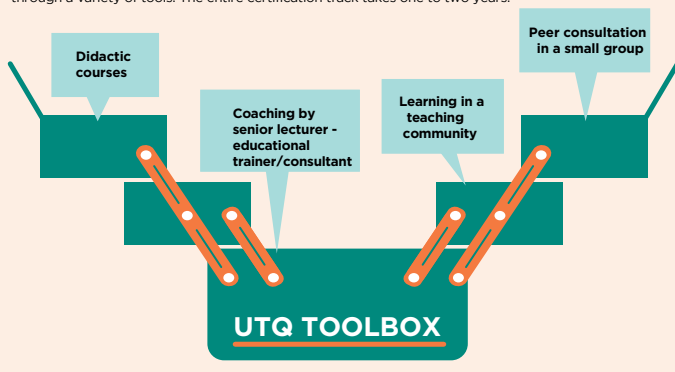
The evaluation of their own teaching



The supervision of students

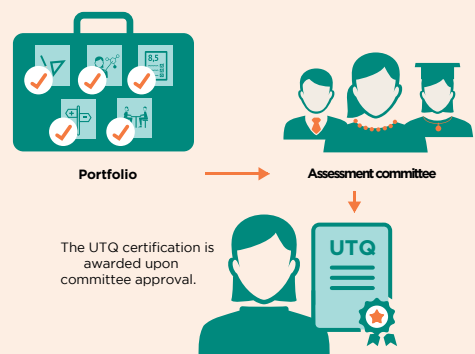
UTQ training offers on-the-job learning tools

UTQ training focusses on development and learning in educational practice. Tailored options can be arranged to fit individual lecturers' experience. On-the-job learning is facilitated through a variety of tools. The entire certification track takes one to two years.



Evaluation

The final step is the presentation of a portfolio compiled by the lecturer to a UTQ assessment committee.



Quelle: http://www.vsnunl.nl/files/documents/VSNUNl_Infographic_BKO_English.pdf

„Es muss darauf geachtet werden, Schlüsselpersonen einzubinden. Das gilt für die Fakultäten genauso wie für die Leitungsebene der Hochschulen.“ Die im Mai dieses Jahres veröffentlichten Ergebnisse der aktuellen Peer Review bestätigen diese Einschätzung.

Good Practice: die Universität Groningen

Laut dem Verband der niederländischen Universitäten wurde die Lehrqualifizierung an der Universität Groningen besonders vorbildlich umgesetzt. Die Hochschule hat die Vorgaben der Vereinbarung zügig erfüllt, für eine funktionierende strukturelle Einbindung gesorgt und, dem Profil der Universität entsprechend, Schwerpunkte im Bereich Internationalisierung und teilweise auch im Bereich Digitalisierung gesetzt. 85 Prozent der Lehrenden an der Universität Groningen haben heute das Hochschuldidaktik-Zertifikat. Es gibt mit Jaap Mulder einen zentralen Koordinator für das Qualifizierungsprogramm. Mulder ist für die hochschuldidaktische Weiterbildung von 1500 Lehrenden verantwortlich. Die Fakultäten sind stark in die Umsetzung eingebunden. Im Unterschied zu anderen Universitäten liegt die Gesamtverantwortung bei einem „Komitee für Lehrendenentwicklung“. Es ist für die Qualitätssicherung zuständig und setzt sich aus dem Leiter der Personalabteilung sowie aus Vertretern der Fakultäten zusammen. Ihm berichtet Mulder, der auch Koordinator für Personalentwicklung ist. Er sagt: „Das Komitee an der Universität Groningen ist ein Good-Practice-Beispiel, wie wir im Rahmen der letzten Evaluation festgestellt haben.“

Seit der Unterzeichnung des Abkommens 2008 ist die „University Teaching Qualification“ für alle neuen Lehrenden verpflichtend an der Universität eingeführt. Seit 2011 müssen bereits angestellte Lehrende und erfahrene Professorinnen genauso wie Gastdozenten die „Senior Teaching Qualification“ durchlaufen. In diesem verkürzten Programm können Lehrende mit mehr als fünf Jahren Lehrerfahrung relativ leicht ihre Kompetenzen nachweisen und, wenn gewünscht oder nötig, erweitern. Seit April 2017 gibt es zudem eine zusätzliche „Senior Teaching Qualification“ mit internationalem Schwerpunkt für Verantwortliche in internationalen Studiengängen.

Vor Beginn des jeweiligen Weiterbildungsprogramms wird ein Gespräch mit einer Mitarbeiterin der Lehrpersonalentwicklung geführt, um Bedarfe und Erwartungen zu klären. Der Vereinbarung der Universitäten entsprechend müssen sowohl von erfahrenen als auch von neuen Lehrenden Kompetenzen in den Bereichen Gestaltung und Neugestaltung von Lehre und Lernen, Leitsätze von Bildung und Bildungsorganisation, Supervision, Prüfung und Bewertung von Studierenden sowie Evaluierung der eigenen Lehre nachgewiesen werden. Alle Lehrenden schließen die Weiterbildung mit einem ergebnisorientierten Lehrportfolio ab, das zur Prüfung der Kompetenzen genutzt und in Berufungsverfahren weiterverwendet wird. Für neue Lehrende ist zudem eine mündliche Prüfung vorgesehen. Entscheidender Unterschied des Programms für neue Lehrende ist, dass ihnen umfangreiche Unterstützung in Form von Seminaren, Arbeitsgruppen und Einzelberatungen angeboten wird.

Alle Formate werden ausschließlich von Mitarbeitern der Universität Groningen durchgeführt. Auf externe Trainerinnen wird



verzichtet. Als Einfielht die Universität Seminar „Univer-Skills“. Es vermittelt tenzen der Lehre, etwa des Lehrens und Prüfzielen. Ein anderes Se-stützung bei der Gestaltung oder Neugestaltung von Vorlesungen. „Ausgangspunkt ist immer deine eigene Lehrpraxis“, heißt es auf der Webseite der Universität, wo die Lehrenden – wie in den Niederlanden üblich – geduzt werden. Sie wählen die Angebote mit Unterstützung eines Lehrpersonalentwicklers aus. Vorkenntnisse und bestehende Lehraufträge werden berücksichtigt. Die Fakultäten sind an den Seminaren und Coachings sowie an der Kompetenzprüfung beteiligt. Außerdem bieten Mitarbeiterinnen der Fakultäten Mentoring an.

stiegskurs emp-gewöhnlich das city Teaching Grundkompe-die Ausrichtung fens an den Lern-minar bietet Unter-

„Ich finde gut, dass man gezwungen ist, über die eigene Lehre nachzudenken; wie habe ich das nun aufgebaut, welche Punkte können verbessert werden, welche Inhalte kann ich für andere Lehre gut gebrauchen“, sagt Prof. Dr. Marjo Buitelaar, Anthropologin an der Universität Groningen. „Es ist eine sehr gute Übung, um die eigene Lehre zu reflektieren und wegzukommen von dem, was man immer macht.“ Der Zeitaufwand für die University Teaching Qualification liegt nach Angaben der Universität bei siebzig Stunden; der Zeitaufwand für die Senior Teaching Qualification ist geringer. Fakultäten stellen die Lehrenden für diese Zeitpanne meist frei. Dies ist aus Sicht vieler Lehrender ein wichtiger Faktor.

Neu auf der Agenda: Weiterqualifizierung

Künftig will die Universität Groningen in den Kompetenzprofilen die Internationalisierung stärker gewichten und IT-Kompetenzen aufnehmen. Die Vorgaben zur Abbildung der Kompetenzen in den Lehrportfolios sollen hingegen flexibilisiert werden. Hier hat die Peer Review ergeben, dass die Kriterien zur Ausgestaltung vergleichsweise strikt sind. Und noch ein Punkt treibt die Universität um: Lehrende benötigen über den gesamten Karriereweg Möglichkeiten zur hochschuldidaktischen Weiterbildung.

Daher gilt es auch für die weiterführende Qualifizierung über den gesamten Karriereweg hochschulweite Lösungen zu etablieren. Erste Seminare in diesem Bereich gibt es bereits. Ein Gesamtkonzept wird derzeit erarbeitet.

Doch bei der Arbeit einzelner Pioniere kann und soll es auch in puncto fortlaufender berufsbegleitender Weiterqualifizierung nicht bleiben. Das Wissenschaftsministerium befasst sich daher aktuell mit einer Richtlinie, die auf die Professionalisierungsphase nach Erwerb des Zertifikats abzielt. Ein solches Weiterdenken fordert auch die Studierendenvereinigung „Interstedelijk Studenten Overleg“ (ISO). Sie war bereits maßgeblich an der Einführung der Lehrqualifizierung beteiligt und ist weiterhin eine wichtige Partei, die erheblichen Einfluss auf die Debatte über Lehrqualität und Professionalisierung in Medien und Politik nimmt. Rhea van der Dong, Vorsitzende der ISO, resümiert: „Wir denken, es ist an der Zeit ein System zu entwickeln, welches Lehrende motiviert und stimuliert, ihre Lehrpraxis über das gesamte Arbeitsleben hinweg weiterzuentwickeln.“ Ob dafür die Richtlinie des Ministeriums notwendig ist oder die Hochschulen erneut die Initiative ergreifen, bleibt abzuwarten. Auf der Agenda haben sie es jedenfalls. Im aktuellen Ergebnisbericht der VSNU zur letzten Peer Review heißt es: „Die Mehrheit der Lehrenden verfügt über das Zertifikat. Die nächsten Schritte werden nun gegangen, dazu zählt die Entwicklung passender Weiterqualifizierungsprogramme und deren Einbettung in Personalstrategien/Universitätskarrieren.“

Fokus Niederlande

Das Hochschulsystem

www.daad.de/laenderinformationen/niederlande/land/de/5617-berblick-hochschulsystem-und-internationalisierung/

Aktueller Peer-Review-Bericht zur UTQ an niederländischen Universitäten

www.vsnu.nl/files/documenten/Professionalisation%20of%20university%20lecturers.pdf

Die Vereinbarung zur Lehrqualifizierung (UTQ)

http://red-u.org/wp-content/uploads/2014/02/Dutch_mutual_agreementUTQscheme.pdf

Die Hochschuldidaktik-Zertifikate an der Universität Groningen

University Teaching Qualification:

www.rug.nl/society-business/centre-for-information-technology/education/teacher-development/basic-courses/bko-utq

Senior Teaching Qualification – International Classroom (STQ-IC):

www.rug.nl/society-business/centre-for-information-technology/education/teacher-development/stq-senior-teaching-qualification

„Was wir verlangen, ist nicht übertrieben“

Jaap Mulder ist Koordinator für Personalentwicklung an der Universität Groningen und hat dort die Umsetzung der University Teaching Qualification vorangetrieben. Auch gegen Widerstände.



Foto: privat

Dr. Jaap Mulder
Coordinator Staff
Development Higher
Education, Universität
Groningen

✉ j.a.mulder@rug.nl
 🌐 [https://www.rug.nl/
staff/j.a.mulder/](https://www.rug.nl/staff/j.a.mulder/)

Herr Mulder: Wie ist die University Teaching Qualification bei Ihnen in der universitären Struktur verankert?

Der verpflichtende „Lehrführerschein“ ist nicht nur Teil unserer Personalstrategie, sondern auch der Lehrstrategie. Eine eigene Abteilung für „Educational Support and Innovation“ – pädagogische Betreuung und Innovation – bringt diese zwei Komponenten zusammen. Sie ist auch verantwortlich dafür, unseren Lehrenden die Rahmenbedingungen für das Erlangen dieser Qualifikation bereitzustellen. Die Personalabteilung arbeitet in einem Komitee eng mit den verschiedenen Fakultäten zusammen und sorgt so dafür, dass alle an einem Strang ziehen.

Sträuben sich die Lehrenden denn nicht dagegen, noch mal selbst die Schulbank drücken zu müssen?

Hier muss man unterscheiden: Erfahrene Dozenten müssen nur ein Portfolio schreiben, eine Reflexion über ihre Lehrtätigkeit. Das dürfte nicht mehr als vierzig Stunden in Anspruch nehmen, und es ist ja nicht schlecht, noch mal über die eigene Lehre nachzudenken. Neues Lehrpersonal muss unter anderem Pädagogikkurse belegen – die Weiterbildung läuft über drei Monate hinweg und nimmt siebzig Stunden in Anspruch. Danach müssen sie bestimmte Aufgaben erledigen: zum Beispiel Kollegen bei der Arbeit zuschauen und sich selbst zuschauen lassen, Tests erstellen und Kurse evaluieren. Nach ungefähr einem Jahr kommt so genug Material zusammen, um zu zeigen, dass man qualifiziert ist. Dann schreiben auch diese Mitarbeiter ihr Portfolio.

Aber dennoch: Da gab es doch sicherlich viel Widerstand?

Ja, denn jede Stunde ist wertvoll und einige Lehrkräfte beschwerten sich über den Aufwand, den dieses Zertifikat mit sich bringt: Diese Zeit könne ja auch für Forschung genutzt werden. Das stimmt natürlich, aber ein Gleichgewicht zwischen Lehre und Forschung ist wichtig und

was wir verlangen, ist nicht unangemessen und übertrieben.

Wie haben Sie die Belegschaft hinter sich gebracht?

Wir haben unseren Mitarbeitern Zeit gelassen. 2011 haben wir die Qualifikation für alle verpflichtend eingeführt und ihnen fünf Jahre gegeben, um ihre Fähigkeiten zu beweisen. Bei den sehr motivierten Mitarbeitern ging das schnell. Nach zwei Jahren hatten schon ein Drittel unserer Mitarbeiter ihr Zertifikat. Je mehr Mitarbeiter ihre Portfolios zur Überprüfung einreichten und ihre Qualifikation erhielten, desto größer wurde dann auch der Druck auf die restlichen Mitarbeiter, nicht weiter zu warten. Insofern wurde es zunehmend leichter und auf gewisse Weise selbstverständlich.

Die Qualifizierung von Dozenten erfolgt bei Ihnen durch Personal, das aus Ihrer eigenen Universität stammt. Gibt es einen Grund, weshalb Sie nicht auf externe Experten zurückgreifen?

Wir haben keine grundsätzlichen Bedenken gegen Externe. Dass wir bevorzugt mit internem Personal arbeiten, liegt daran, dass sich auf diese Weise leichter Prozesse umsetzen lassen, die von allen Beteiligten nachvollzogen und unterstützt werden. Außerdem kennen Interne die Bedingungen vor Ort besser – auch das ist ein wichtiger Faktor, wenn es um die Verbesserung der Lehre geht.

Wie stellen Sie sicher, dass das UTQ nicht zu einer lästigen bürokratischen Hürde wird, die letztlich die Qualität der Lehre überhaupt nicht verbessert?

Wir evaluieren den gesamten Prozess fortlaufend intern. Zur weiterführenden Qualitätskontrolle begutachten sich die Universitäten untereinander im Peer-Review. Da die staatlichen Hochschulen in den Niederlanden die jeweiligen Lehrführerscheine gegenseitig anerkennen, besteht von allen Seiten ein Interesse, das Niveau hoch zu halten.

Und der ganze Aufwand lohnt sich?

Ich bin mir sicher, dass die Einführung des Zertifikats die Qualität der Lehre an unserer Hochschule verbessert hat. Wir bekommen nicht nur von den Lehrenden, sondern auch von den Studenten, vom entsprechenden Komitee und durch die Evaluationen positives Feedback. Erst in der letzten Peer-Review vom Mai kam man wieder zu dem Schluss, dass das Portfolio „eine ausgesprochen gute Möglichkeit ist, um zu messen, ob Dozenten die Standards erfüllen“. Das sehe ich auch so.

Gerade reden im Wissenschaftsmanagement alle über Digitalisierung. Welche Rolle spielt sie in Bezug auf die UTQ?

Die Digitalisierung ist durchaus ein Faktor, aber das gilt für den gesamten Bereich der Hochschullehre. Wir dürfen auf die Zukunft gespannt sein: Digitale Techniken könnten dabei helfen, einen wirklichen Mehrwert für die Lernenden zu schaffen. Das gilt für den Unterricht im Hörsaal ebenso wie für das Selbststudium oder die Arbeit im Labor.

Was bedeutet die UTQ für internationale Akademiker in den Niederlanden?

Auch diese müssen auf eine UTQ hinarbeiten, genauso wie alle anderen. Mir ist aber nicht bekannt, dass diese Anforderung jemanden abgeschreckt hätte, eine Stelle an einer niederländischen Universität anzunehmen.

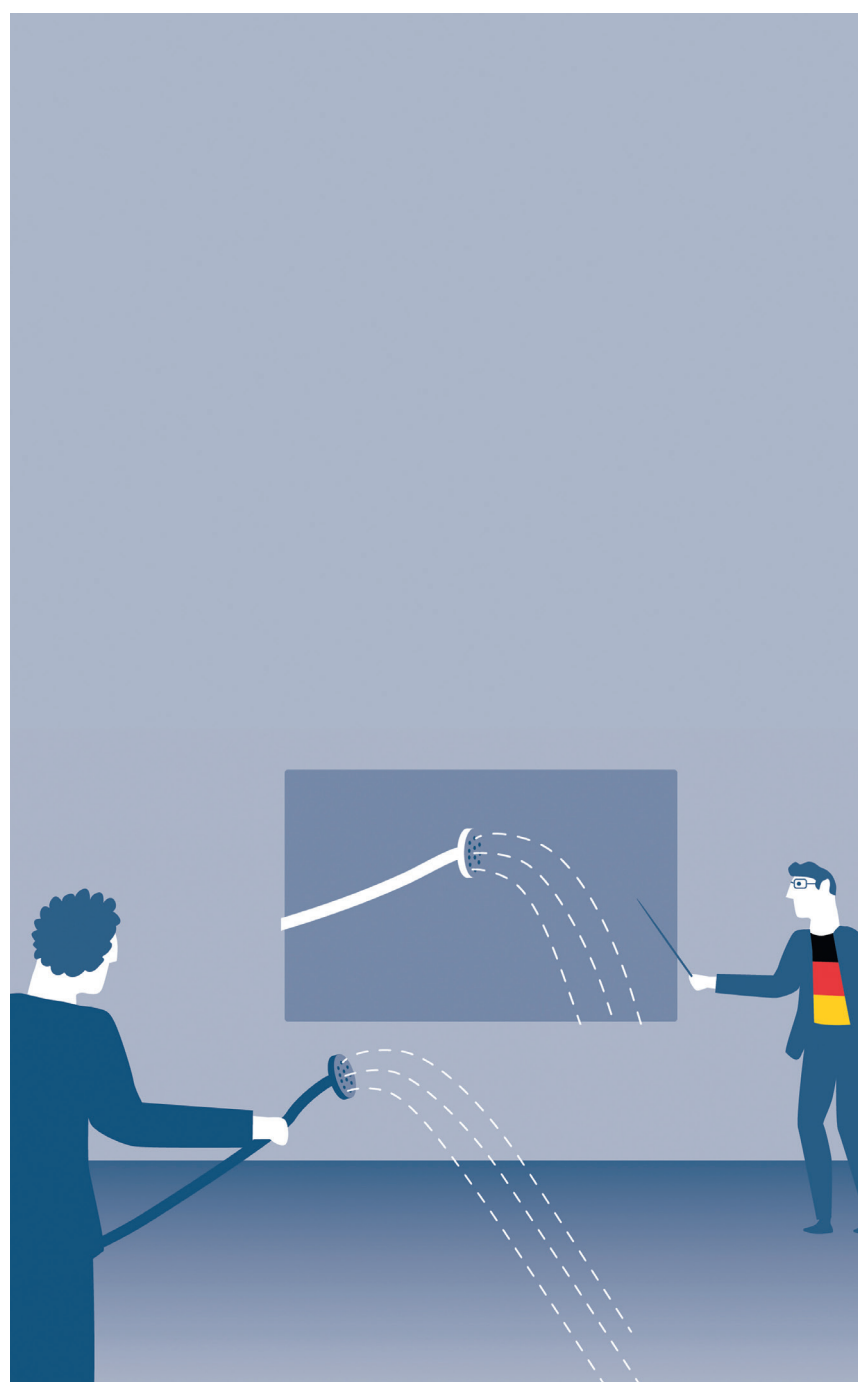
Würde ein solcher Lehrführerschein aus Ihrer Sicht auch in Deutschland funktionieren?

Warum nicht? Die Einführung einer wie auch immer gearteten Qualitätskontrolle für Lehrpersonal kann doch nur etwas Positives sein. In Belgien sehen wir schon einen entsprechenden Trend; so gibt es bereits mit drei belgischen Universitäten Anerkennungs-Vereinbarungen, sodass deren Lehrqualifikationen auch in den Niederlanden akzeptiert werden. Da wäre es doch toll, wenn auch Deutschland mitmacht. Was ich mir wirklich wünschen würde, wäre eine Qualifikation, die europaweit greift. Dann könnte eine in Deutschland erlangte Qualifikation hier gelten und umgekehrt.

Hätten Sie einen Ratschlag für die Umsetzung in Deutschland?

Sich Zeit nehmen. Ein Fünfjahresplan für die Einführung einer solchen Qualifikation ist sinnvoll. Und dann erscheint es mir auch noch wichtig, dass man die Lehrenden für das, was sie schon heute leisten, auch wertschätzt. Das wird manchmal vergessen.

Das Interview führte
Dr. Kristina Moorehead.
Sie ist Journalistin in London.



Mehr Verbindlichkeit schaffen

Lehrende müssen in Deutschland weder flächendeckend ihre Lehrkompetenzen nachweisen, noch sind sie verpflichtet, welche zu erwerben. Zwar ist das Netz an hochschuldidaktischen Qualifizierungsangeboten seit dem Bologna-Prozess enger geworden, eine Qualifizierung im Rahmen dieser Angebote ist aber nur in jedem achten Bundesland gesetzlich vorgeschrieben und wird nur an einigen Hochschulen in Berufungs-, Promotions- und Habilitationsordnungen berücksichtigt.

Seit dem Bologna-Prozess legen Verantwortliche in Hochschulen und Politik in Deutschland ein stärkeres Augenmerk auf die Qualität der Lehre. Das hat auch zu einer Renaissance der Hochschuldidaktik in Deutschland geführt. Der Stellenwert der Lehre, so der Wissenschaftsrat (WR) 2007, sei zu steigern und die Qualität der Lehrleistungen müsse deutlich verbessert werden. 2008 forderte der WR, eine Qualifizierung des Lehrpersonals sei mit Beginn der Promotionsphase sowie als kontinuierliche Weiterbildung im Verlauf der beruflichen Tätigkeit engagiert zu fördern. Darüber hinaus seien Fortbildungseinrichtungen und Fachzentren für die Hochschullehre zu etablieren – so würden die Voraussetzungen geschaffen, um die Berufung „zum Hochschullehrer“ künftig konsequenter an den Nachweis von Lehrkompetenz zu binden. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) forderte 2008 „eine systematische und praxisnahe Qualifizierung de[...]r Lehrenden“ sowie einen größeren Stellenwert „individueller Lehrkompetenzen [...] in Berufungsverfahren der Professorinnen und Professoren“. Aufgrund der anhaltend hohen Studierendenzahlen und der wachsenden Vielfalt der Studierenden gewinnt das Thema weiterhin an Bedeutung.

Um das Jahr 2000 ist zusätzlich zu den bereits bestehenden Einrichtungen eine neue Generation von Hochschuldidaktik-Zentren und -Arbeitsstellen entstanden, deren Kern Beratung und Weiterbildung für Lehrende bilden. Die Länder etablierten teilweise neue Strukturen wie landesweite Zentren für Hochschullehre, zum Beispiel das Hochschuldidaktik-Zentrum der Universitäten des Landes Baden-Württemberg. Diese Entwicklung wurde ab 2011 durch den Qualitätspakt Lehre forciert. Laut der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), der wissenschaftlichen Fachgesellschaft der Hochschuldidaktikerinnen, hat aktuell fast jede Hochschule eine entsprechende Einrichtung und/oder kooperiert mit landesweiten Organisationen. Anders als in den 1960er- und 1970er-Jahren findet in den Einrichtungen jenseits von Begleitforschung jedoch keine oder kaum hochschuldidaktische Forschung statt. Dabei ist diese essenziell für die Weiterentwicklung der Lehrpraxis an Hochschulen und für die Professionalisierung akademischer Lehrtätigkeit.

Modularisierte Angebote, drei Programmtypen

Weiterbildungs- und Beratungsangebote hingegen haben sich etabliert. Ein Großteil der Hochschulen hat mittlerweile modularisierte Weiterbildungsangebote zur hochschuldidaktischen Qualifizierung von Lehrenden. Die Universität Hamburg und die Technische Hochschule Mittelhessen bieten sogar Masterstudiengänge an.

Wie an der Hochschule Magdeburg-Stendal sind einige Programme direkt in den Hochschulen verankert. Andere finden im Verbund mit weiteren Hochschulen statt, beispielsweise haben die Universitäten Bremen, Oldenburg und Osnabrück ein gemeinsames Zertifikat. Ein dritter Typ von Programmen wird von landesweiten Einrichtungen oder Netzwerken organisiert. So haben Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen landesweite hochschulübergreifende Angebote, die sich am Typ der Hochschule ausrichten. Auch in Berlin, Brandenburg und Sachsen sind die Programme landesweit organisiert, hier jedoch hochschulübergreifend. Aktuell überwiegen bundesweit fachübergreifende Ansätze in den Zertifikaten.

Chancen und Herausforderungen

Zielgruppe	Chancen	Herausforderungen
Politik	hochschuldidaktische Qualifizierung Lehrender über Zielvereinbarungen fördern	Finanzierung der hochschuldidaktischen Qualifizierung in allen Bundesländern über die Grundfinanzierung decken
Hochschulen	Qualität der Lehre steigern	Lehrqualifizierung strategisch und strukturell verankern
Lehrende	hochschuldidaktische Weiterbildung nicht mehr Schwäche oder „nice to have“, sondern zum selbstverständlicher Teil des wissenschaftlichen Karrierewegs machen	gemeinsam mit Hochschuldidaktikexpertinnen und -experten sowie Hochschulleitungen eine Initiative für die bundesweit verpflichtende Lehrqualifizierung starten
Studierende	von Qualitätssteigerung in der Lehre profitieren	Vorschläge zur Ausgestaltung der Programme einbringen

Gründung der Hochschuldidaktik in Westdeutschland

Die Anfänge der systematischen hochschuldidaktischen Weiterbildung in Deutschland lassen sich Ende der 1960er-Jahre in Westdeutschland verorten. Damals wurden erste Hochschuldidaktik-Programme für den wissenschaftlichen Nachwuchs im Zuge der Bildungsreformen entwickelt und erprobt. Später folgten Modellversuche zu einzelnen Fragen der Hochschuldidaktik der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Zwischen 1973 und 1982 wurden 15 Modellversuche durchgeführt. Drei Modellversuche bezogen sich auf die „hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung“. Die Entwicklung und Erprobung eines Curriculums für die „hochschulpädagogische“ Ausbildung von Lehrenden an der Ruhr-Universität-Bochum mit einer Laufzeit von 1978 bis 1982 war ein vergleichsweise großes Projekt. In diesem Themenfeld wurden zwei weitere Versuche durchgeführt, einer ebenfalls zur Entwicklung, Erprobung und empirischen Überprüfung eines Curriculums zur hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildung von Lehrenden. Der dritte Versuch bezog sich auf die Erarbeitung von Modellen zur Tutorinnen- und Tutorenausbildung. Letztere ist heute flächendeckend in ganz Deutschland etabliert.

Vgl. Auferkorte-Michaelis, Nicole (2005): Hochschule im Blick. Innerinstitutionelle Forschung zu Lehre und Studium an einer Universität. Reihe Bildung-Hochschule-Innovation, Band 5. Lit-Verlag Münster 2005, S. 60-83.

Die Liste der Positivbeispiele für Hochschuldidaktik-Zertifikate in Deutschland ist lang. Als ein Good-Practice-Beispiel gilt das „Baden-Württemberg-Zertifikat“, um nur eines zu nennen. Es bietet eine Kombination aus Workshops, Praxisberatungen und Lehrhospitationen, orientiert sich hinsichtlich seiner Anforderungen an internationalen Standards und ist durch die dghd akkreditiert.

Qualitätsstandards als Richtlinie

Bereits 2005 hatte die dghd, damals noch die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, die Abstimmung von Programmstrukturen mit Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung angestoßen. Sechs Jahre später, 2011, wurden diese im Rahmen des bundesweiten Netzwerktreffens der Hochschuldidaktik in Deutschland durch die „Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung“ ergänzt und weiterentwickelt und 2013 erneut aktualisiert. Die Vereinbarung zielte darauf, Lehrkompetenzen auf verschiedenen Wegen erwerben zu können, und sie soll ein bundesweit anerkanntes Zertifikat ermöglichen. Zugleich fungiert sie als Handlungsorientierung zur Strukturierung und Zertifizierung von Weiterbildungsprogrammen. Sie liefert Mindeststandards für die Ausgestaltung hochschuldidaktischer Programme. Derzeit sind fast alle Zertifikate an diesen Richtlinien ausgerichtet, die auch in bundeslandspezifischen Versionen vorliegen. Neben der dghd handeln die hochschuldidaktischen Landesnetzwerke maßgeblich die Standards aus.

Zwischenbilanz

Die Entwicklung hinsichtlich der hochschuldidaktischen Qualifizierung von Lehrenden stagniert in Deutschland also keinesfalls. Dennoch lassen sich aus dem Vergleich mit den Niederlanden strukturelle Verbesserungsbedarfe ableiten. Zumal es, anders als in den Niederlanden, in Deutschland eben nicht selbstverständlich ist, dass man für eine Professur die Lehrkompetenz ebenso mit einem formalen Nachweis dokumentieren muss wie die Forschungskompetenz.

Agenda für die hochschuldidaktische Weiterbildung

Die Entwicklung der serviceorientierten Hochschuldidaktik in den vergangenen Jahren bietet eine Grundlage für die flächendeckende verpflichtende Ausweitung hochschuldidaktischer Weiterbildungen an den Hochschulen. Nun bedarf es einer bundesweiten Initiative, die von den Anregungen aus den Niederlanden profitieren könnte. Der Zeitpunkt ist günstig.

Lehrqualifizierung in die Personal- und Organisationsentwicklung einbinden

Die Kompetenzportfolios der Zertifikate sind nicht immer mit den Hochschulstrategien abgeglichen. Beispielsweise müssten Lehrende an einer international ausgerichteten Hochschule neben den grundlegenden hochschuldidaktischen auch interkulturelle Kompetenzen entwickeln können; das ist aber nicht immer der Fall. Zudem sind Lehrstrategien, anders als in den Niederlanden, in Deutschland noch kaum verbreitet.

Wenn Hochschulen für die Qualität der Lehre Verantwortung übernehmen sollen, bedarf es der hochschuldidaktischen Qualifizierung Lehrender und ihrer strategischen und strukturellen Verankerung. Organisationsentwicklung will hier im Sinne einer „pädagogischen Hochschulentwicklung“ verstanden werden, wie sie Dr. Dieter Euler, Professor emeritus für Wirtschaftspädagogik, Bildungsmanagement und Hochschulentwicklung an der Universität St. Gallen, beschreibt. Die pädagogische Organisationsentwicklung richtet die strategischen Ziele an der Leitidee für die Gestaltung von Studium und Lehre aus. In dieses Konzept passen auch die „Lehrverfassungen“, wie sie der WR in seinem viel diskutierten Positionspapier „Strategien für die Lehre“ 2017 gefordert hat.

Nachweis der Lehrkompetenz als Standard einführen

In Deutschland haben die Programme derzeit größtenteils freiwilligen Charakter. Die Teilnahme ist nur in Bremen und Berlin gesetzlich vorgeschrieben und nur an wenigen Hochschulen obligatorisch in Berufungs-, Promotions- und Habilitationsordnungen vorgesehen. Fachwissenschaftliche Ausnahmen bestehen für Medizin und Theologie. An Fachhochschulen gibt es zudem Zertifikate für Professoren. An Universitäten sind hingegen Coachings und „Scholarships of Teaching and Learning (SoTL)“ üblich: die „wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden“, wie es Dr. Ludwig Huber formulierte, der bis 2002 die Professur für Pädagogik an der Universität Bielefeld innehatte.

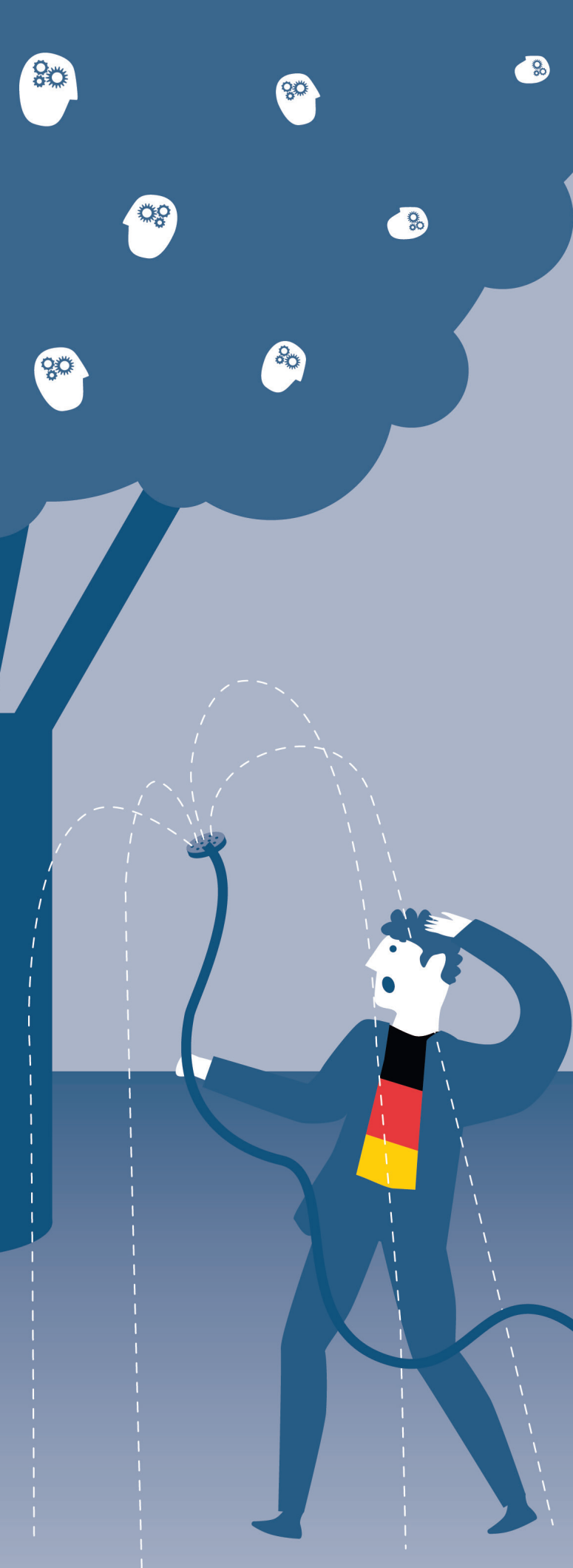
Wahrgenommen werden die Weiterbildungen derzeit hauptsächlich vom wissenschaftlichen Nachwuchs, denn für diese Zielgruppe existieren hochschuldidaktische Programme in Deutschland bereits seit den 1960er-Jahren, und sie sind heute an Fachhochschulen und Universitäten gleichermaßen etabliert.

Für eine Professur oder andere Mitarbeiterstellen mit hohem Lehrdeputat sollte der formale Nachweis von Lehrkompetenzen – neben dem formalen Nachweis von Forschungskompetenzen – Standard werden. Was in der Forschung die Promotion und in vielen Fällen auch die Habilitation sind, wären in der Lehre dann das Lehrzertifikat und das Lehrportfolio.

Dabei geht eine flächendeckende Einführung mit Standards, aber auch mit Freiheiten für Hochschulen und Lehrende sowie Hochschuldidaktik-Expertinnen in der Ausgestaltung einher. Die Balance in den Niederlanden ist dafür vorbildhaft, allerdings lässt sich das Vorgehen dort nicht eins zu eins auf Deutschland übertragen. Die Weiterentwicklung wäre schon aufgrund des im Vergleich zu den Niederlanden langsameren, größeren und differenzierten Hochschulsystems in Deutschland kein leichtes Unterfangen. Doch mit dem Ausbau der Hochschuldidaktik-Zentren und der zunehmenden Ausbreitung von Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich Lehre ist ein guter Ausgangspunkt gegeben. Auch ist die Diskussion, die Professionalisierung der akademischen Lehrtätigkeit zu formalisieren und hochschuldidaktische Weiterbildung verpflichtend zu verankern, schon im Gang. Zuletzt wurde sie beispielsweise von der dghd in dem 2016 veröffentlichten „Positionspapier 2020 zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik“ und in der 2017 verabschiedeten Erklärung zur Professionalisierung des Lehrens und Lernens thematisiert.

Initiative ergreifen

Chancen und Risiken der Weiterentwicklung nach niederländischem Vorbild könnten zunächst in Expertenkreisen wie den Landesnetzwerken der Hochschuldidaktik, der dghd oder dem Netzwerk des 2012 gegründeten Bündnis für Hochschullehre „Lehre hoch n“, aber auch auf Ebene der Hochschulleitungen sowie in den Landesministerien diskutiert werden.



Der dghd könnte bei der Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik als Service unter Berücksichtigung der Hochschuldidaktikforschung eine zentrale Rolle zukommen. Wird eine Anpassung des Systems befürwortet, wären jedoch alle involvierten Akteure gefragt, die Initiative zu ergreifen. Die Verantwortung für die Qualität der Lehre liegt bei den Lehrenden, den Hochschulen und der Politik. Die Lehrenden sind mit der Ausgestaltung betraut und vertraut. Daher würde eine Initiative, die von ihnen ausgeht, maßgeblich zur Akzeptanz der Maßnahmen beitragen. Gemeinsam mit den (nicht-lehrenden) Hochschuldidaktikexpertinnen, der Hochschuldidaktikforschung und den Studierenden könnten sie die Weiterentwicklungsvorschläge in einem Bottom-up-Prozess, ähnlich wie in den Niederlanden, zunächst an Hochschulleitungen und in zweiter Instanz an die Hochschulpolitik herantragen. Daraus könnte dann der notwendige Gegenstromprozess wachsen. Sollten Lehrende und Hochschuldidaktik-Experten den Ball nicht aufnehmen, wären Hochschulleitungen oder Politik gefragt, denn im Prinzip kann die Initiative von jedem der genannten Akteure ausgehen. Wichtig ist, dass das Thema zeitnah von einem der Akteure forciert wird. Denkbar wäre, eine breitenwirksame hochschuldidaktische Qualifizierung nach Auslaufen der Förderung des „Qualitätspakts Lehre“ zu etablieren. Dass es am Ende, wie in den Niederlanden, politischen Drucks bedarf, ist dabei nicht unwahrscheinlich.

Überblick gewinnen, Anerkennung ermöglichen

Die Qualitätsstandards in Deutschland sehen zwar eine „einfache und bundesweite Anerkennung und Anrechnung von Weiterbildungsleistungen“ vor, um die Mobilität der Lehrenden nicht einzuschränken. Doch die Anerkennung ist insofern begrenzt, als dass der Nachweis aus einem Bundesland nicht zwingend von einer hochschuldidaktischen Einrichtung eines anderen Bundeslandes anerkannt werden muss. Zudem besteht kein systematisch austariertes Gleichgewicht zwischen den allgemeinen Standards und der hochschulspezifischen Ausdifferenzierung.

Zu klären wäre, wie sich die bestehenden Strukturen in Hochschulen und landesweiten Einrichtungen sinnvoll aufeinander abstimmen ließen. Angesichts heterogener Strukturen der Programme käme eine reine Verankerung in den Hochschulen wie in den Niederlanden nicht infrage. Vielmehr wäre denkbar, dass unterschiedliche Modelle weiterhin fortbeständen, jedoch auf die eine oder andere Weise in den Hochschulen eine Verankerung fänden. So sind beispielsweise auch Landeszertifikate mit anteiligen Modulen in den Hochschulen denkbar. Hierzu wäre als Ausgangspunkt eine bundesweite Bestandsaufnahme der Hochschuldidaktik-Programme in Deutschland hilfreich. Hochschulen, Landesnetzwerke und dghd müssten neben der Selbstverpflichtung für eine bundesweite, flächendeckende Anerkennung und Anpassung gemeinsamer Qualitätsstandards für landes-, hochschul- und hochschulverbundspezifische Lösungen sorgen und die Anerkennung von Zertifikaten bundesweit ermöglichen.

Schritt für Schritt umsetzen

Eine Ausweitung verpflichtender Programme sollte schrittweise geschehen und könnte auf einer Selbstverpflichtung der

Hochschulen basieren. Ähnlich wie in den Niederlanden wäre zunächst mit der Einführung für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu beginnen. In einem zweiten Schritt könnte eine hochschuldidaktische Professionalisierung für Professorinnen und andere Lehrende verpflichtend gemacht werden. Diese müsste dann allerdings auch für erfahrene Lehrende einen deutlichen Mehrwert bieten. Autodidaktisch erfolgreiche Lehrende sollten die Möglichkeit haben, ihre Kompetenzen zu belegen. Für andere hingegen sollten individuelle Coachings angeboten werden. Auch die Integration des SoTL wäre vermutlich sinnvoll. Das Programm könnte zudem Qualifizierungsbedarfe in Digitalisierung und Diversity adressieren. In einem dritten Schritt, nach einer mehrjährigen Etablierungsphase, wären Modelle für die fortlaufende praxisbegleitende hochschuldidaktische Weiterentwicklung in die Fläche zu tragen.

Finanzierung beim Hochschulpaket mitbedenken

Aktuell sind nur in wenigen Bundesländern wie Baden-Württemberg hochschuldidaktische Weiterbildungen flächendeckend und langfristig finanziert. Viele Programme sind im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“ befristet finanziert.

Für die Politik bestünde auch die Herausforderung, die finanzielle Frage zu lösen. Die Qualifizierung der Lehrenden als Daueraufgabe müsste im Rahmen einer dringend notwendigen Neustrukturierung der Hochschulfinanzierung über eine Erhöhung der Grundfinanzierung abgedeckt werden und sollte auch die Rahmenbedingungen für die Institutionalisierung der hochschuldidaktischen Forschung als Disziplin schaffen.

Diese Thematik muss im Rahmen der geplanten Verstetigung des „Hochschulpakts“ mitgedacht werden. Die Verstetigung des „Qualitätspakts Lehre“ als Wettbewerb reicht für die Finanzierung nicht aus. Der Qualitätspakt könnte als Zusatzbaustein für die Hochschulen fungieren, die ein besonders stark ausgeprägtes Profil in der Lehre haben. Die Daueraufgabe Lehrqualifizierung kann jedoch nicht über den „Qualitätspakt Lehre“ als wettbewerbliches Instrument finanziert werden.

Geeignete Verfahren fördern

Das Erstellen eines Lehrportfolios ist in Deutschland nur in einigen Zertifikatsprogrammen vorgesehen. Damit bleibt Reflexion auf der Strecke und eine Weiterverwendung in Berufungsverfahren ist ausgeschlossen. Auch findet keine systematische hochschulübergreifende, flächendeckende Evaluation bzw. kein Peer Review der bestehenden hochschuldidaktischen Programme statt. Damit können Good-Practice-Beispiele nur eingeschränkt transferiert werden, und der Erfahrungsaustausch ist beschränkt. Dabei könnten die Hochschulen beides sehr gut brauchen, denn sie stehen alle vor ähnlichen Herausforderungen.

In der Ausgestaltung der Lehrqualifizierungsprogramme sollten deshalb die niederländischen Erfahrungen genutzt werden. Generell wären alle Verfahren zu fördern, die eine systematische Kompetenzentwicklung ermöglichen und in Deutschland noch nicht so weit verbreitet sind, darunter auch die Lehrportfolios in der Prüfung der Kompetenzen sowie in Berufungsverfahren und Peer Review in der Qualitätssicherung. Für Letzteres wäre

ein Wandel hinsichtlich der Fehlerkultur an den Hochschulen Voraussetzung. In Deutschland weit verbreitete, erfolgreich genutzte Ansätze wie SoTL sollten selbstverständlich weiterhin Berücksichtigung finden.

Festen Mitarbeiterstamm bilden

Auch ein fester Stamm an Mitarbeitenden im Bereich Lehrqualifizierung kann entscheidend zur Qualität der Programme beitragen, wie das Beispiel der Universität Groningen zeigt.

Zur Qualifizierung freistellen

Ein Weiterbildungsbudget und eine Reduktion des Lehrdeputats für den Zeitraum der Weiterbildung wären notwendig und würden den Mehrwert der Programme für Lehrende erhöhen.

Fachwissenschaften berücksichtigen

Lehrende müssten die hochschuldidaktischen Anregungen in den Fachwissenschaften aufgreifen und weiterentwickeln. Ohne eine solche Nutzbarmachung sind hochschuldidaktische Zertifikate wertlos.

Wenn diese Schritte gelingen, rückt die Lehre wieder ein Stück näher an den Platz, der ihr als eine der beiden Kernmissionen der Hochschulen gebührt. Lehre bedarf genauso der Qualifikationsmöglichkeiten und ihres Nachweises, wie es in der Forschung gang und gäbe ist.

Weiterlesen

Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung:

www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Qualit%C3%A4tsstandards-Hochschuldidaktik-11.11.2013-2014.pdf

Übersicht der Hochschulen, die die Deklaration zur Qualitätssicherung in der Hochschuldidaktik unterzeichnet haben:

www.dghd.de/community/netzwerke/netzwerktreffen-der-hochschuldidaktik-in-deutschland/teilnehmende-institutionen/

Meinungen zum Thema

Foto: CHE/D. Auserhofer



Prof. Dr. Frank Ziegele
Geschäftsführer des
CHE – Centrum für
Hochschulentwicklung

„Hochschulen sollten institutionelle Verantwortung für die Lehre übernehmen. Ausgangspunkt dafür ist eine Strategie für die Lehre, wie vom Wissenschaftsrat gefordert, aber es gehört auch dazu, dass für eine wissenschaftliche Karriere gleichermaßen formale Nachweise von Forschungs- und Lehrkompetenz eine Rolle spielen.“

„Alternativ zu einer Erklärung zur verpflichtenden hochschuldidaktischen Qualifizierung auf Ebene der Hochschule wäre mein Favorit, eine Berufsethik von Hochschullehrenden für Hochschullehrende zu entwickeln und diese als Selbstverpflichtung zu handhaben, vergleichbar der Berufsethik für Mediziner/innen, Psycholog/innen etc. Das würde allerdings voraussetzen, dass es eine Berufsorganisation für Lehrende an Hochschulen gibt (also wesentlich mehr als Professorinnen und Professoren).“



Foto: HS Magdeburg-Stendal

Prof. Dr. Marianne Merkt

Vorstandsvorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik
und Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik und angewandte
Hochschulforschung der Hochschule Magdeburg-Stendal

Foto: Wissenschaftsrat



Dr. Sabine Behrenbeck
Leiterin der Abteilung
Tertiäre Bildung beim
Wissenschaftsrat

„Wissenschaftler wollen Wissenschaft betreiben, oft vorrangig in der Forschung, denn darüber verlaufen Karrieren. Aber auch die Lehre ist eine wissenschaftliche Aufgabe, auch dort kann der ‚state of the art‘ in einem Fach vorangetrieben werden. Die Lehrpraxis zu verwissenschaftlichen, schließt an die intrinsische Motivation von Wissenschaftlern an: Ehrgeiz und Neugier. Wenn die wissenschaftliche Karriere künftig auch auf allgemein anerkannten Nachweisen der Lehrbefähigung basieren soll, dann muss die Entwicklung aus den Hochschulen kommen.“

„Es bedarf differenzierter Formate für unterschiedliche Zielgruppen. An der Universität Duisburg-Essen bieten wir neben den hochschuldidaktischen Weiterbildungen für junge Lehrende auch hochschulinterne Programme im Bereich Lehr-Lern-Innovationen für Professorinnen und Professoren an.“

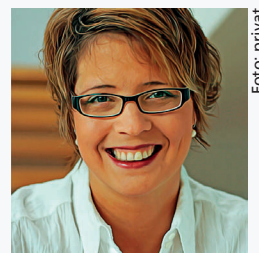


Foto: privat

**Dr. Nicole
Auferkorte-Michaelis**

kommissarische Geschäftsführerin des
Zentrums für Hochschulqualitätsentwicklung
an der Universität Duisburg-Essen

Wie die Qualifizierung in anderen Ländern geregelt ist

Australien

Die australischen Hochschulen entscheiden weitgehend eigenständig über hochschuldidaktische Qualifizierungsmaßnahmen und Einstellungsbedingungen im Bereich Lehre. Die Regierung macht über die „Tertiary Education Quality and Standards Agency“ allerdings die Vorgabe, dass Lehrende über Lehr-, Lern- und Prüfungskompetenzen verfügen müssen. Wie diese entwickelt und formal belegt werden, schreibt sie aber nicht vor. In der Praxis besteht eine große Bandbreite an Weiterbildungen. Sie reicht von kurzen „Induction Programs“ über „Foundations of University Teaching Programs“ bis zu einem „Graduate Certificate in Tertiary Teaching“. Die Zertifikate bieten die Hochschulen in der Regel selbst an, sie werden jedoch universitätsübergreifend anerkannt. In vielen Stellenausschreibungen für Professorinnen und Professoren wird ein Beleg der Lehrqualität als Einstellungskriterium genannt, jedoch meist nicht weiter konkretisiert.

Finnland

In Finnland müssen Lehrende an Hochschulen für angewandte Wissenschaften neben einem Master oder einem höherwertigen Abschluss auch einen Abschluss in „pedagogical studies“ vorweisen. An Universitäten ist er nicht vorgeschrieben, jedoch in einer ähnlichen Form weit verbreitet. In der Regel ist der pädagogische Abschluss, der für Lehrende an Fachhochschulen vorgeschrieben ist, primär auf grundlegende pädagogische Inhalte ausgelegt, da er sämtliche Bildungsstufen von der Schul- bis zur Erwachsenenbildung einschließt. An den Universitäten bestehen Angebote unterschiedlichen Umfangs, die eigens auf das Lehren und Lernen dort zugeschnitten sind und als „Postgraduate Certificate in Teaching and Learning in Higher Education/University pedagogy“ betitelt werden.

Großbritannien

In Großbritannien sind hochschuldidaktische Weiterbildungen nicht verpflichtend, werden aber flächendeckend angeboten. Die Higher Education Academy (HEA), eine Einrichtung für Exzellenz in der Lehre, richtet die Angebote aus und akkreditiert sie an Hochschulen. Viele Hochschulen verfügen über eine „Academic Practice Unit“. Auch dort sind die sogenannten „HEA Fellowships“ angesiedelt. Je nach Arbeitserfahrung und Aufgabenbereich bestehen unterschiedliche Zertifikate. Insgesamt gibt es vier Zertifikatstypen, die sich an einem nationalen Standard orientieren. Verpflichtende Vorgaben zur strukturellen Einbindung der Weiterbildungen an den Hochschulen gibt es nicht.

Sri Lanka

In Sri Lanka müssen sich alle neu eingestellten Lehrenden innerhalb des ersten Jahres nach der Einstellung unter anderem im Bereich Hochschuldidaktik weiterbilden. Sie sind während dieser Zeit auf Probe eingestellt. Die Weiterbildung ist Voraussetzung für die Fortschreibung des Arbeitsvertrags. Die Kurse werden zweimal jährlich von der „University Grants Commission“, einer staatlichen Organisation, angeboten.

USA

In den USA sind Lehr-Lern-Zertifikate weit verbreitet, es besteht jedoch keine Pflicht, sie zu erwerben. Ein Beleg über „excellence in teaching“ wird aber zunehmend, auch an forschungsstarken Universitäten, als Einstellungsvoraussetzung gefordert. Die Weiterbildungen werden vorrangig von Hochschulen angeboten und sind meist an sogenannten „Centers for Teaching Excellence“ angesiedelt.



▀ **Unsere Partner und Experten**



duz PRAXIS spotlight international

entsteht in Kooperation mit dem CHE – Centrum für Hochschulentwicklung in Gütersloh.

www.che.de

Redaktion: Angelika Fritsche (duz), Dr. Franz Himpf (duz), Gudrun Sonnenberg (duz), Lisa Mordhorst (CHE)

Redaktionelle Mitarbeit: Veronika Renkes

Illustrationen: Ajo Galván / www.ajogalvan.com

Sie haben Anmerkungen und Anregungen?

Schreiben Sie uns: duz-redaktion@duz-medienhaus.de

