

# DIE HOCHSCHULDIDAKTIK NACH 2020

**Prof. Dr. Marianne Merkt**

Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung,  
Hochschule Magdeburg-Stendal

[marianne.merkt@hs-magdeburg.de](mailto:marianne.merkt@hs-magdeburg.de)

2020 werden durch die zehnte  
des BMBF in 186 Hochschulen  
der akademischen Lehr-Lehrer  
geführt haben. Angenommene  
wären ein voller Erfolg, wie  
gene Studierendenschaft an  
dann aus? Ausgehend von  
entworfen wird, wird im Bei  
beleuchtet, welche Bedingun  
näher zu kommen. Die Idee  
Perspektive der Hochschul  
Punkte zusammenfassen:

- Es gäbe Anreizsysteme
- Es gäbe eine Berufsethik  
weise die Lerner\_innen
- Es gäbe eine systemati  
sche Weiterbildung ent
- Lehrende wären auch F
- Es gäbe eine Qualitäts  
dem auch formative Ele  
beinhaltet.

ge „Qualitätspakt Lehre“-Förderung  
nterventionen zu Veränderungen  
d Studienstrukturen und -kulturen  
e Qualitätspakt Lehre-Projekte  
die Hochschullehre für eine hetero-  
r Perspektive der Hochschuldidaktik  
r Idealvorstellung, die eingangs  
nit Bezug auf empirische Studien  
notwendig wären, um diesem Ziel  
tellung der Hochschullehre aus der  
ik lässt sich kurz auf die folgenden

jute Lehre attraktiv machen.  
auf normative Ziele wie beispiels-  
erung verpflichtet.  
verpflichtende, hochschuldidakti-  
er beruflichen Karrierepfade.  
ende in Bezug auf ihre Lehre.  
ung, die nicht nur kontrolliert, son-  
e für die Qualitätsentwicklung



Start



Zoom



Vollbild

## 1. WARUM IST DAS STICHWORT „HETEROGENITÄT“ FÜR HOCHSCHULLEHRE AKTUELL SO RELEVANT?

Die Hochschulen stehen vor einem veränderten gesellschaftlichen Auftrag hinsichtlich der Hochschulbildung. Warum das so ist, hat Michael Vester (2009)<sup>1</sup> unter der bildungssoziologischen Fragestellung der sozialen Selektion herausgearbeitet. Nach Vester ergeben sich einerseits veränderte Anforderungen an das Bildungssystem, die unter anderem aus der Globalisierung der Wirtschaft folgen. In Deutschland besteht ein Rückstand an Hochqualifikationen, vor allem im Dienstleistungsbereich. Mittlere Berufsqualifikationen auf Realschulniveau reichen nicht mehr aus, um den gewachsenen beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Vor allem Facharbeiter\_innen und Fachangestellte mittlerer und kleiner Unternehmen brauchen eine akademische Ausbildung. Andererseits haben die Ergebnisse der PISA- und vergleichende OECD-Studien deutlich gezeigt, dass in Deutschland die Bildungs- und damit auch die Berufschancen im Vergleich zu anderen Ländern besonders ungleich sind. Das Bildungssystem, auch das akademische, konnte also nicht adäquat auf die veränderten Anforderungen reagieren. Nach Vester (Vester et al. 2001)<sup>2</sup>, die den Habitus gesellschaftlicher

Milieus in Deutschland untersucht haben, sind es unbeabsichtigte Selektionsmechanismen im Bildungssystem, die die Aufholbewegung der mittleren und unteren Herkunftsgruppen ausgebremst haben. In seiner Analyse unterscheidet Vester zwischen „harten“ organisatorischen Selektionsmechanismen, wozu in Deutschland insbesondere die frühe Aufteilung der Kinder nach Schultypen zählt und „weichen“ kulturellen Selektionsmechanismen, die für die Hochschuldidaktik besonders interessant sind. Aufgrund von milieuspezifischen Handlungsstrategien werden in unteren Milieus Bildungsentscheidungen sicherheitsorientiert getroffen, d.h. man investiert eher nicht in die Bildung der eigenen Kinder, wenn die Bildungsrendite nicht sichergestellt ist. Wenn die Schulpädagogik den in der Sozialisation im Elternhaus geprägten Habitus nicht ändern kann, dann führen diese Einzelaspekte zu einer weichen Selektion im Bildungssystem mit Folgen bis in die Hochschulen. Für die Hochschullehre ergeben sich daraus neue Anforderungen, die Druck auf das Hochschulbildungssystem erzeugen. Hochschulen müssen sich verabschieden von dem/der sogenannten „Idealstudierenden“, der/die jung und alleinstehend ist, aus einem akademischen Elternhaus kommt, Abitur gemacht hat und dessen/deren Studium und Lebensunterhalt von den Eltern finanziert wird. Wir stehen vor der Herausforderung, die Hochschulen für Studierende aus mittleren und unteren Herkunftsgruppen, mit anderen Bildungsverläufen und -hintergründen, mit Migrationshintergrund und berufsbegleitend zu öffnen. Im folgenden Zitat wird das Plädoyer Vesters für eine „Ressourcen“- statt einer „Defizitorientierung“ deutlich.

1 Vester, Michael (2009): Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. Discussion Papers, No. 16. Zentrum für ökonomische und soziologische Studien. Hamburg.

2 Vester, Michael, von Oertzen, Peter, Geiling, Heiko, Hermann, Thomas & Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft Nr. 1312, Frankfurt am Main.

„Diese ‚anderen‘ Potentiale, die durch die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata der akademischen Hochkultur oft noch abgewertet werden, liegen darin, dass die Kinder nicht weniger denken, sondern andere Denkstile haben, die beispielsweise eher auf inhaltliche als auf formale Logik, eher bildhaft auf Gesamtzusammenhänge als abstrahierend auf analytische Zerlegung, eher einfühlend als klassifizierend angelegt sind. Gerade diese Kompetenzen werden in der sich differenzierenden Welt technischer und sozialer Berufe zunehmend gebraucht. Die großen Begabungsreserven der bildungsaktiven Volksmilieus sind nur die Spitze dieses Eisbergs an vernachlässigten Potentialen.“ (Vester 2009, 19).

Eine Öffnung der Hochschulen für heterogene Studierendenschichten würde also auch bedeuten, dass Lehrende lernen, ihre kulturell geprägten Erwartungen an Studierende kritisch zu reflektieren und ihr Lehrhandeln vor allem hinsichtlich der Kommunikation und Interaktion entsprechend zu verändern.

## 2. WAS SAGT DIE STUDIERENDENFORSCHUNG ZUR HETEROGENITÄT?

Zwar ist bekannt, für welche Herkunftsgruppen sich die Hochschulen öffnen müssen. Aber was eine Hochschule tun muss, damit diese Öffnung erfolgreich ist, dazu gibt es zwar viel praktische Erfahrung, aber wenig empirisch gesichertes Wissen. Soziologische Daten wie beispielsweise die jährlichen Erhebungen der HIS<sup>3</sup> zeigen, dass

---

3      Lookup: [http://www.hisbus.de/about/index\\_html](http://www.hisbus.de/about/index_html)

Studiengänge in sich sehr homogen und nur untereinander heterogen hinsichtlich ihrer Studierendenpopulation sind. Zu diesem Ergebnis kam auch das BMBF-Projekt USuS<sup>4</sup>, in dem von 2009 bis 2012 die subjektive Perspektive der Studierenden auf ihr Studium in fünf Studiengängen untersucht wurde. Vier Einflussgrößen wurden als relevant für den „Studienerfolg“ identifiziert und zwar erstens die Ressourcen und der Bildungshintergrund der Studierenden (finanzielles, soziales, kulturelles Kapital), zweitens die durch die Studierenden wahrgenommene Didaktik (Wahrnehmung des Lehrverhaltens, Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden, Betreuung), drittens die Struktur der Studiengänge (Vorgaben der Studienordnungen, Theorie-Praxis-Bezug, Wahlmöglichkeiten im Studienplan) und viertens die Hochschule und der Studiengang im Kontext (berufliche Perspektiven, strukturschwache oder -starke Region). Die Interpretation der Befunde der USuS-Studie legt nahe, dass die Didaktik und die Studienorganisation auf die Entwicklung des Lernverhaltens und die Ausprägung von zwei Studienstilen, die für die Aussicht auf Studienerfolg eine hohe Vorhersagekraft haben, über den Studienverlauf hinweg einen wesentlichen Einfluss haben. Es ist das Lernverhalten des „deep level learning“ sowie der Studienstil „mit Zuversicht in die eigene Lern- und Organisationsfähigkeit“ und „mit Spaß inhaltsorientiert“, oder anders formuliert „mit Freude am Inhalt“ studieren. Diese Ergebnisse dürften Hochschullehrende aus der Pädagogik oder Psychologie nicht überraschen,

---

4      Lookup: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus>

sind vielen Hochschullehrenden anderer Disziplinen aber eher nicht geläufig. Die vergleichende Analyse der Studiengänge hinsichtlich der genannten Einflussgrößen zeigt, dass die Studierendenpopulationen der beiden universitären Studiengänge im Vergleich zwar die besten Eingangsvoraussetzungen mitbringen. Die beiden für den Studienerfolg relevanten Studienstile entwickeln sich aber nicht positiv. Insbesondere der zweite Studienstil „mit Spaß inhaltsorientiert studieren“ entwickelt sich im Verlauf sogar stark negativ. Ein Blick darauf, wie die Didaktik von den Studierenden wahrgenommen wird, zeigt, dass überraschenderweise die Forschungsorientierung an den Universitäten eher wenig ausgeprägt eingeschätzt wird als an den Fachhochschulen. In der Wahrnehmung der Didaktik und der Studienorganisation scheinen die Ursachen für die negative Entwicklung des Studienstils lokalisierbar zu sein. Am besten schneidet diesbezüglich der Präsenzstudiengang „Sozialwissenschaften“ an der Fachhochschule ab. Die Ergebnisse der qualitativen Auswertung stützen diesen Befund. Dieser Studiengang weist im Vergleich mit den anderen Studiengängen mittlere Werte für alle vier genannten Einflussgrößen auf. Die Ergebnisse legen zwei Annahmen nahe. Erstens könnte es sein, dass die Qualität der Didaktik und der Studienorganisation die Selektion der Studieninteressierten beeinflusst. Bei einer eher geringen Qualität der Didaktik und Studienorganisation trauen sich nur Interessierte mit sehr guten Eingangsvoraussetzungen zu, das Studium durchzustehen, um an einen für den Berufsmarkt Erfolg versprechenden Abschluss zu kommen. Die Studiengänge zahlen dafür den Preis, dass fachliche Identifikati-

onsprozesse eher verhindert werden, weil das inhaltliche Interesse im Verlauf des Studiums abnimmt. Die Qualität der Didaktik und der Studiengangsorganisation muss aber auch nur in einem mittleren Bereich liegen, damit die Entwicklung der erforderlichen Studienstile bei den Studierenden im Verlauf des Studiums gelingt. Für die Hochschuldidaktik bedeutet dies, dass Lehrende die Kompetenz haben müssen, die Didaktik und die Studienorganisation entsprechend zu gestalten, aber auch das entsprechende Monitoring leisten zu können, das dazu erforderlich ist. Das legt einen Professionalisierungsprozess nahe.

### 3. AKADEMISCHE LEHRKOMPETENZ ALS BESTANDTEIL DER PROFESSIONALISIERUNG DER HOCHSCHULLEHRE

Im BMBF-Teilprojekt ProFiLe Hamburg<sup>5</sup> wurde ein Strukturmodell akademischer Lehrkompetenzen entwickelt, das Hinweise darauf gibt, wie sich akademische Lehrkompetenz entwickelt. Im theoretischen Modell werden drei Ebenen unterschieden, die analytisch voneinander getrennt sind. Die erste Ebene betrifft die Lehr-Lernüberzeugungen, also die Vorstellungen der Lehrenden über ihre Rolle und ihre Aufgaben sowie die Aufgaben der Hochschule als Bildungsinstitution, über ihr Verständnis von Lernprozessen, ihre Bildungsideale und weiteres. Die zweite Ebene der Handlungsstrategien betrifft pädagogisches Handlungswissen, beispielsweise

---

5      Lookup: [http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page\\_id=402\\_](http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=402_)  
[http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/profilehh\\_ergebnisse.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/profilehh_ergebnisse.pdf)

didaktische Methoden, Kommunikationsstrategien etc. Auf der dritten Ebene befindet sich das Kontextwissen, also das Wissen über die Tätigkeitsfelder der Lehrtätigkeit wie Lehren, Beraten, Prüfen, Evaluieren und Innovieren. Alle drei Ebenen sind zunächst fachspezifisch geprägt, d.h. die Lehrenden übernehmen Überzeugungen und Handlungsmuster, die sie aus dem eigenen Studium kennen oder welche die Kolleg\_innen im Arbeitskontext praktizieren. Sie sind bei einzelnen Hochschullehrenden in der Breite und Tiefe unterschiedlich stark ausgeprägt und nicht kongruent zueinander. Erst wenn sich Lehrende formales Lehr-Lernwissen aneignen und metakognitive Strategien zu ihrer Lehrtätigkeit entwickeln, also ihre Lehre kritisch reflektieren lernen, sich Feedback von Dritten holen, mit Kolleg\_innen Überzeugungen und Handlungsstrategien diskutieren, entwickelt sich die Lehrkompetenz. Zwar erfolgt die Lehrtätigkeit immer noch unter Handlungsdruck und weitgehend intuitiv. Durch die nachträgliche Reflexionsarbeit und durch die Aneignung formalen Wissens können die eigenen Lehr-Lernüberzeugungen und Handlungsstrategien aber elaboriert und weiterentwickelt werden. Gerade für die innovative Gestaltung von Didaktik und Studienstrukturen sind professionelle Kompetenzen eine wesentliche Voraussetzung. Dafür brauchen Lehrende aber auch einen Arbeitskontext, in dem eine Kultur des professionellen Austauschs über Lehre und Lernen gepflegt wird, in dem differenzierte Weiterbildungsangebote entlang der eigenen Berufsbiografie wahrgenommen werden können und in dem Forschung zur eigenen Lehre nach dem Konzept des „Scholarship of Teaching and Learning“ unterstützt wird.

#### 4. WIE SIEHT DIE PROFESSIONALISIERUNG DER HOCHSCHULLEHRE IN DEN NACHBARLÄNDERN AUS?

Die ICED<sup>6</sup> hat unter ihren Mitgliedern, d.h. den gewählten hochschuldidaktischen Repräsentant\_innen des jeweiligen Mitgliedlandes eine Umfrage zum Entwicklungsstand der Hochschuldidaktik durchgeführt. Gefragt wurde nach nationalen Rahmenbedingungen, nach Institutionalisierungsformen der hochschuldidaktischen Einrichtungen, nach beruflichen Standards der Professionalisierung der Hochschullehre, nach den hochschulischen Rahmenbedingungen, sich zu qualifizieren und weiterem. Die Ergebnisse der Umfrage machen deutlich, dass Deutschland in Bezug auf diese Fragen Nachholbedarf hat. In Großbritannien gibt es einen nationalen Standard für hochschuldidaktische Weiterbildung (UK Professional Development Frame und Fellowship Scheme), der sich sowohl auf die Qualifizierungsprogramme als auch auf die hochschuldidaktischen Einrichtungen an den Hochschulen bezieht, die die Qualifizierung durchführen. In Schweden und Dänemark ist die pädagogische oder hochschuldidaktische Qualifizierung teilweise gesetzlich vorgeschrieben und muss für Berufungen nachgewiesen werden. Sie wird gleich hoch gewichtet wie die wissenschaftliche Qualifizierung. In den Niederlanden haben sich die Rektor\_innen aller Universitäten auf einen gemeinsamen Standard hochschuldidaktischer Weiterbildung verpflichtet, der am britischen Standard orientiert ist.

6 ICED International Consortium for Educational Development.  
Lookup: <http://icedonline.net>

Betrachtet man die Institutionalisierung, dann ist es in den genannten Ländern üblich, dass hochschuldidaktische Einrichtungen sowohl mit Servicestellen als auch mit wissenschaftlichen Stellen, meist auch Professuren, ausgestattet sind. Hochschuldidaktische Promotionen sind üblich. Ein besonderes Beispiel hat die Universität Lund am CED<sup>7</sup> entwickelt. Hier wurde an der Fakultät für Ingenieurwissenschaften eine Pädagogische Akademie<sup>8</sup> eingerichtet, in die Hochschullehrende nur aufgenommen werden, wenn sie neben einer hervorragenden Lehrpraxis auch Forschung zu ihrer Lehre aufweisen können. Das CUL<sup>9</sup> an der Universität Aarhus hat eine andere Anreizstruktur geschaffen. Hier muss jede Fakultät eine „Pro-Kopf-Steuer“ für jeden Lehrenden an die Hochschulzentrale zahlen. Diese Steuer geht an das CUL. Wenn die Lehrenden der Fakultäten die davon finanzierte Weiterbildung nicht in Anspruch nehmen, wird das Geld anderweitig verwendet. In Deutschland sind die Institutionalisierungsformen der Hochschuldidaktik sehr unterschiedlich. Die Bandbreite reicht von Landesnetzwerken im Süden, eins davon als wissenschaftliche Einrichtung des Landesministeriums, über selbstorganisierte Landesnetzwerke in der Mitte und Hochschulkooperationen im Norden, die seit Jahrzehnten fest etabliert sind, bis hin zu eher projektförmigen, von Landesministerien finanzierten

---

7 CED Centre for Educational Development. Lookup: <http://www.ced.lu.se>

8 LTH's Pedagogical Academy. Lookup: [http://www.lth.se/genombrottet/the\\_academic\\_development\\_unit\\_at\\_the\\_faculty\\_of\\_engineering/pedagogical\\_academy/?L=](http://www.lth.se/genombrottet/the_academic_development_unit_at_the_faculty_of_engineering/pedagogical_academy/?L=).

9 CUL Center for Untervisning og Laering. Lookup: <http://cul.au.dk/en/>

Netzwerken oder selbstorganisierten Hochschulkooperationen im Osten. Von den beruflichen Standards, die in Großbritannien entwickelt und teilweise von skandinavischen Ländern übernommen wurden, aber auch international Beachtung finden, ist Deutschland noch weit entfernt. Das Besondere am britischen Standard ist, dass das System sehr ausdifferenziert ist und auch die formale Qualifizierung von Spezialisierungen beinhaltet wie beispielsweise „Beratung“, „Curriculumentwicklung“ oder „E-Learning“. Hochschullehrende sind für die Ausarbeitung der Standards verantwortlich. Ein wesentlicher, allen Qualifizierungen gemeinsamer Baustein ist die Explikation der eigenen berufsethischen Werte.

Die dghd<sup>10</sup> betreibt die Entwicklung entsprechender Standards seit vielen Jahren, zum einen durch die eigene Akkreditungskommission, die Personen- und Programmakkreditierungen durchführt. Eine Akkreditierung von Einrichtungen ist in der Entwicklung. Weitere Bestrebungen bestehen in Standards gegenseitiger Anerkennung von hochschuldidaktischer Weiterbildung oder für spezielle Bereiche wie beispielsweise dem Coaching in der Hochschullehre. Schaut man auf die hochschulischen Rahmenbedingungen, dann ist es für Hochschulen sehr wichtig, schon in den Berufungsverfahren auf die Lehrkompetenz zu achten. Die gesetzlichen Vorgaben zur Bewertung der pädagogischen Eignung sind in den Bundesländern unterschiedlich. So wird auch hochschuldidaktische Qualifizierung ganz

---

10 dghd Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Lookup: <http://www.dghd.de/aktuelles.html>

unterschiedlich berücksichtigt. Teilweise werden in den Stellenausschreibungen schon Lehrkonzepte (bspw. Universität Hamburg) oder Lehrportfolios (bspw. Fachhochschule Köln) gefordert. Teilweise findet die Qualifizierung Berücksichtigung bei Ziel- und Leistungsvereinbarungen sowohl individuell als auch auf Fachbereichs- oder Fakultätsebene. In Nordrhein-Westfalen sind hochschuldidaktische Programme für Neuberufene an Fachhochschulen verpflichtend, aber auch mit einer Deputatsreduktion verbunden. Teilweise ist die hochschuldidaktische Weiterbildung für Lehrende in Habilitationsordnungen festgeschrieben, beispielsweise in der Medizin.

## 5. VORSCHLÄGE ZUR „PROFESSIONALISIERUNG DER HOCHSCHULLEHRE“

Mit Blick zurück auf die eingangs formulierten Idealvorstellungen soll abschließend thesenartig formuliert werden, welche Bedingungen zu einer Professionalisierung der Hochschullehre führen, die als Grundlage für eine heterogenitätsadäquate Hochschullehre gebraucht werden.

1. Die Lehr- und Lernkultur führt dazu, dass Lehrende gerne lehren und Studierende gern studieren, weil die gesellschaftlichen und die eigenen Ansprüche an gute Lehre und gutes Studieren mit dem Alltag in Einklang sind.
2. Wissenschaftlich-fachliche Kompetenz und akademische Lehrkompetenz werden gleichrangig bewertet.
3. Hochschuldidaktische Weiterbildung für die Lehre ist strukturell im Berufsverlauf verankert.

4. Statt Lehrdeputat (SWS) gibt es ein Abrechnungsformat, das lerner\_innenzentriert (Lehrzeiten / Betreuungs- und Lernfeedbackzeiten / Prüfungszeiten pro Studierende) und nicht lehrzentriert formuliert ist.
5. E-Learning und Blended Learning wird gleichwertig wie Präsenzlehre auf das Deputat angerechnet und an der Lehrevaluation gemessen.
6. Lehrevaluationen haben formative Entwicklungsprozesse in den Fachbereichen zur Folge.
7. Es gibt Ressourcen und Strukturen für die formative Qualitätssicherung in Studium und Lehre (Qualitätszirkel, Diskussionsrunden mit den Studierenden).
8. Empirische Begleitforschung wird von den Hochschulen standardmäßig in Problemfeldern von Studium und Lehre eingesetzt, um Erkenntnisse über Zusammenhänge im konkreten Kontext zu gewinnen.
9. Hochschuldidaktische Einrichtungen sind verstetigt und haben Service- und Wissenschaftsstrukturen, um die Professionalisierung der Hochschullehre professionell begleiten zu können.

Ein Blick in die Projektdatenbank der Qualitätspakt Lehre-Projekte zeigt, dass die Professionalisierung der Lehrkompetenz von vielen Hochschulen ernst genommen wird und in Entwicklung ist. Wünschenswert wäre, dass auch die bildungspolitischen Rahmenbedingungen dafür weiterentwickelt werden.