

2017

Strategien für die Hochschullehre

Positionspapier

INHALT

Vorbemerkung	5
A. Ausgangspunkt	7
A.I Bildungspolitische Rahmenbedingungen	7
A.II Bisherige Empfehlungen und Förderprogramme	10
B. Strategische Handlungsfelder	16
B.I Ziele von Lehre	16
B.II Weitere Professionalisierung von Lehre	23
B.III Steuerung von Lehre	26
B.IV Langfristige Entwicklung von Lehre	33

Vorbemerkung

Lehre und Forschung sind die traditionellen Kernaufgaben der Hochschulen. Ihre Einheit und Gleichwertigkeit werden gerne beschworen, schließlich bilden sie das Alleinstellungsmerkmal der Hochschulen. Die Studierenden nehmen die Hochschule zunächst und vor allem als Ort der Lehre wahr. Die dort tätigen Professorinnen und Professoren werden mit einem Lehrdeputat berufen. Für die Träger der Hochschulen dient die Ausbildungsleistung der Hochschule als wichtigste Bemessungsgrundlage ihrer Finanzierung. Diese zentrale Stellung der Lehre steht in einem auffälligen Gegensatz zu ihrer Sichtbarkeit und ihrem Gewicht, wenn es um das Ansehen einer Hochschule oder ihrer einzelnen Mitglieder geht. Denn sowohl die Reputation der Hochschulen als auch die Erfolgchancen einer wissenschaftlichen Karriere orientieren sich bisher an Universitäten und zunehmend auch an Fachhochschulen fast ausschließlich an den Forschungsleistungen.

Diese Diagnose ist keineswegs neu; ihre stete Wiederholung könnte den Eindruck erwecken, die Lehre an Hochschulen stagniere in ihrer Entwicklung. Doch dieser Eindruck täuscht, denn in den vergangenen Jahren hat die Lehre vermehrt Aufmerksamkeit erfahren und es sind zahlreiche Anstrengungen unternommen worden, ihre Qualität zu verbessern. Mit dem vorliegenden Positionspapier möchte der Wissenschaftsrat die nächsten wichtigen Schritte skizzieren, die das Erreichte festigen und zentrale Handlungsfelder und Ansatzpunkte für zukünftige Weiterentwicklungen aufzeigen.

Der Wissenschaftsrat richtet sein Augenmerk im Folgenden auf die Hochschulen als Orte des Lehrens und Lernens. Im Blickpunkt stehen institutionelle Strategien zur systematischen Stärkung und Verbesserung von Lehre und Studium. Damit werden die Handlungsmöglichkeiten der individuellen Lehrenden und ihre Verantwortung für die Lehre keineswegs gering geschätzt. Vielmehr spricht das vorliegende Papier verschiedene Akteure an: die Hochschulen und ihre verschiedenen Organisationseinheiten, um die zu ihrer Einrichtung oder Fachrichtung passenden Instrumente und Strukturen selbst weiter zu entwickeln, sowie die Träger und Förderorganisationen, die mit geeigneten Anreizen diese strukturelle Entwicklung anregen und unterstützen können.

6 An diesem Positionspapier haben im Ausschuss Tertiäre Bildung auch externe Sachverständige aus der Lehr-Lern-Forschung und aus Förderorganisationen mitgewirkt. Ihnen und allen anderen Gesprächspartnern dankt der Wissenschaftsrat für ihre engagierte Unterstützung. Das Positionspapier wurde am 28. April 2017 im Wissenschaftsrat verabschiedet.

A. Ausgangspunkt

A.1 BILDUNGSPOLITISCHE RAHMENBEDINGUNGEN

Die Bedingungen der Hochschullehre haben sich in den vergangenen zwanzig Jahren stark gewandelt: Immer mehr Menschen einer Alterskohorte gelangen heute auf vielfältigen Wegen mit unterschiedlichen Bildungsbiographien, fachlichen Voraussetzungen und Erwartungen an die Hochschulen. Während ein kleinerer Teil von ihnen mit dem Studium eine Tätigkeit in der Forschung anstrebt, wünschen sich viele von ihnen ein wissenschaftlich fundiertes Studium, das einen ausgeprägten Praxisbezug aufweist und damit einen direkten Zugang zu bestimmten Berufsfeldern eröffnet. Studienangebote an Universitäten und Fachhochschulen bedienen dies in unterschiedlicher Weise, da die Anteile zwischen wissenschaftlicher Fundierung und Forschungsorientierung einerseits, Arbeitsmarktvorbereitung und Berufsorientierung andererseits, stark zwischen den Hochschultypen und Studienfächern variieren.

Die gestiegene Nachfrage der Studieninteressierten nach einer stärker berufsfeld- und praxisorientierten Hochschulausbildung führte zu einem Ausbau von Studienangeboten, die in einem Bereich zwischen akademischer und beruflicher Bildung angesiedelt sind. Laut dem nationalen Bildungsbericht 2016 wurde „durch bildungspolitische Maßnahmen gezielt eine stärkere Verknüpfung zwischen beruflicher Bildung, Weiterbildung und Hochschulstudium gefördert, die an den Rändern des Hochschulsystems bereits dazu geführt hat, dass die Grenzen fließender werden und sich Einrichtungen in beiden Teilsystemen aufeinander zubewegen.“¹

¹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2016, S. 142. Vgl. dort weiter: „Innerhalb des gesamten Studienangebots zeichnet sich eine stärkere Differenzierung zwischen primär auf berufspraktische Qualifizierung und primär auf Wissenschaftsorientierung abzielenden Angeboten und Hochschulprofilen ab, die nur teilweise mit der Unterscheidung zwischen Fachhochschulen und Universitäten parallel läuft.“ (S. 141). Der Wissenschaftsrat hat sich in den letzten Jahren vor allem in zwei Veröffentlichungen mit diesen Fragen eingehender befasst, vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum Verhältnis von akademischer und beruflicher Bildung (Drs. 3818-14), Darmstadt April 2014. Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums | Positionspapier (Drs. 3479-13), Mainz Oktober 2013.

Der Wissenschaftsrat hat sich bereits im Jahr 2010 für einen funktional ausdifferenzierten Hochschulsektor ausgesprochen: Hochschulen sollten ihr Profil nicht nur abhängig vom Hochschultyp Fachhochschule oder Universität ausprägen, sondern ihren regionalen Standort, ihre Größe, ihre unterschiedlichen Zielgruppen, Kooperationspartner oder fachlichen Schwerpunkte strategisch für ihre Positionierung in der deutschen Hochschullandschaft nutzen und attraktive Bildungsangebote für eine zunehmend heterogene Gruppe der Studierenden schaffen. |²

Die Expansion und Ausdifferenzierung des Hochschulsektors war und ist eine Reaktion auf die übergeordnete Frage, wie angesichts des Geburtenrückgangs und der Entwicklung zu einer Wissensgesellschaft eine zukunftsfähige Qualifizierung von Fachkräften sichergestellt werden kann. Diese Frage bildete auch einen wichtigen Hintergrund der europäischen Studienreform, des so genannten „Bologna-Prozesses“, der vor nunmehr fast achtzehn Jahren gestartet wurde. Die Umstellung auf eine europaweit ähnliche Studienstruktur durch gestufte und modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge entsprang zwar dem Wunsch nach einer besseren internationalen Mobilität der Studierenden durch vergleichbare Studienabschlüsse. Mit der Reform sollten aber zugleich grundlegende Fragen einer zeitgemäßen Qualifizierung von Fachkräften angesichts sich rasant wandelnder gesellschaftlicher, demographischer und technologischer Herausforderungen beantwortet werden: Welche Kompetenzen benötigen die Fachkräfte von morgen, welche Vorbildung und Bedarfe haben die Studienanfänger mit unterschiedlichen Bildungshintergründen, welche Rolle sollte die praxisnahe Berufsbefähigung im Vergleich zur Entwicklung fachlicher und persönlicher Fähigkeiten einnehmen? |³

Die Studienreform hatte ebenfalls zum Ziel, die institutionelle Verantwortlichkeit der Hochschulen für die Qualität der Lehre hervorzuheben. Dafür diente ein neues Paradigma, das beträchtliche Auswirkungen auf die Gestaltung von Studium und Lehre haben sollte, nämlich den Fokus der Lehre auf das Erreichen angestrebter Lernergebnisse (*learning outcomes*) zu richten und Lernprozesse der Studierenden entsprechend anzuleiten und zu unterstützen. Während in der öffentlichen Debatte „Bologna“ häufig mit den Schlagworten des Leistungspunktesystems und der Modularisierung verbunden wird, ist dieser Paradigmenwechsel von einer bisher weitgehenden Inputorientierung hin

|² Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen, Köln 2010.

|³ Der Wissenschaftsrat hat sich ausführlich mit diesen Fragen insbesondere in den ersten beiden Teilempfehlungen der Reihe „Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels“ befasst. Dort hat er sich grundsätzlich für eine Ausgewogenheit ausgesprochen – sowohl der verschiedenen Kompetenzformen als auch zwischen den Ausbildungsmöglichkeiten in beruflicher und in akademischer Bildung sowie neuer Mischformen dieser Bereiche. Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von akademischer und beruflicher Bildung (Drs. 3818-14), Darmstadt April 2014; ders.: Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt (Drs. 4925-15), Bielefeld Oktober 2015.

zu einer kompetenzbezogenen Zielorientierung häufig in den Hintergrund geraten oder einseitig verstanden worden, etwa im Sinne einer zweckrationalen Reduktion des Studiums allein auf die Berufsbefähigung der Absolventinnen und Absolventen.

Gerade in Anbetracht unterschiedlicher Interpretationen der Studienreform stellt sich deshalb die Frage, ob der Anspruch einer wirklichen Neuorientierung der Lehre auf das Lernen und das Erreichen von Bildungszielen schon eingelöst wurde. Die Umsetzung der Reform wird hier also sehr viel grundlegender betrachtet als in den in letzter Zeit wieder intensiver geführten Diskussionen über die Auswirkungen des Leistungspunktesystems, der Prüfungsdichte und einige unerwünschte Folgen der Reform. |⁴

Im Zuge der europäischen Studienreform wurde bildungspolitisch eine weitere Neuerung mit erheblichen Auswirkungen auf die Hochschullehre etabliert: das System der Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie von Hochschulen mit dem Ziel einer unabhängigen Qualitätssicherung. Der Wissenschaftsrat hat in der Vergangenheit mehrfach betont, dass eine externe Qualitätssicherung eine wichtige Rolle für das Studienangebot und seine permanente Weiterentwicklung spielt. Mit der Aufgabe der institutionellen Akkreditierung von privaten Hochschulen betraut, ist er selbst ein Akteur in diesem System geworden.

In den „Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung“ hat der Wissenschaftsrat im Jahr 2012 jedoch angemerkt, dass sich die Studiengangsakkreditierung als externe Qualitätsbewertung bislang in vielen Fällen auf eine vorwiegend formale Bewertung von Mindeststandards begrenzt. Mit der Erfüllung solcher formalen Vorgaben wird keineswegs automatisch gute Lehre erzeugt. Entsprechende Mindeststandards bilden allenfalls notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingungen für Sicherung und Weiterentwicklung der Lehrqualität. Es mag sein, dass die konkrete Praxis der Akkreditierung dazu beigetragen hat, dass Bemühungen zur Umsetzung der Studienreform sich mancherorts ebenfalls weitgehend auf formale Bedingungen beschränkten. Die Tendenz wurde womöglich dadurch begünstigt, dass der Umsetzungsprozess bei gleichzeitiger Expansion des Hochschulsystems und zahlreichen administrativen Zusatzaufgaben sowie einem verstärkten Wettbewerb in der Forschung erfolgen musste. Die eigentlichen Ziele der Reform hinsichtlich einer Neugestaltung der Lehre mit dem Fokus auf den Lernprozessen der Studierenden und deren Kompetenzen

|⁴ Ein im Sommer 2016 von Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) verabschiedetes Papier zur europäischen Studienreform regt etwa die Hochschulen dazu an, die Freiräume bei der Gestaltung der Studiengänge besser zu nutzen sowie Druck aus der Studieneingangsphase zu nehmen, indem die Noten der ersten Semester nicht in die Abschlussnote einfließen. Vgl.: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/EUStudienreform_GemErklaerung_KMK_HRK_2015_2016.pdf, zuletzt abgerufen am 21.03.2017.

wurden damit weder umfassend noch flächendeckend erreicht. |⁵ Mit der Systemakkreditierung bzw. Experimentierklauseln werden allerdings auch neue Formate der externen Qualitätsbewertung erprobt, die eine mittelfristige Weiterentwicklung des bisherigen Systems ermöglichen könnten. |⁶

A.II BISHERIGE EMPFEHLUNGEN UND FÖRDERPROGRAMME

Der Wissenschaftsrat hat sich im Jahr 2013 in den „Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems“ grundsätzlich dafür ausgesprochen, die verschiedenen Leistungsdimensionen von Hochschulen gleichermaßen zu würdigen. |⁷ Mit der Leistungsdimension Lehre hat er sich zuletzt im Jahr 2008 in den „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre“ eingehend befasst. Darin hat er für verschiedene Aspekte der Lehre wichtige Kernempfehlungen ausgesprochen, die nach wie vor – und auch für das vorliegende Papier – eine wesentliche Grundlage bilden. Diese Empfehlungen werden im Folgenden zusammengefasst:

Gestaltung von Studium und Lehre

- _ Strukturierung der Studieneingangsphase und sorgfältige Gestaltung von Übergängen vor und nach dem Studium sowie während des Studiums.
- _ Aktive Einbindung der Studierenden in die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium.
- _ Aufbau eines umfassenden Angebots der fachlichen und persönlichen Beratung und Betreuung der Studierenden durch die Hochschulen.

Professionalisierung der Lehrtätigkeit

- _ Entwicklung von Personalentwicklungskonzepten der Hochschulen unter Einschluss der Lehrtätigkeit. Differenzierung der Personalstruktur, auch durch Einstellung von zusätzlichem Personal mit einem Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre.
- _ Maßgebliche Berücksichtigung lehrbezogener Kompetenzen bei der Rekrutierung von Wissenschaftlern an den Hochschulen.
- _ Professionalisierung der Lehre durch systematische Qualifikation des Lehrpersonals, Etablierung oder Ausbau von Fortbildungseinrichtungen für die Lehre.
- _ Disziplinäre Fachzentren zur Entwicklung fachbezogener Innovationen in der Lehre.
- _ Einrichtung eines nationalen und hochdotierten Lehrpreises, um die Reputation der Lehre zu stärken.

|⁵ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung, Köln 2012. Zu den Zielen der Studienreform und den Schwierigkeiten ihrer Umsetzung in der Akkreditierung vgl. Pietzonka, M.: Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna, Wiesbaden 2014.

|⁶ Das Bundesverfassungsgerichts hatte in seinem Beschluss vom 17. Februar 2016 (1 BvL 8/10) die rechtlichen Grundlagen des Akkreditierungssystems in Frage gestellt. Als Reaktion hat sich die Kultusministerkonferenz im Dezember 2016 auf den Entwurf eines Staatsvertrages über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems für Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen geeinigt, der jedoch grundsätzlich von einer Beibehaltung der bisherigen Systematik ausgeht, was in der Öffentlichkeit zum Teil als eine verpasste Chance für eine grundlegende Reform wahrgenommen wurde. Die Kritik am jetzigen Akkreditierungssystem basiert auf sehr unterschiedlichen Argumenten. Die oben beschriebene Reduktion auf formale Prozesse, die teils zu beobachten ist, wird auch vom Wissenschaftsrat kritisch gesehen (vgl. dazu auch S. 15).

|⁷ Vgl. Wissenschaftsrat: Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems, Köln 2013.

Qualitätsbewertung von Studium und Lehre

- _ Aufbau verlässlicher Bewertungsinstrumente für die Qualität der Lehrleistungen und zur differenzierten Erfassung des Kompetenzgewinns im Studium.
- _ Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen Input- und Output-Faktoren in Bewertungsverfahren der Qualität von Lehre und Studium.
- _ Herstellung von Transparenz über zentrale Indikatoren, die Rückschlüsse auf die Qualität von Studienangeboten zulassen.

Institutionelle Verantwortung der Hochschulen

- _ Entwicklung eines strategischen Plans mit den wesentlichen Zielsetzungen für Studium und Lehre von Seiten der Hochschulen sowie der einzelnen Fachbereiche.
- _ Etablierung eines Qualitätsmanagement-Systems an Hochschulen für Studium und Lehre.
- _ Berücksichtigung des tatsächlichen zeitlichen Aufwandes bei der Bewertung des Lehraufwandes.
- _ Vermeidung von Überlastungen der Hochschulen durch externe Qualitätssicherungsmaßnahmen; Balance zwischen Aufwand und Nutzen.

Zusätzliche Mittel für die Qualitätsverbesserungen von Studium und Lehre

- _ Erhöhung der Personalressourcen für verbesserte Betreuungsrelationen (Erhöhung um 33 % in den Geistes-, Sozial- Wirtschafts- und Rechtswissenschaften; Erhöhung um 10 % in den MINT-Fächern und der Medizin).
- _ Personalressourcen für Qualitätsverbesserungsmaßnahmen (Tutorien, Personal für Beratung von Studienanfängerinnen und -anfängern und zur Unterstützung bei Lehrorganisation und Prüfungen, Fortbildungen).
- _ Sachmittelzuschlag von 30 % für Maßnahmen zur Erneuerung und Qualitätsverbesserung der Lehre (Qualitätsmanagement an Hochschulen, Sachausstattung Lehr-/Lernumfeld, Bibliotheken).
- _ Zusätzliche Mittel für die Fachzentren für Hochschullehre.
- _ Berücksichtigung des höheren Betreuungsbedarfs bei der künftigen Berechnung der Curriculurnormwerte und grundsätzliche Erneuerung des Kapazitätsrechts.

Die Kernempfehlungen des Wissenschaftsrates von 2008 stimmen in vielerlei Hinsicht mit anderen wichtigen Stellungnahmen und Studien zur Qualitätsverbesserung der Lehre überein |⁸ – unter den beratenden Akteuren herrscht in weiten Teilen Konsens über die notwendigen Schritte und Maßnahmen. Zur Umsetzung dieser Empfehlungen und der Entwicklung einer neuen Lehrkultur an den Hochschulen haben Bund und Ländern sowie private Förderorganisationen in den letzten Jahren zahlreiche Programme und Wettbewerbe zur Förderung der Lehre aufgelegt. Mit den zum Teil umfangreichen Ressourcen sind an zahlreichen Hochschulen viele erfolgreiche Initiativen gefördert worden; die Wertschätzung und Aufmerksamkeit für die Lehre ist damit deutlich gewachsen. Diese Fördermaßnahmen haben ebenfalls dazu beigetragen, dass

|⁸ Dazu zählen zum Beispiel die Empfehlungen des Stifterverbandes in der „Charta guter Lehre“ (vgl. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft: Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine neue Lehrkultur. Hg. von Bettina Jorzik, Essen 2013).

mittlerweile an vielen Hochschulen eine spezifische Expertise für Lehre und Lernen entwickelt wurde und die Vernetzung der Expertinnen und Experten erfreulich fortgeschritten ist. |⁹

Ein Teil der Programme setzt dezidiert auf die Stärkung der Reputation von Lehre durch die Auszeichnung von herausragenden innovativen Lehrkonzepten, andere setzen auf die institutionelle Entwicklung. |¹⁰

Qualitätspakt Lehre

Die Ziele des größten Förderprogramms im Bereich der Lehre sind die langfristige Etablierung einer neuen Lehrkultur und die dafür förderlichen strukturellen Veränderungen. Es richtet sich weniger auf die Förderung innovativer Lehrformate als auf die nachhaltige Verbesserung der Lehre an möglichst vielen Hochschulen durch bessere Ausstattung, Qualifizierung und Weiterbildung des Personals, dazu die Etablierung eines internen Qualitätsmanagements in der Lehre und die Förderung von passenden Lehrkonzepten zu den regionalen und strukturellen Spezifika der Hochschulprofile. Der Bund stellt für die Gesamtlaufzeit zwischen 2011 und 2020 zwei Milliarden Euro für den Qualitätspakt zur Verfügung. Mehr als drei Viertel aller staatlichen Hochschulen werden mit mindestens einem Projekt durch den Qualitätspakt Lehre gefördert.

(<http://www.qualitaetspakt-lehre.de/index.php>, zuletzt abgerufen am 21.03.2017)

Bologna – Zukunft der Lehre

Ein gemeinsames Programm (2009-2013) von Stiftung Mercator und VolkswagenStiftung mit dem Schwerpunkt auf besondere Lehrkonzepte in einzelnen Studiengängen und Einrichtungen. Dazu zählten zwei der vom Wissenschaftsrat 2008 empfohlenen Fachzentren für Hochschullehre, aber auch neue Strukturen wie das *Leuphana-College* der Universität Lüneburg.

(<https://www.volkswagenstiftung.de/foerderung/personenundstrukturen/hochschulederzukunft/bologna-zukunft-der-lehre.html>, zuletzt abgerufen am 21.03.2017)

Wettbewerb Exzellente Lehre

Das 2008 von Kultusministerkonferenz und Stifterverband initiierte Programm setzte den Fokus auf der Entwicklung eines institutionellen Lehrprofils. Die in der dreijährigen Laufzeit geförderten Hochschulen sollten eigene Ziele für Studium und Lehre definieren und Strategien entwickeln, um ihre Attraktivität als Lehr- und Ausbildungsstätte zu steigern, insbesondere für grundständige Studiengänge.

(<http://www.exzellente-lehre.de/>, zuletzt abgerufen am 21.03.2017)

Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre

Die 2011 gestartete Initiative von Baden-Württemberg Stiftung, Stifterverband sowie weiteren Partnern hat eine personenbezogene Förderung zur Entwicklung innovativer Lehrformate und Prüfungsmethoden zum Ziel. Die Ausschreibung erfolgt jährlich in verschiedenen *Fellowship*-Formaten.

(<https://www.stifterverband.org/lehrfellowships>, zuletzt abgerufen am 21.03.2017)

|⁹ Diese Expertise ist bislang fachabhängig unterschiedlich stark ausgeprägt. So wurden etwa im Fach Medizin gezielt neue Lehrformate und Modellstudiengänge erprobt, vgl. dazu: Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Medizinstudiums in Deutschland auf Grundlage einer Bestandsaufnahme der humanmedizinischen Modellstudiengänge, Köln 2014.

|¹⁰ Bei der folgenden Darstellung handelt es sich um eine Auswahl einiger großer, hochschulübergreifender Förderprogramme.

Lehre hoch N – das Bündnis für die Hochschullehre

Eine im Jahr 2012 gestartete Gemeinschaftsinitiative verschiedener privater Stifter (Stifterverband, Joachim-Herz-Stiftung, Nordmetall-Stiftung, Alfred-Töpfer-Stiftung und VolkswagenStiftung), sowie ab 2017 mit zusätzlicher Förderung des BMBF, vereint verschiedene Förderformate, die vor allem eine Vernetzung und professionelle Begleitung der engagierten Akteure und ihrer Aktivitäten zur Förderung der Lehre erreichen sollen.

(<http://lehrehochn.de/>, zuletzt abgerufen am 21.03.2017)

Neben den bundesweiten Förderprogrammen haben die Länder zum Teil eigene Programme zur Förderung der Lehre aufgelegt und neue Strukturen etabliert. Das Spektrum reicht von Lehrpreisen für Einzelpersonen in fast allen Ländern über landesweite Plattformen wie *E-Learning*-Initiativen (z. B. „Bildungsportal Sachsen“) oder landesweite Zentren für Hochschullehre (z. B. „Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg“) bis zu umfassenden Förderprogrammen (z. B. „Berliner Qualitätsoffensive für die Lehre“). Manche Länder haben gezielt Programme im Bereich der Lehre für bestimmte Zielgruppen (z. B. „Programm zur Förderung ausländischer Vollstudierender“, Bayern) oder Studienphasen (z. B. „Wettbewerb guter Studienstart“, Nordrhein-Westfalen) entwickelt. In anderen Ländern wie Hessen, Thüringen und Niedersachsen werden Sondermittel mit Zweckbindung (z. B. Intensivierung der Beratung und Betreuung der Studierenden) zur Förderung der Lehre eingesetzt. |¹¹

Sowohl zur Umsetzung der Empfehlungen des Wissenschaftsrates und der oben angesprochenen anderen Akteure als auch zur Wirkung von bestimmten Maßnahmen und Förderprogrammen sind leider wenig belastbare Daten vorhanden. Zum einen werden die Strukturen und Instrumente zur Förderung der Lehre von den meisten Hochschulen nicht systematisch erfasst bzw. für Dritte zugänglich gemacht und es sind bisher selten entsprechende Monitoring-Systeme vorhanden. Auch die statistischen Ämter erheben zu solchen spezifischen Fragen keine Daten. Die Hochschulforschung liefert bislang erst wenige umfassende und systematische Analysen zur Verbreitung und Wirkung der Strukturen und Instrumente. |¹² Ein weiteres Problem erschwert die Einschät-

|¹¹ Neben den projekt- und themenbezogenen öffentlichen Förderprogrammen für die Lehre bieten Bund und Länder mit dem „Hochschulpakt 2020“ durch Zusatzmittel für die Hochschulen die Basis für eine hohe Studienqualität bei steigenden Studierendenzahlen. Über die Gesamtlaufzeit von 2007 bis 2023 wird der Bund insgesamt 20,2 Milliarden Euro und werden die Länder 18,3 Milliarden Euro dafür bereitstellen. Diese Mittel dienen allerdings dem Qualitätserhalt bei gleichzeitigem Studierendenaufwuchs und stellen somit im engeren Sinne keine Mittel zur Qualitätsverbesserung der Lehre dar.

|¹² Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Wirkungsforschung sehr voraussetzungsreich und komplex ist, insbesondere mit Blick auf langfristige Erfolge ganzer Programme. Aufschlussreiche Ergebnisse gibt es jedoch in bestimmten Teilbereichen, etwa zur gelungenen Kompetenzorientierung. Vgl. hier etwa die Forschungsarbeiten des wissenschaftlichen Transferprojekts „Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen“ (KoKoHs) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

zung der Wirkungsweisen der Förderprogramme zur Verbesserung der Lehre: Nicht alle Förderprogramme waren vom Auswahlverfahren an systematisch mit einer Evaluation konzipiert, so dass aufgrund fehlender *Baseline*-Daten methodisch belastbare Wirkungsanalysen häufig erschwert sind. Die Begleitforschungsprojekte zu den Programmen liefern zum Teil interessante Hinweise auf mögliche Effekte; einige der Studien sind jedoch noch nicht abgeschlossen.¹³ Die Auswertungen orientieren sich zudem meist an den jeweiligen Schwerpunkten und Programmzielen, die stark divergieren und häufig auf besondere Lehrformate und Standortbedingungen bezogen sind. Erfolg bescheinigen die Berichte den Programmen vor allem in der Entwicklung innovativer Lehrformate, im Aufbau einer „Fachcommunity“ im Bereich Lehre und in der Beförderung eines hochschulübergreifenden Austausches über geeignete Modelle und Strukturen. Eine begrenzte Wirkung scheinen die Programme aber beim Einfluss auf die hochschulischen Strukturen und Organisationsprozesse zu haben. So konstatiert etwa der Abschlussbericht des Bündnisses „Lehre hoch N“: „Wesentliche Grenzen in Bezug auf die Zielsetzungen von Lehre hoch N zeigen sich vor allem im unmittelbaren Praxistransfer zwischen den Workshops und dem unmittelbaren Arbeitsalltag der Teilnehmenden. [...] die tatsächliche Umsetzung von Konzepten aus dem Workshop-Programm [hängt] von zahlreichen individuellen Faktoren ab, etwa hochschul- und disziplinspezifischen Konstellationen an der Hochschule.“¹⁴ Im Abschlussbericht der ersten Förderphase des „Qualitätspakt Lehre“ wird als zentrale Gelingensbedingung für eine langfristige Wirksamkeit der angestoßenen Entwicklungen die gezielte Einbettung der Projekte in eine Gesamtstrategie für die Lehre an einer Hochschule genannt. Zugleich wird festgestellt, dass dies oft nur partiell und wenig transparent realisiert wurde.¹⁵

| ¹³ Zum „Qualitätspakt Lehre“ liegen zwei kurze Zwischenberichte sowie eine Evaluation der ersten Förderphase vor: Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität der Lehre („Qualitätspakt Lehre“). Erster und zweiter Zwischenbericht, Mainz 2013 und Berlin/Mainz 2015; Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre“). Abschlussbericht über die 1. Förderphase 2011-2016, Berlin/Mainz 2016. Die Begleitforschung des Projektes „Lehre hoch N“ ist bereits veröffentlicht (Jenert, T.; Gommers, L.: Lehre hoch N. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung 2012-2015, St. Gallen 2016), ebenso die Begleitforschung der „Fellowships für die Lehre“ (Jütte, W. et al.: Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre (2012-2015). Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung, Bielefeld 2015). Aufgrund der Datenprobleme hat der Wissenschaftsrat in Vorbereitung des vorliegenden Papiers selbst eine qualitative Umfrage unter einer repräsentativen Auswahl aller staatlichen Hochschulen in Deutschland durchgeführt. Der Rücklauf zu dieser Umfrage war jedoch zu gering, um daraus allgemeine Rückschlüsse ableiten zu können.

| ¹⁴ Jenert, T.; Gommers, L.: Lehre hoch N. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung 2012-2015, St. Gallen 2016, S. 5.

| ¹⁵ Vgl. Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre“). Abschlussbericht über die 1. Förderphase 2011-2016, Berlin/Mainz 2016, S. 91.

Der Blick auf die Entwicklungen und Herausforderungen der vergangenen Jahre im Bereich der Lehre zeigt einerseits, dass die vielseitigen Förderaktivitäten erfreuliche Fortschritte in Gang gesetzt haben, um die Lehrkultur an den Hochschulen zu stärken. Andererseits wird sichtbar, dass es an Instrumenten und Konzepten fehlt, um die Erfolge in die Breite zu tragen und strukturell zu verankern. Immerhin sind einige wichtige Hürden für eine weitere Verbesserung der Lehre bereits genommen worden: Die Hochschulen haben die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge soweit bewältigt und neue Strukturen wie Qualitätssicherungssysteme aufgebaut. Bund, Länder und private Förderer haben Initiativen und Programme zur Entwicklung der Lehrqualität durchgeführt, die vielen engagierten Lehrenden inspirierende Einzelprojekte und Innovationen in der Lehre ermöglicht haben. In Zukunft wird es nun verstärkt darum gehen, Lehre als Gemeinschaftsaufgabe aller beteiligten Akteure zu betrachten, Expertise zu vernetzen und zu verstetigen sowie mit geeigneten Anreizsystemen strukturell zu unterstützen. Es wird weniger auf die Erfüllung formaler Vorgaben ankommen als auf die Übersetzung der eigentlichen „Bologna-Idee“ in eine umfassende sichtbare Lehrkultur, wenn Hochschulen und Bildungspolitik auf die Herausforderungen veränderter Studienbedingungen antworten wollen. |¹⁶ Dafür werden nun vor allem übergeordnete Konzepte benötigt, welche die gesamte Institution – die Fakultäten, Fächer, Studiengänge und alle Studierenden – einbeziehen und langfristig angelegt sind.

Für diesen Prozess stellt das Positionspapier einige zentrale Handlungsfelder dar, die vordringlich ausgestaltet werden sollten: Die Zielbestimmung und Zielorientierung der Lehre, die Professionalisierung der Lehre, die Bewertung und Steuerung von Lehre sowie die langfristige strukturelle Entwicklung der Lehre. Die folgenden Empfehlungen des Wissenschaftsrates zielen auf die Etablierung institutioneller Strategien, also auf systematische Ansätze, die klar formulierte Ziele verfolgen, auf Kontinuität und Konsistenz angelegt und verbindlich sind. Der Wissenschaftsrat hält es für unerlässlich, dass entsprechende Strategien diskursiv im Organisationsgefüge der Hochschule entwickelt werden und zu dem besonderen Profil dieser Einrichtungstyps passen. Die Hochschule ist als eine lernende Organisation zu verstehen, deren große Stärke der Diskurs und die systematische Vernetzung von Ideen ist.

| ¹⁶ Dem gegenüber folgt die öffentlichkeitswirksame pauschale Kritik an der Qualitätssicherung durch Akkreditierung („Heidelberger Aufruf“) einer anderen Argumentation, der sich der Wissenschaftsrat ausdrücklich nicht anschließt. Diese Kritik setzt allein an der individuellen Verantwortung der Lehrenden für die Qualität des Studiums an („Der Weg zur Professur ist in Deutschland lang, schmal und steinig. Wer ihn hinter sich gebracht hat, ist nachweislich qualifiziert, nun seinerseits sinnvolle Studiengänge zu konzipieren.“) Vgl. den offenen Brief „Heidelberger Aufruf gegen die Akkreditierung“ vom 12. Mai. 2016: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/heidelberger-aufruf-gegen-die-akkreditierung-14-224001.html>, zuletzt abgerufen am 21.03.2017. Der Wissenschaftsrat hat zum einen die schwierigen Karrierewege an Universitäten mehrfach als Problem und nicht als Vorteil des deutschen Wissenschaftssystems kritisiert. Zum anderen trägt nach Auffassung des Wissenschaftsrates die Hochschule als Institution die Verantwortung für die Qualität der Studiengänge.

B. Strategische Handlungsfelder

B.1 ZIELE VON LEHRE

Lern- und Studienerfolg liegen nicht ausschließlich in der Verantwortung der einzelnen Lehrenden. Auch bei Anleitung und Unterstützung durch Lehre bleibt Lernen ein aktiver Prozess der Studierenden, sie sind mitverantwortlich für den eigenen Lernfortschritt und Studienerfolg. Zugleich müssen die institutionellen Möglichkeiten der Hochschulen ausgeschöpft werden, um die Studierenden beim Erreichen der Lehr-/Lernziele zu unterstützen. Damit Lehrende, Studierende und Hochschulen ihre gemeinsame Verantwortung für den Lernerfolg wirksam wahrnehmen können, müssen die Lehrziele klar und differenziert beschrieben werden. Diese Ausrichtung auf Lernergebnisse und anzustrebende Kompetenzen eines Studiums ist mit der europäischen Studienreform begonnen worden. Um dieses Paradigma konsequent weiterzuentwickeln, muss zunächst eine Verständigung über die jeweiligen Ziele der Lehre an einer Hochschule stattfinden.

Lehrverfassungen und Lehrprofile für Hochschulen und Studiengänge entwickeln

Für diese institutionelle Zielbestimmung in der Lehre bekräftigt der Wissenschaftsrat seine Empfehlung an die Hochschulen aus dem Jahr 2015, sich über ihre hochschulweiten und studiengangsspezifischen Lehrziele und Kompetenzprofile zu verständigen (zum Beispiel in übergeordneten *Lehrverfassungen* und *Lehrprofilen*).

Lehrverfassungen beschreiben ein verbindliches Leitbild für die Lehre an einer bestimmten Hochschule. |¹⁷ Sie sollen in einem gemeinsamen Prozess entwi-

|¹⁷ Die Verbindlichkeit der *Lehrverfassungen* ist dabei nicht im juristischen Sinne zu verstehen, sondern als interpersonelle ideelle Norm, die an der jeweiligen Hochschule gemeinsam entwickelt wird und von ihren Mitgliedern als Maxime akzeptiert werden soll.

ckelt werden, in dem sich Lehrende, Hochschulleitungen, Fakultäten, Studiengangsleitungen und Studierendenvertreter über die übergeordneten Bildungsziele im Einklang mit dem jeweiligen Hochschulprofil verständigen: „Unter einer Lehrverfassung ist dabei eine grundsätzliche Klärung des Selbstverständnisses als Lehrinstitution, der fächerübergreifenden didaktischen Leitlinien und gegebenenfalls grundlegender Qualifizierungsziele zu verstehen, die für die Hochschule und ihren Lehrkörper normativ bindend ist. Sie soll als leitende Maxime für alle wichtigen mit der Lehre in Verbindung stehenden Aktivitäten und Belange einer Hochschule [...] dienen.“ |¹⁸

So genannte *Lehrprofile* übernehmen eine ähnliche Funktion auf der Ebene der einzelnen Studiengänge: Sie sollen die Bildungsziele eines Studiengangs sowie die angestrebten Kompetenzprofile und fachabhängigen Niveaus der Absolventinnen und Absolventen für Studierende und Lehrende, für Studieninteressierte und potenzielle Arbeitgeber transparent machen, insbesondere aber für die Studierenden und Lehrenden verbindlich sein. Viele der derzeit vorliegenden, im Zuge der Studienreform für Studiengangsbeschreibungen und Modulhandbücher formulierten Kompetenzprofile der Absolventinnen und Absolventen sind vorwiegend technisch und allgemein gehalten und erfüllen diese Orientierungsfunktion noch nicht. Sie können jedoch als Ausgangspunkt für die Ausarbeitung von *Lehrprofilen* dienen. Die gemeinsame Entwicklung der *Lehrprofile* stärkt die Verbindlichkeit für alle Beteiligten und betont die gemeinsame Verantwortung für das Erreichen der formulierten Ziele.

Lehrverfassungen der gesamten Hochschule und *Lehrprofile* der einzelnen Studiengänge bilden damit eine wichtige Basis, um die Lehre als institutionelle Gemeinschaftsaufgabe wahrzunehmen und gemeinsam ambitionierte Ansprüche zu stellen. Diese Instrumente fördern die Identifikation mit der eigenen Hochschule als Lehrinstitution und die gemeinsame Verantwortung für gute Lehre über die verschiedenen Statusgruppen und Organisationseinheiten hinweg. Die Entwicklung von *Lehrverfassungen* und *Lehrprofilen* sollte Teil der Gesamtstrategie einer Hochschule sein und so die Chance bieten, dezentrale Aktivitäten zu vernetzen und systematisch in das Qualitätsmanagement einzubinden. Nicht zuletzt lassen hochschulweite *Lehrverfassungen* das Engagement für die Lehre nach außen sichtbar werden, sie formulieren einen Anspruch, an dem sich die Hochschule messen lässt und der für ihre Reputation bedeutsam wird. Im Sinne der Profilierung und funktionalen Differenzierung können die Hochschulen mit ihren *Lehrverfassungen* ausdrücken, was ein Studium an ihrer Institution bedeutet und welche Besonderheiten, Stärken, Schwerpunkte sowie Kompe-

| ¹⁸ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt - Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, (Drs. 4925-15), Bielefeld Oktober 2015.

tenzprofile sie prägen. Deshalb können *Lehrverfassungen* inhaltlich keine „one-size-fits-all“-Konzepte sein. Sie beruhen immer auf einer Selbstreflexion der Hochschulen hinsichtlich der spezifischen eigenen Ziele, Stärken und Herausforderungen, der regionalen Einbettung und des Bedarfs ihrer Studierenden.

Die Bedeutung der Curricula wiederentdecken und diese gemeinsam gestalten

Die Umsetzung der europäischen Studienreform verlangte beträchtliche curriculare Anstrengungen, die bei Vielen ein Gefühl der Erschöpfung hinterließen. Zudem hat die durch die Akkreditierung geforderte regelmäßige Befassung mit formalen Standards bei vielen Beteiligten den Wunsch erzeugt, sich mehr der *Qualitätsentwicklung* zu widmen und nicht nur *Qualitätssicherung* unter formalen Gesichtspunkten zu betreiben. Um das Engagement dafür zu fördern, braucht es vor allem Gelegenheiten, Unterstützungsstrukturen und Ressourcen.

Die Gestaltung des Curriculums erfordert eine fortlaufende Anpassung sowohl an neue Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung und der einzelnen Fächer als auch an gesellschaftliche oder technologische Entwicklungen. Daher ist sie als ureigene wissenschaftliche Daueraufgabe zu verstehen und zu pflegen. Aus Sicht des Wissenschaftsrates bietet diese Aufgabe eine große Chance für die gemeinschaftliche Gestaltung und Verbesserung der Lehre. Ausgehend von der Verständigung über die hochschulweiten und studiengangsspezifischen Lehrziele und Kompetenzprofile (festgehalten in den *Lehrverfassungen* und *Lehrprofilen*) können die Curricula inhaltlich ausdifferenziert, soweit erforderlich sequenziert, dokumentiert und mit geeigneten Lehr-Lern- und Betreuungsformaten sowie Prüfungsformen verbunden werden. Die von den Lehrenden mitgestalteten Curricula erzeugen eine Verbindlichkeit, die nicht im Gegensatz zu ihrer Lehrfreiheit steht. Die gemeinsame Gestaltung der Curricula unter Beteiligung verschiedener Personengruppen (z. B. Studierender oder Vertreterinnen oder Vertretern des Wissenschaftsmanagements) führt zu einer stärkeren gemeinsamen Identifikation mit den Zielen der Hochschule für die Lehre, zu mehr Kreativität und mehr Effizienz. Viele Lehrende haben Interesse an der kollaborativen Entwicklung solcher Konzepte – sie werden nur oft von dem nicht unerheblichen Mehraufwand abgehalten, der (obwohl für die Lehrqualität eingesetzt) bislang nicht auf das Lehrdeputat angerechnet wird. Der Wissenschaftsrat regt deshalb an, alternative Berechnungsmodelle für die Gesamtheit der Lehraufgaben (z. B. Curriculumsentwicklung, Entwicklung digitaler Lehrformate) zu prüfen und ggf. mehr Dauerstellen zur Wahrnehmung von Lehr-

aufgaben zu schaffen und unbefristet zu vergeben (vgl. dazu auch Kapitel B.III). |¹⁹

Inhaltlich bietet die Gestaltung der Curricula die Chance, die angestrebte Orientierung am Lernprozess der Studierenden didaktisch vorzubereiten und mit Leben zu füllen. Die Wirkungen der Strukturen und Vermittlungsformen auf das Lernen und die Lernergebnisse sollten systematisch mit Rückgriff auf Erkenntnisse der (insbesondere fachspezifischen) Lehr-Lern-Forschung analysiert werden. Wichtige Beiträge dazu könnten auch durch die Einbindung der jeweiligen Fachgesellschaften in Prozesse der Curriculumsentwicklung und Standardbildung erzielt werden. Gute Lehre muss wissenschaftlich fundiert bzw. evidenzbasiert sein. Deshalb tragen die Fächer auch Verantwortung für die Förderung, Rezeption und Verbreitung fachspezifischer didaktischer Forschung.

Der Blick auf die Entwicklung des Curriculums öffnet zudem die Perspektive weg von der einzelnen Lehrveranstaltung hin zu den Schritten und Zielen des gesamten Studienverlaufs. Um kumulative Lernfortschritte zu gewährleisten, sollten die Lehrveranstaltungen in ein systematisches und abgestimmtes Gesamtkonzept eingebettet sein, auch um die Studierenden gezielt als aktive Akteure des Lernprozesses besser einbeziehen zu können. Die Lernprozesse finden nur zu einem kleinen Teil direkt in den Veranstaltungen statt, sondern vielmehr in unterschiedlich vorstrukturierten, angeleiteten sowie begleiteten Lernformaten (z. B. Tutorien), die systematisch bei der Entwicklung des Curriculums zu berücksichtigen sind. Hier bieten insbesondere digitale Formate wie Lernplattformen eine große Chance zur Vernetzung von Präsenzlehre und Selbststudium, auch etwa in Verbindung mit Formen des projekt- oder fallbasierten Lernens.

Qualitätsentwicklung in der Lehre systematisch nach Zielen ausrichten

Die Hauptverantwortung für die Entwicklung einer institutionellen Lehrstrategie und einer entsprechenden Zielbestimmung für den Bereich Lehre tragen die Hochschulleitungen. Von ihnen sollte der Impuls ausgehen, die Lehre als wesentlichen Teil des Hochschulprofils zu gestalten, mit den verschiedenen Statusgruppen und allen Fächern gemeinsam ein verbindliches Konzept (z. B. in Form einer *Lehrverfassung*) zu entwickeln und die Umsetzung zusammen mit den Fakultäten bzw. Fachbereichen der Hochschule voranzutreiben. Dies setzt eine Governance (und entsprechende Prozesse und Strukturen) voraus, die das

| ¹⁹ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu Karrierezielen und -wegen an Universitäten, Köln 2014.

Mehrebenensystem der Hochschule klug vernetzt, Beteiligung ermöglicht, legitime und zugleich zügige Entscheidungen erzeugt und zur Verständigung zwischen den Fächern und Statusgruppen führt. |²⁰

Im Zuge der Verfolgung einer institutionellen Lehrstrategie braucht es Hilfsmittel der Selbstbeobachtung, um Fortschritte, Fehlentwicklungen oder nicht intendierte Nebeneffekte erkennen zu können. Ein modernes und effizientes Qualitätsmanagement- und Qualitätsentwicklungssystem in der Lehre stützt sich nicht nur auf Kennziffern, sondern behält „das große Ganze“, die Prozess- und die Ergebnisqualität – kurz: die gesetzten Ziele und ihr Erreichen – im Blick. Das bedeutet, eine dem jeweiligen Hochschulprofil entsprechende Gesamtstrategie im Bereich Lehre in Angebote auf verschiedenen Ebenen zu übersetzen und deren Inanspruchnahme und Wirkung im Rahmen von Qualitätskreisläufen zu überprüfen. Das betrifft Bereiche von Beratungs- und Betreuungsangeboten für Studierende über Weiterbildungsangebote für Lehrende bis zur Studiengangs- und Curriculumentwicklung. Generell kann und sollte es weiterhin spezifische Angebote für besondere Zielgruppen geben. Internationale Studierende, Studienanfängerinnen und -anfänger, Promovierende oder berufstätige Studierende haben beispielsweise besondere Voraussetzungen und Bedürfnisse, für die eigene Unterstützungsstrukturen sinnvoll sind. Viele frei schwebende Einzelprojekte in der Lehre, die nicht in die Gesamtstrategie und das hochschulische Qualitätsentwicklungssystem eingebunden und nicht mit anderen Ebenen vernetzt sind, haben jedoch weniger nachhaltige Wirkungen und bleiben vielfach sogar in der eigenen Hochschule unbekannt.

*Mit institutionellen Strategien auf neue Herausforderungen in der Lehre antworten:
Heterogenität der Studierenden und Digitalisierung in der Lehre*

Eine umfassende institutionelle Strategiebildung bietet Hochschulen die Chance, rasch und gezielt auf veränderte bildungspolitische Rahmenbedingungen sowie gesellschaftliche Herausforderungen zu reagieren, zeitgemäße Antworten zu finden und geeignete Strukturen aufzubauen. Als aktuelle Beispiele seien der Umgang mit der zunehmenden Heterogenität der Studierenden sowie die Nutzung digitaler Technologien für die Hochschulbildung genannt.

Bereits die Klärung und Bestimmung institutioneller Ziele im Bereich Lehre muss Bedingungen des Umfelds und bildungspolitische Erwartungen berücksichtigen. Dies schließt ein, potenzielle Zielgruppen, also etwa die Studienanfängerinnen und -anfänger, hinsichtlich ihrer nationalen, kulturellen und sozialen Herkunft, ihrer Alterszusammensetzung und Bildungsbiographien zu analysieren. Dies ist für die Profilierung der Einrichtung relevant, besonders

|²⁰ Der Wissenschaftsrat veröffentlicht voraussichtlich im zweiten Halbjahr 2017 umfassende Empfehlungen zu Hochschulstrukturen, Autonomie und Governance.

aber die Voraussetzung für die Entwicklung erfolgreicher Konzepte zur Integration und Begleitung von Studienanfängerinnen und -anfängern im System Hochschule. Die Diversität der Studierenden im Hinblick auf ihren kulturellen und sozialen Hintergrund, ihr Geschlecht oder ihr Alter berücksichtigen die Hochschulen bereits mit vielen Begleitmaßnahmen, sie ist grundsätzlich erwünscht. Die in den vergangenen Jahren deutlich gestiegene Studienbeteiligung und die Öffnung des Zugangs zu einem Studium konfrontieren die Hochschulen aber neben den großen Studierendenzahlen auch mit einer wachsenden Unterschiedlichkeit in den Studienvoraussetzungen. Die Unterschiede im schulischen Vorwissen (z. B. mathematische Kompetenzen), in der Selbstständigkeit, der Lernfähigkeit sowie in Interessen und Motivationen stellen eine Herausforderung dar, wenn alle bis zum Studienabschluss ein bestimmtes Kompetenzniveau erreichen sollen, aber auch die Entwicklung individueller Talente, Profile und Stärken gelingen soll. Dieses Spannungsfeld sollte in einer hochschulischen Strategie für die Lehre konkret behandelt werden.

Deshalb bedeutet eine Strategieentwicklung für die Lehre stets auch die Reflexion der Frage, was die relevanten Voraussetzungen für einen Studiengang und was die zu erreichenden Ziele sind. Darauf aufbauend ist zu klären, mit welchen Instrumenten und Maßnahmen auf die Unterschiedlichkeit in den Voraussetzungen der Studierenden reagiert werden soll, wo eine Homogenisierung angestrebt wird und wo Vielfalt gewünscht wird bzw. produktiv in die Lernprozesse eingebunden werden kann.

Zum Umgang mit heterogenen Studienvoraussetzungen kann prinzipiell ein breites Repertoire an Maßnahmen genutzt werden: Eine bessere und individuellere Information und Beratung (auch bereits vor Antritt des Studiums), studienvorbereitende Maßnahmen, die Ermöglichung eines Studiums mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten, Unterstützung und Rückmeldungen (Tutorien, Kleingruppen, digitale Tools, auch für das Selbstlernen), kooperative Lehr-Lern-Formate oder Projektzugänge, die Unterschiedlichkeit produktiv nutzen. Vielversprechend sind auch innovative Konzepte für die Studieneingangsphase, die an das wissenschaftliche Arbeiten heranführen, Möglichkeiten zum Nachholen fachlicher Lücken bieten, das Gefühl von Zusammengehörigkeit fördern und eventuell auch als Selbsttest dienen, ob ein Studium der geeignete Ausbildungsweg ist. |²¹ Die Auswahl und Entwicklung solcher jeweils zum Profil einer Hochschule bzw. eines Studiengangs passender Instrumente ist aber stets rückzubinden an die gemeinsam festgelegten Lehr-/Lernziele und

|²¹ Der Stifterverband und die Heinz-Nixdorf-Stiftung haben beispielsweise mit ihrem Förderprogramm „Innovative Studieneingangsphase“ einige erfolgreiche Beispiele gezeigt, bei denen Studienvoraussetzungen angeglichen und gleichzeitig Differenzen didaktisch genutzt werden:
<https://www.stifterverband.org/studieneingangsphase>, zuletzt abgerufen am 21.03.2017.

den angestrebten Kern von Kompetenzen, der von allen Absolventinnen und Absolventen eines Studiengangs erreicht werden sollte (festgehalten z. B. in einem *Lehrprofil* des Studiengangs, vgl. S. 18).

Ein weiteres Beispiel für veränderte Rahmenbedingungen der Lehre ist der digitale Wandel, der in den institutionellen Strategien aufgegriffen werden muss. Viele Projekte mit digital gestützten Lehr-Lern-Formaten belegen Chancen, die Lehre an Hochschulen anzureichern, neue Nutzungsmöglichkeiten zu erschließen und die Qualität des Lernens deutlich zu verbessern. |²² Im Fokus des öffentlichen Interesses standen lange die so genannten MOOCs (*Massive Open Online Courses*; oft missverstanden allein als massentaugliche Online-Vorlesungen bekannter Hochschulen oder Personen), obwohl diese nur einen kleinen Ausschnitt der Möglichkeiten ausmachen, die Digitalisierung für die Hochschulbildung zu nutzen. Vor allem digitale Plattformen für reguläre Seminare, aber auch Formate des *blended learning* werden bereits an vielen Hochschulen angeboten. Befasst man sich mit der Digitalisierung aus strategischer Perspektive bzw. aus Sicht der Institution, sollte die Frage jedoch weniger lauten: Wie hilft die Digitalisierung bei der Verbesserung einer spezifischen Lehrveranstaltung? als vielmehr: Wie kann die Qualität von Studium und Lehre an einer Hochschule insgesamt mit Hilfe digitaler Medien und Technologien verbessert werden, welche neuen Herausforderungen für die Lehre erzeugt der Einsatz digitaler Technologien, welche didaktischen Probleme können mit diesen Hilfsmitteln gelöst werden? Digitale Plattformen mögen beispielsweise weniger Glanz ausstrahlen als aufwändig produzierte Online-Kurse, aber sie können die Hochschulen dabei unterstützen, Lehre als Gemeinschaftsaufgabe wahrzunehmen.

Ein wichtiges und in der Diskussion um eine bessere Lehrkultur oft unterschätztes Instrument zur strategischen Vernetzung der Aktivitäten im Bereich der Lehre sind moderne Campus-Management-Systeme. Wird ihr Potenzial ausgeschöpft, können die IT-Systeme die Abbildung und Verknüpfung verschiedener Hochschulprozesse im Bereich der Lehre erleichtern, von der Studierendenverwaltung über die Studiengangskoordination bis zum Prüfungsmanagement. Sie bieten umfassende Servicefunktionen für Studierende, Lehrende und Verwaltung, ohne sich auf Verwaltungsprozesse beschränken zu müssen. Durch die systematische Abbildung von Studiengängen in digitalen Organisationssystemen kann die Auseinandersetzung aller Beteiligten mit den Lehrzielen zudem leicht in den Hochschulalltag eingebettet werden. Einige

|²² Zu den Wirkungen digitaler Lehrtools auf den Kompetenzerwerb und die Lehrqualität vgl. auch: Fischer, F.; Stegmann, K.: Auswirkungen digitaler Medien auf den Wissens- und Kompetenzerwerb an der Hochschule (Kurzbericht), München 2016. Die Vielfalt der unterschiedlichen Ansätze sowie Diskussionen zu übergeordneten Fragen der Digitalisierung der Lehre zeigt das „Hochschulforum Digitalisierung“ von Stifterverband, CHE und HRK: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de>, zuletzt abgerufen am 21.03.2017.

Hochschulen haben inzwischen ausgereifte Systeme entwickelt, die sie mit *E-Learning*-Plattformen, Frühwarnsystemen und/oder Lehrevaluationen verbinden. Auf diese Weise umgesetzt sind Campus-Management-Systeme ein Beispiel für die strategischen Chancen der Digitalisierung im Bereich der Lehre. |²³

B.II WEITERE PROFESSIONALISIERUNG VON LEHRE

Das persönliche Engagement, die Kompetenz und die Leistung der einzelnen Lehrenden sind wesentliche Voraussetzungen für die Lehrqualität. Doch häufig wird selbstverständlich davon ausgegangen, dass eine Befähigung zur Lehre vorhanden ist, wenn jemand mit Lehraufgaben betraut wird, sowie dass die einzelnen Lehrenden selbst dafür verantwortlich sind, ihre Lehrkompetenz zu entwickeln.

Gemeinsame Verantwortung für die Lehre stärken

Für die langfristige Qualitätsentwicklung im Bereich Lehre ist es nach Auffassung des Wissenschaftsrates wesentlich, das individuelle Engagement in ein kollegiales System professioneller Lehre einzubetten, um diese in der Institution auszubreiten. Gute Lehre liegt sowohl in einer individuellen als auch in einer institutionellen Verantwortung. Die Stärkung der Lehre an den Hochschulen kann langfristig und systemweit am besten dann gelingen, wenn sie als Gemeinschaftsaufgabe aller verantwortlichen Akteure, Ebenen und Personen wahrgenommen und entsprechend verzahnt wird.

Hierzu ist grundsätzlich ein verstärkter Austausch zwischen den Lehrenden vor Ort wie auch hochschulübergreifend, im Fach wie auch fächerübergreifend, unabdingbar. Analog zum Bereich der Forschung, wo Reputation über Kooperation, Austausch und Bewertung durch nationale und internationale Fachkolleginnen und Fachkollegen (*peers*) hergestellt wird sowie Ergebnisse auf Konferenzen diskutiert und publiziert werden, sollten auch im Bereich der Lehre die Leistungen, Ideen und Erfahrungen von Einzelnen und Teams für ihre *peers* sichtbar sein, diskutiert, bewertet und idealerweise in andere Hochschulen und Fächerkulturen transferiert werden. Hochschulen, die der Lehre einen hohen Stellenwert einräumen, schaffen Gelegenheitsstrukturen und

|²³ Bei der Umsetzung sollten nicht intendierte Folgen der Systeme, wie eine mögliche Zunahme von bürokratischen Prozessen durch komplexe zusätzliche Prozesse, reflektiert und durch eine geeignete einfache Ausgestaltung vermieden werden.

attraktive Angebote, um ihre Multiplikatoren zu vernetzen, den Diskurs anzuregen und die Expertise der Lehrenden auf den besten verfügbaren Erkenntnisstand einschlägiger Forschung zu bringen und zu halten.

Die Strukturen dafür müssen von der Hochschule auf allen Ebenen geschaffen werden. Die Lehrenden sind sowohl Nutzer als auch Mitgestalter dieser Strukturen. Insbesondere ist vor und zu Beginn der Übernahme von Lehraufgaben eine systematische Qualifizierung erforderlich. Ebenso wichtig sind Weiterbildungsangebote, um die für Lehraufgaben (auch im weiten Sinn, einschließlich etwa der Entwicklung von Curricula und Nutzung digitaler Technologien) erforderlichen Kompetenzen entwickeln zu können.

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

Zur Bündelung der Angebote und ihrer sichtbaren Verankerung in der Hochschule haben sich Strukturen wie etwa Zentren für Hochschullehre als hilfreich erwiesen, die während der vergangenen Jahre von vielen Hochschulen eingerichtet wurden. Nun gilt es, diese Strukturen noch besser mit den verschiedenen Organisationseinheiten der Hochschule (und über diese hinweg) zu vernetzen, um Kompetenzen und Ansätze wirksamer Lehre stärker im Lehralltag zu verbreiten. Die Zentren für Hochschullehre sollten dabei zu einer Anlaufstelle für Lehrende aller Statusgruppen verstanden werden; sie können zu ihrer Sichtbarkeit und Nutzung beitragen, indem sie etwa mit Graduiertenschulen kooperieren und dort die Lehrkompetenzen der Doktoranden entwickeln. Die Zentren können Foren und Plattformen für den Erfahrungsaustausch bereitstellen und Verbindungen zur Lehr-Lern-Forschung herstellen, um Lehrkonzepte mit den Lehrenden systematisch zu reflektieren oder die Entwicklung innovativer Ansätze wissenschaftlich zu begleiten. Entsprechende Angebote und Maßnahmen unterstreichen, dass auch die Lehre eine anspruchsvolle wissenschaftliche Aufgabe darstellt und mit wissenschaftlichen Herangehensweisen verbessert werden kann, gerade auch um den Ansprüchen der Kompetenzorientierung zu genügen. Erkenntnisse und Verfahren aus der allgemeinen und fachspezifischen Lehr-Lern-Forschung sind nicht nur für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen wichtig, sondern tragen auch dazu bei, die Mitwirkung der Lehrenden im Bereich der Weiterentwicklung und Revision von Curricula, der Konzeption von Studiengängen oder von innovativen Lehrformaten zu professionalisieren.

Für diese Funktionen können übergeordnete Strukturen wie die Zentren für Hochschullehre noch effektiver genutzt werden. Insbesondere durch die zahlreichen digitalen Vernetzungsmöglichkeiten können etwa der Zugang zu entsprechenden Forschungsergebnissen, der Austausch über Fragen, Ideen, Konzepte und Erfahrungen sowie zielgruppenspezifische Online-Angebote (z. B. im Rahmen von Campus-Management-Systemen) ein wirksamer Bestandteil des

Angebots solcher Lehrzentren werden. Zur Erfüllung ihrer vielfältigen Aufgaben und aufgrund ihrer Schnittstellenfunktion benötigen die Zentren eine angemessene Ausstattung mit qualifiziertem, möglichst hauptberuflich beschäftigtem Personal.

Transfer und Verbreitung guter Konzepte auch durch mehr personelle Stabilität im Hochschulmanagement fördern

Die zahlreichen Förderprogramme zur Verbesserung der Lehre haben in den vergangenen Jahren für die besonders engagierten Lehrenden zusätzlichen Aufwand bedeutet. Sie haben allerdings auch viele Fortschritte bewirkt und es ermöglicht, neue Ideen zu erproben, nicht nur mit Blick auf die Gestaltung von Lehrveranstaltungen und die Nutzung neuer Medien, sondern auch in der Studienberatung, Betreuung, Prüfung usw. Allerdings haben die projektförmigen Förderprogramme auch dazu geführt, dass in großem Umfang befristet beschäftigtes Personal mit lehrbezogenen Aufgaben betraut wurde und wird, die langfristig zu bearbeiten sind. Dem Vorteil einer Entlastung des Stammpersonals steht also das Risiko gegenüber, dass Erfahrungswissen verloren geht, wenn die Projekte enden und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufgrund fehlender Karrierewege ausscheiden. Dabei bilden die vielen Projekte und Experimente einen großen Vorrat an Konzepten und Modellen, die nun einer systematischen Sortierung und Bewertung sowie einer strategischen Auswahl unterzogen werden sollten, um tragfähige Konzepte zu verstetigen, auszubauen und zu verbreiten.

Die Professionalisierung und Vernetzung der in der Lehre Tätigen sollte grundsätzlich weit gefasst werden: Sie umfasst auch das Personal für Tutorien, in der Studienberatung, im Prüfungsamt, in der Weiterbildung und Personalentwicklung sowie im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement.

Qualifikation in Lehre und Forschung bei Berufungen gleichermaßen berücksichtigen

Für das Lehrpersonal im engeren Sinne haben die Hochschulen jenseits der Strukturen zur Qualifizierung und Weiterbildung (etwa an den Zentren für Hochschullehre) weitere grundlegende strategische Entwicklungsmöglichkeiten, die bisher selten ausgeschöpft werden. Aus Sicht des Wissenschaftsrates sollte die Bewertung der Lehrleistung (nicht nur der Lehrerfahrung) und die theoretische und methodische Unterfütterung der Lehrpraxis – analog zu Forschungsleistungen, -themen und -methoden – im Rahmen von Berufungsverfahren ein vergleichbares Gewicht erhalten. Schließlich dient dieser Auswahlprozess dazu festzustellen, ob Bewerberinnen oder Bewerber zum Lehrprofil und zur Lehrkultur einer Hochschule passen, welche Rolle oder Funktion sie in der Gemeinschaftsaufgabe Lehre übernehmen könnten und welche neuen Impulse für die Weiterentwicklung des Curriculums oder der Lehrformate von ihnen zu erwarten sind. Lehrleistungen sollten deshalb im Bewerbungsprozess

anhand von konkreten Praxisbeispielen ausführlich besprochen und bewertet werden. Es gibt bereits gute Beispiele, wie Berufungskommissionen bei der Bewertung der Lehrleistung unterstützt werden können. Der Stellenwert von Lehr- und Forschungsleistungen sollte bereits in der Stellenausschreibung angekündigt werden. Zwar kann durch Weiterbildung individueller Nachholbedarf in der Lehre ausgeglichen werden – nicht aber mangelnde Motivation für die Lehre. Diese und fehlende Basisqualifikation sollten erkennbar Karriere Nachteile zur Folge haben.

Die Stärkung der gemeinsamen Verantwortung für die Lehre aller beteiligten Akteure bedeutet nicht, individuelle Leistungen in der Lehre zu ignorieren. Auch in der Forschung werden Fortschritte heute oft im Team erzielt; dennoch werden die Beteiligung bzw. Einzelleistungen sichtbar gemacht und können für das individuelle Portfolio genutzt werden. Eine solche Profilierung mit eigenem Engagement und Erfolg in der Lehre sollte in Berufungsprozessen selbstverständlich werden.

B.III STEUERUNG VON LEHRE

Während im wissenschaftlichen Diskurs ein gewisser Konsens bezüglich der qualitativen Bewertung von Leistungen in der Forschung herrscht, fehlt es in der Lehre an breit akzeptierten Parametern, die es erlauben, Leistungen sichtbar und vergleichbar zu machen. |²⁴ Zudem werden selbst für die positive Rückkopplung und Verbesserung der Lehre an einer Hochschule oder in einem Fach überwiegend Betrachtungen der Lehrqualität angestellt, die auf der Mikroebene der einzelnen Lehrveranstaltung und des individuellen Lehrenden angesiedelt sind. Dagegen gibt es auf der Mesoebene eines Studienganges oder Faches und auf der Makroebene einer Hochschule bisher kaum Ansätze und wenig Bemühungen, die Qualität zu bestimmen.

|²⁴ Eine Vergleichbarkeit von Lehrleistungen über Fächer und Hochschulen hinweg ist streng genommen eine Voraussetzung für eine leistungsorientierte Verteilung von Mitteln zum Beispiel im Rahmen der internen Mittelverteilung, der LOM der Länder oder wettbewerblicher Förderprogramme in der Lehre (*Status Quo*-Bewertung). Die vom Wissenschaftsrat 2008 hierzu thematisierten methodischen Hindernisse konnten bislang noch nicht ausgeräumt werden, so dass eine standort- und fächerübergreifende Bewertung der Lehrqualität anhand quantitativer Indikatoren weiterhin schwierig ist. Der Wissenschaftsrat sprach sich 2008 deshalb zunächst dafür aus, die Ergebnisse der hochschuleigenen Qualitätsmanagementsysteme zu veröffentlichen, um in einem ersten Schritt Transparenz zu schaffen und später erst in einem zweiten Schritt spezifische Indikatoren zu definieren. Damit war nicht die Aufforderung zu einem Kennzahlenmanagement verbunden, sondern vor allem die Verbesserung der Selbstbeobachtung und die Möglichkeit, Stärken und Schwächen rechtzeitig zu erkennen und entweder zu fördern oder zu beheben. Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, Köln 2008, S. 15, S. 77. Auf die generelle Problematik quantitativer Indikatoren, auch bei der Bewertung von Forschungsleistungen, hat der Wissenschaftsrat bereits mehrfach hingewiesen, ebenso sieht er die Messung von Forschungsqualität anhand von z. B. Zitationsquoten kritisch, die keine objektive Bewertung von Forschungsqualität garantieren. Vgl. z. B. Empfehlungen zu wissenschaftlicher Integrität | Positionspapier (Drs. 4609-15), Stuttgart April 2015; Empfehlungen zur Bewertung und Steuerung von Forschungsleistung, Köln 2011.

Obwohl bislang ein Referenzrahmen für eine vergleichende Bewertung der Leistungsdimension Lehre fehlt, findet eine indikatorengestützte Bewertung der Rahmenbedingungen von Studium und Lehre bereits in vielen Zusammenhängen statt: im Rahmen der leistungsorientierten oder wettbewerblichen Mittelvergabe, in Zielvereinbarungen, in der Akkreditierung, bei Rankings oder der Auswahl für bestimmte Preise. Zu unterscheiden sind dabei ergebnisorientierte und prozessbezogene Bewertungsverfahren. Ergebnisorientierte Verfahren vergleichen zum Beispiel Zahlen zu Studienabbrüchen oder Absolventinnen und Absolventen in der Regelstudienzeit. Sie werden kontrovers diskutiert, da diese Kennzahlen in den Fächern und an Standorten unterschiedlich ausfallen – nicht zuletzt, weil Hochschulen die Auswahl ihrer Studierenden unterschiedlich handhaben. Auch die Rahmenbedingungen der Lehre unterscheiden sich erheblich und die Studienvoraussetzungen weichen individuell unterschiedlich stark von den Anforderungen des Curriculums ab. Studienerfolgsquoten wären an sich ein brauchbarer Indikator für die Studienqualität und die Betreuungsangebote; jedoch müssten aus Sicht des Wissenschaftsrates die Gründe für Studienabbrüche systematisch und differenziert erfasst und geprüft werden, um abzuklären, inwieweit sie der Lehrqualität an einer Hochschule bzw. in einem Fach „zurechenbar“ sind. |²⁵ Auch wäre sicherzustellen, dass eine studienersfolgsabhängige Bewertung der Lehrqualität mit möglichen finanziellen Folgen keinen Anreiz zur Senkung des Studienniveaus darstellt.

Aussagekräftige Bewertungskriterien entwickeln, die Steuerung ermöglichen

Die Entwicklung differenzierter Erhebungsverfahren zum Studienerfolg und deren einheitliche Anwendung sind aus Sicht des Wissenschaftsrates eine wesentliche Aufgabe für die Zukunft, für deren Bewältigung auch die Expertise der Hochschul- und Bildungsforschung herangezogen werden sollte. Dies gilt ebenso für ein weiteres Kriterium zur Bewertung der Lehrqualität, für das geeignete Bewertungsverfahren systematisch entwickelt werden sollten: der Kompetenzzuwachs bei den Studierenden bzw. die Lernergebnisse im Verhältnis zu den jeweiligen Lernzielen. In der Anwendung kompetenzbezogener Lehrevaluationen gibt es bereits erste positive Erfahrungen, die auf eine Ver-

| ²⁵ Dies betrifft sowohl die Betrachtung unterschiedlicher Formen von Abbrüchen (z. B. Studiengangswechsel, Unterbrechung des Studiums, endgültiger Abbruch) als auch die verschiedenen Gründe für Studienabbrüche (Differenzierung von Gründen, die mit der Studierbarkeit und Lehrqualität zusammenhängen, von z. B. privaten Gründen wie Wohnortwechseln). Vgl. dazu auch die ausführliche Darstellung in Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt (Drs. 4925-15), Bielefeld Oktober 2015, S. 119 f. Bei der Betrachtung von Erfolgsquoten müssten dabei außerdem institutionelle und fachliche Besonderheiten berücksichtigt werden. Da z. B. in den Ingenieurwissenschaften die Abbruchquoten traditionell hoch sind und die Ursachen teilweise nicht von den Hochschulen zu beeinflussen sind, könnten die Erfolgsquoten technischer Hochschulen insgesamt schlechter ausfallen, ohne dass dies auf einen Unterschied in der Lehrqualität gegenüber anderen Hochschulen zurückzuführen wäre.

besserung der Lehrqualität hinweisen, da „die Lehrenden intensiver über Möglichkeiten zur Optimierung des Lernverhaltens der Studierenden und einer kompetenzorientierten Lerngestaltung [reflektieren]. Der Fokus wird somit weg von einer Lehrenden- hin zu einer Studierendenorientierung verändert.“ |²⁶

Auf diesen Erfahrungen aufbauend könnten Verfahren entwickelt werden, die nicht nur die Lehrqualität differenziert bewerten, sondern zugleich auch ein Instrument der Qualitätsentwicklung darstellen.

Qualitätsfördernde Strukturen bestimmen und in ihrer Funktionalität prüfen

Prozessbezogene Bewertungsverfahren, wie sie in der Systemakkreditierung oder auch der institutionellen Akkreditierung des Wissenschaftsrates angewendet werden, prüfen zum Beispiel das Vorhandensein und die Funktionsweise hochschulischer Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungssysteme sowie weitere Kernprozesse zur Gewährleistung der Studienqualität. Dazu zählt zum Beispiel auch die Frage, ob Hochschulen eigene Lehrevaluationen durchführen und wie deren Ergebnisse genutzt werden. Auch in themenbezogenen Audits einer Einrichtung können wertvolle Erkenntnisse über interne Prozesse und Strukturen gewonnen und gleichzeitig die Qualitätsentwicklung unterstützt werden. Ebenso können relative Kennwerte, gewonnen aus dem Vergleich von Daten ähnlicher Hochschulen, wertvolle Hinweise zur Qualität von Studium und Lehre geben. Die verbreiteten Evaluationen von Lehrveranstaltungen, die mittels Bewertungsbögen von Studierenden durchgeführt werden, geben wichtige Hinweise auf Probleme und den Lehrenden ein Feedback. Sie können Anlass für klärende Gespräche mit den Studierenden oder dem Studiendekanat, Beratung durch Expertinnen und Experten aus den Zentren für Hochschullehre und ggf. Coaching oder Training sein. Sie sollten aber auf wesentliche Aspekte reduziert werden und eignen sich nach Auffassung des Wissenschaftsrates nicht, um Lehrqualität methodisch angemessen beurteilen zu können. |²⁷

Die bislang unsystematische Bewertung der Qualität von Lehre stellt nach Ansicht des Wissenschaftsrates ein grundlegendes Problem dar, für das mittelfristig eine Lösung gefunden werden muss. *Benchmarks* zur vergleichenden Bewer-

|²⁶ Vgl. dazu sowie zu den verschiedenen Formen kompetenzorientierter Lehrevaluationen: Schaper, N. et al.: Fachgutachten zu Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, Bonn 2012, S. 76 f.

|²⁷ Dieser Befund gilt nicht nur für Deutschland: Die European University Association kommt in ihren „Trends 2015“ zu dem Schluss: „There is an over-reliance on the student questionnaire as the sole method for evaluating teaching performance, instead of combining this with other instruments.“ Surssock, A.: Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities, EUA-Publications 2015, S. 93 f. Nur an wenigen Hochschulstandorten werden diese Lehrevaluationen mit anderen Maßnahmen zur Lehrentwicklung verbunden und zum Beispiel als Personalentwicklungsmaßnahmen genutzt, so dass sie gleichzeitig der didaktischen Weiterbildung von Lehrenden dienen (vgl. zum Beispiel die „Bielefelder lernzielorientierte Evaluation“).

tung der Lehrqualität sind nicht nur für die Selbstbeobachtung und Verbesserung der Hochschulen wichtig. Auch die Wissenschaftsministerien der Länder wünschen sich aus nachvollziehbaren Gründen eine belastbare Basis etwa zur leistungsbezogenen Finanzierung von Hochschulen, damit besondere Erfolge in der Lehrqualität auch einen finanziellen Unterschied bewirken. Die Berücksichtigung der Lehre in der Hochschulsteuerung (z. B. über Zielvereinbarungen oder über die leistungsorientierte Mittelvergabe) ist aus Sicht des Wissenschaftsrates grundsätzlich sinnvoll. Sie ist aber auf aussagekräftige Bewertungsverfahren für die Lehrqualität angewiesen und muss Nebeneffekte berücksichtigen.

Mittelvergabe stärker und aussagekräftiger an Lehrqualität knüpfen

Solange solche validen ergebnisorientierten Verfahren noch nicht zur Verfügung stehen, sieht der Wissenschaftsrat die prozessbezogenen Bewertungsverfahren als derzeit besser geeignete Methoden zum Qualitätsvergleich im Bereich der Lehre an. Mehr noch: Selbst wenn in Zukunft eine wünschenswerte Verständigung über tragfähige ergebnisorientierte Bewertungsverfahren erzielt wird, sollte die Prozessqualität in Evaluationen weiterhin berücksichtigt werden, da das Vorhandensein qualitätsfördernder Strukturen die Wahrscheinlichkeit für eine gute Lehrqualität erhöht. Wesentlich für die Aussagekraft solcher Verfahren ist allerdings eine nicht nur formale Untersuchung der vorhandenen Strukturen, sondern die Prüfung ihrer Funktionalität. Es sollte also zum Beispiel nicht nur geprüft werden, ob ein Leitbild für Lehre vorhanden ist, sondern auch, wie dieses mit einem Qualitätsentwicklungssystem für Lehre und der hochschulischen Gesamtstrategie verbunden ist und mit welchen Maßnahmen es in die Praxis übersetzt wird. Ein Leitbild für zielorientierte Lehre müsste beispielsweise auch mit entsprechenden Leitlinien für das Prüfungssystem verbunden sein, die zeigen, wie die Lehrziele und Kompetenzen im Rahmen von Prüfungen bewertet werden oder wie die Zielerreichung durch Betreuung und Anleitung gefördert wird. Für eine solche differenzierte Qualitätsbewertung eignen sich auch im Bereich der Lehre am besten *peer*-gestützte Verfahren. Diese qualitative Bewertung der Strukturen mag mit einem Mehraufwand verbunden sein, liefert allerdings auch einen erheblichen Mehrwert.

Für die Länder als Träger der Hochschulen bieten auch die prozessorientierten Verfahren Chancen, wirksame Anreize zur Stärkung der Lehre zu setzen. In der leistungsorientierten Mittelvergabe und durch Zielvereinbarungen können die strategischen Maßnahmen einer Hochschule im Bereich der Lehre gefördert und belohnt werden. Dies dürfte für die Entwicklung einer nachhaltig hohen Studienqualität wesentlich wirkungsvoller sein als etwa die reine Pro-Kopf-Belohnung von Hochschulen für Absolventinnen und Absolventen, die zudem die Gefahr einer Niveau-Absenkung birgt. Der Wissenschaftsrat sieht in den Anreizen für die Entwicklung institutioneller Strategien einen effektiven Weg zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre. Er empfiehlt,

entsprechende prozessorientierte Bewertungsverfahren in den Vergabemechanismen der Länder anzuwenden, bis valide ergebnisorientierte Verfahren entwickelt worden und nutzbar sind (vgl. dazu Kapitel B.IV).

Strategische Maßnahmen im Bereich Lehre an den Hochschulen prüfen und belohnen

Die Ausarbeitung einer hochschulischen Strategie für die Lehre richtet die Aufmerksamkeit der Einrichtung auf diese Leistungsdimension und kann von den Lehrenden bereits als Anreiz für mehr Engagement in der Lehre wahrgenommen werden. Das geschieht zum Beispiel dann, wenn die hochschulweite Strategie und das Qualitätsentwicklungssystem für die Lehre auch die Berufungsverfahren einschließen und dort für eine stärkere Berücksichtigung und Gewichtung der Lehrleistungen und -kompetenzen sorgen.

Eine wichtige Grundlage für die Aufwertung von Lehrleistungen ist die Betrachtung aller Lehraufgaben in der Berechnung des individuellen Lehrdeputats und bei der Festlegung der Regellehrverpflichtung. Die bisher in vielen Ländern übliche Fokussierung auf Unterrichtsstunden im Deputat verengt und verkürzt die Leistungsdimension Lehre und marginalisiert andere relevante Lehraufgaben an Hochschulen, wie die Entwicklung von Curricula und neuen (z. B. digitalen) Lehrformaten oder Vorbereitungen von Akkreditierungen und Evaluationen. Die sich daraus auch ergebende Berechnung der Lehrkapazitäten hat zur Folge, dass insbesondere in Fächern/Studiengängen mit hoher Lehrauslastung bzw. Überlast diese anderen Aufgaben aus dem Leistungsspektrum Lehre nicht so wahrgenommen werden können, wie es für die Qualität der Lehre erforderlich wäre.

Alternative Berechnungsmodelle für die Gesamtheit der Lehraufgaben prüfen

Für eine realistische Bemessung des Lehrdeputats, die das gesamte Aufgabenspektrum in der Lehre abdeckt, sollten deshalb die Berechnungsgrundlagen der Lehrverpflichtungsverordnungen überarbeitet werden. Die Institution sollte künftig stärker definieren, welche Lehrleistungen im Einzelnen sie von einer Person bzw. einer fachlichen Einheit erwartet; die rechtlichen Voraussetzungen dafür müssten in den Ländern geschaffen werden, indem sie die bestehenden Lehrverpflichtungsverordnungen ggf. reformieren. |²⁸ Eine solche Grundlage würde Auswirkung auf die Ermittlung der Lehrkapazität haben und dazu beitragen, das Spannungsfeld zwischen Qualitätsentwicklung und Quantitätserhöhung auszutarieren.

|²⁸ Der Wissenschaftsrat behält sich vor, sich zeitnah in gesondertem Rahmen mit alternativen Berechnungsmodellen für die Gesamtheit der Lehraufgaben zu befassen.

Außerdem können gezielt Anreize für die Lehrenden gesetzt werden, um auch das Engagement im Bereich der Lehre anzuregen (z. B. Curriculumsentwicklung, Entwicklung innovativer Lehrformate). Dieses Engagement könnte honoriert werden bei der Bemessung der individuellen Lehrverpflichtung in dieser Phase.

Lehrpreise können nachträglich besonderes Engagement und herausragende Leistungen einzelner Lehrender oder größerer Teams für die Lehre honorieren und öffentlich würdigen. Sie wirken aber kaum als Anreiz zur Verbesserung der übergeordneten Strukturen in der Lehre, wenn sie nicht mit einer Entwicklungsstrategie der Hochschule verknüpft sind. Bundesweite Lehrpreise wie der „Ars legendi-Preis“ des Stifterverbandes und der Hochschulrektorenkonferenz erfüllen allerdings eine weiterführende Funktion: Durch den hohen Grad der öffentlichen Aufmerksamkeit und den festlichen Verleihungsakt fördern sie die bundesweite Sichtbarkeit besonderer Lehrkonzepte oder innovativer Ansätze in einzelnen Fächern bzw. Lehrmethoden. Damit stellen sie nicht nur eine Auszeichnung der oder des einzelnen Lehrenden dar, sondern fördern die Verbreitung guter Ideen und innovativer Formate für die Lehre.

Lehrleistungen als Karrierefaktor stärken

Ein grundlegender Einflussfaktor für die Qualität der Lehre sind die Personalstrukturen der Hochschulen im wissenschaftlichen Bereich. In einer langfristigen Entwicklungsperspektive müssen die Themen Qualität der Lehre und wissenschaftliche Karrierewege deshalb zusammen betrachtet werden. Die oft riskanten Karriereverläufe an Universitäten mit unzuverlässigen Perspektiven für eine dauerhafte Beschäftigung in der Wissenschaft und der Fokus der Leistungsbewertung auf die Forschung führen dazu, den Stellenwert der Lehre geringer zu gewichten und damit das Engagement für deren Qualität als nachrangig zu bewerten. |²⁹ In der Bewertung von Leistungen für eine (Weiter-)Beschäftigung an einer Hochschule, zum Beispiel im Rahmen von *Tenure-Track*-Evaluationen oder Berufungsverfahren, sollte daher der Lehrleistung mehr Gewicht zugesprochen und diese möglichst gleichrangig mit der Forschungsleistung betrachtet werden (siehe dazu auch die Empfehlungen zu Berufungsverfahren im Kapitel B.II). Ein großer Teil der Lehre wird an Universitäten durch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in und nach der Qualifikationsphase geleistet. Dieses überwiegend befristet beschäftigte Personal fluktuiert stark und ist oft auf die Forschungsarbeit konzentriert, so dass die für eine engagierte und professionelle Lehre notwendige Kontinuität und Prioritätensetzung oftmals nicht gewährleistet ist.

|²⁹ Der Wissenschaftsrat hat dazu in den „Empfehlungen zu Karrierewegen und -zielen an Universitäten“ (2014) sowie in den „Empfehlungen zur Personalentwicklung an Fachhochschulen“ (2016) ausführlich Stellung genommen.

Zur Lösung dieses Problems können unterschiedliche, zum jeweiligen Hochschulprofil passende Maßnahmen ergriffen werden. Die Empfehlung des Wissenschaftsrates von 2007 für die Einrichtung von Professuren mit dem Schwerpunkt Lehre an Universitäten |³⁰ fand – auch weil das empfohlene Programm für 2.000 zusätzliche Professuren ausblieb – wenig positive Resonanz und wurde vielfach anders als beabsichtigt interpretiert bzw. selten umgesetzt, obwohl es durchaus Interesse gerade unter jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern an einer Berufsentwicklung mit einem Lehrschwerpunkt gibt. Eine – auch temporäre – Schwerpunktbildung in den vielfältigen Aufgaben von Professorinnen und Professoren bleibt eine sinnvolle Option der Personalentwicklung, |³¹ zumal die Entwicklungsinstrumente in verschiedenen Leistungsdimensionen von Hochschulen auch im Rahmen der jüngsten Wettbewerbe (Exzellenzstrategie, Innovative Hochschule) zum Tragen kommen. Insofern lohnt es sich nach Auffassung des Wissenschaftsrats, über Professuren mit einem Aufgabenschwerpunkt in der Lehre neu nachzudenken und dabei nicht nur die Zahl der Lehrveranstaltungsstunden, sondern die sonstigen lehrbezogenen Aufgaben mit in den Blick zu nehmen. Um den Anreiz für eine Schwerpunktsetzung in der Lehre zu stärken, könnte diese beispielsweise mit einem Forschungsschwerpunkt in der (fachspezifischen) hochschulischen Lehr-Lern-Forschung verknüpft werden. |³² Alle Leistungsdimensionen können wechselnde Aufgabenschwerpunkte bilden. Um solche Schwerpunktsetzungen attraktiv und wirksam zu gestalten, sollten sie stets mit klaren Karriereoptionen verbunden sein sowie eine flexible Durchlässigkeit zu allen anderen wissenschaftlichen Karrierewegen und -zielen gewährleisten. |³³ Die Gestaltung der Personalstruktur muss daher systematisch mit der Hochschulstrategie für die Lehre verkoppelt werden, um eine nachhaltige Stärkung der Lehrqualität zu erzielen.

|³⁰ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten, Köln 2007.

|³¹ Vgl. dazu auch die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Einrichtung von „Merian-Professuren“ mit der Möglichkeit von Schwerpunktsetzungen auch in der Leistungsdimension Lehre (Wissenschaftsrat: Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems, Köln 2013) sowie ders.: Empfehlungen zur Personalgewinnung und -entwicklung an Fachhochschulen, Köln 2016.

|³² Eine solche didaktische Schwerpunktsetzung in Verbindung zur fachspezifischen Bildungsforschung ist etwa im Fach Medizin bereits an vielen Hochschulen etabliert und zeigt die gute Umsetzbarkeit des Konzepts.

|³³ Der Wissenschaftsrat hat in seinen „Empfehlungen zu Karrierewegen und -zielen an Universitäten“ u. a. verschiedene temporäre Schwerpunktsetzungen (z. B. im Bereich Lehre oder Transfer) für eine wissenschaftliche Laufbahn empfohlen (vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu Karrierewegen und -zielen an Universitäten, Köln 2014).

Die Weiterentwicklung der Hochschullehre ist eine kontinuierliche Aufgabe. Neue Erkenntnisse der Forschung, praktische Erfahrungen in den Fächern, technologische Möglichkeiten oder aktuelle bildungspolitische und gesellschaftliche Herausforderungen führen dazu, dass diese Aufgabe niemals „abgeschlossen“ ist. Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre müssen in eine langfristig angelegte und nachhaltig wirksame Strategie eingebettet sein. Eine entsprechende langfristige Orientierung ist auch für wissenschaftspolitische Maßnahmen geboten.

Mit dem „Qualitätspakt Lehre“ und anderen Förderprogrammen haben Bund und Länder ebenso wie private Stiftungen in den vergangenen Jahren eine wichtige Unterstützung für die Entwicklung der Lehre an den Hochschulen geleistet und dazu beigetragen, die Auswirkungen der anhaltenden Hochschulexpansion abzumildern. |³⁴ Das Auslaufen des „Qualitätspakt Lehre“ und zusätzlich des „Hochschulpakt 2020“ stellen die Wissenschaftspolitik und die Hochschulen vor große Herausforderungen.

Der Wissenschaftsrat hat wiederholt eine Erhöhung der Grundfinanzierung der Hochschulen gefordert. Diese hält er auch und insbesondere zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung nach wie vor für notwendig. Er fordert zugleich die Hochschulen auf, ihre Mittel dementsprechend zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Lehre einzusetzen. |³⁵

Rahmenbedingungen von Studium und Lehre finanziell stabilisieren

In den vergangenen Jahren wurden viele Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung der Lehre an den Hochschulen mit temporären Fördermitteln finanziert. Oftmals handelte es sich dabei eigentlich um Daueraufgaben (etwa didaktische Qualifizierung der Lehrenden oder Qualitätsmanagementsysteme für die Lehre). Der Wissenschaftsrat bekräftigt seine Position, dass Daueraufgaben in der Lehre nicht durch Projektmittel finanziert werden sollten. Nur auf diese Weise wird eine stabile und nachhaltige Verbesserung der Lehrqualität gewährleistet. Temporär begrenzte Projekte, etwa zur Entwicklung eines neuen Lehrformats oder zur Erprobung neuer Methoden und Technologien, können dagegen sinn-

|³⁴ Darauf verweist u. a. der nationale Bildungsbericht 2016 (Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2016, S. 142).

|³⁵ Der Wissenschaftsrat hat im Jahr 2008 einen Finanzierungsbedarf für die Verbesserung der Lehre von 1,1 Mrd. Euro jährlich konstatiert. Zur genauen Zusammensetzung der Summe vgl.: Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre, Köln 2008, S. 115 f. Dieser Bedarf wurde in den „Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt“ 2014 aufgrund der gestiegenen Studierendenzahlen nochmals als erheblich höher eingeschätzt.

voll auch mit einer begrenzten Laufzeit gefördert werden. Die Hochschulen müssen jedoch für Strukturen, die nachweislich wirksam die Qualität der Lehre verbessern, eine dauerhafte Finanzierung bereitstellen. Sie können dies in vielen Fällen nicht allein durch Umschichtungen eigener Mittel leisten, sondern benötigen eine angemessene Grundausstattung und finanzielle Entscheidungsspielräume.

Dauerhaft Fördermöglichkeiten für Innovationen in der Lehre bereitstellen

Die finanzielle Stabilisierung von Studium und Lehre an den Hochschulen ist eine der Kernaufgaben für die Wissenschaftspolitik und Hochschulen. Aus Sicht des Wissenschaftsrates besteht eine weitere wichtige Herausforderung darin, weiterhin Innovationen in der Lehre zu ermöglichen und die Dynamik aufrecht zu erhalten, die durch die verschiedenen Programme und Wettbewerbe in der deutschen Hochschullandschaft entstanden ist. Dafür sollte nach dem Auslaufen des „Qualitätspakt Lehre“ eine dauerhaft bestehende Fördermöglichkeit zur Entwicklung, Erprobung und Erforschung neuer Lehrformate oder zu neuen Herausforderungen in der Lehre, unabhängig von temporären Programmen, geschaffen werden.

Vernetzung, Austausch und Transfer zwischen Projekten und Akteuren fördern

Eine dritte Herausforderung besteht in der Verbreitung des Wissens und der Lerneffekte aus den bisher oft isolierten Förderprojekten und deren Bewertung hinsichtlich einer möglichen Übertragung erfolgreicher Konzepte in andere ähnliche Studiengänge, Fächer oder institutionelle Kontexte. Dafür müsste es eine öffentliche Instanz geben, welche die Akteure vernetzt und die Ergebnisse ihres Erfahrungsaustauschs systematisch und im Dialog mit der Lehr-Lern-Forschung verarbeitet. Eine solche Vernetzung trägt zur Professionalisierung der Lehre bei und befördert die Entwicklung von validen Bewertungskriterien und -verfahren (vgl. Kapitel B.III, S. 27 f). |³⁶

Einrichtung einer eigenständigen Organisation zur Förderung und Entwicklung der Hochschullehre prüfen

Um dauerhafte Fördermöglichkeiten für Innovationen in der Lehre zu schaffen und um die Akteure und ihr Wissen zu vernetzen, empfiehlt der Wissenschaftsrat, die Einrichtung einer eigenständigen Organisation zu prüfen. Diese Organisation soll in ihrer ersten Funktion lehrbezogene Vorhaben fördern. Dazu zählen (a) Vorhaben zur Entwicklung innovativer Lehrformate und neuer

|³⁶ Dies gilt insbesondere für die Entwicklung differenzierter ergebnisorientierter Verfahren zur Bewertung der Lehrqualität, aber auch für die Verbesserung der Aussagekraft von prozessbezogenen Bewertungskriterien.

Methoden. Außerdem sollten (b) übergeordnete Programme gefördert werden, etwa fächerübergreifende Strukturen (z. B. zur Gestaltung der Studieneingangsphase). Weiterhin sollte (c) auch eine Fördermöglichkeit für den evidenzbasierten Transfer bzw. die Verbreitung erfolgreicher Projekte bestehen. Die Organisation muss für die Projektförderung wissenschaftsgeleitete Verfahren und Bewertungskriterien entwickeln, mit denen auch geprüft wird, ob die Projekte jeweils mit aussagekräftigen Erfolgskontrollen konzipiert sind. Es wäre zudem (d) wichtig, die institutionelle Strategiefähigkeit der Hochschulen im Bereich der Lehre über die einzelnen Projekte und Programme hinaus zu stärken, indem für die Mittelvergabe auch die Integration eines Projekts in eine hochschulische Gesamtstrategie für die Lehre und deren Plausibilität bzw. Funktionalität geprüft wird. Durch gezielte Ausschreibungen könnte die Organisation auch eine Initiativfunktion erfüllen, indem sie bestimmte Schwerpunkte für einen Teil der Förderung setzt, z. B. für aktuelle Herausforderungen in der Lehre durch die zunehmende Heterogenität der Studierenden.

Die zweite wichtige Funktion der Organisation wäre die systematische Vernetzung der Akteure und Erfahrungen aus den Lehrprojekten. Dafür sollten geeignete Austauschformate geboten werden wie gemeinsame Tagungen und Arbeitsgruppen von Lehrenden, Expertinnen und Experten aus dem Hochschulmanagement sowie Vertreterinnen und Vertretern der Lehr-Lern-Forschung. |³⁷ Daneben könnte außerdem eine digitale Plattform in Erwägung gezogen werden, die perspektivisch eine Datenbank erfolgreicher Lehrprojekte nach Zielgruppen, Hochschultypen und Fächern bereitstellen könnte, um nachahmenswerte Projekte zu würdigen, bekannt und übertragbar zu machen. Grundsätzlich würde die Organisation über die Bündelung und Systematisierung von Expertise erheblich dazu beitragen, langfristig übergeordnete Bewertungskriterien und -verfahren für die Qualität der Lehre zu erarbeiten und könnte perspektivisch eine Beratungsfunktion für die Hochschulen wahrnehmen.

Dem Bund und den Ländern böte die neue Organisation die Chance, sich auf Grundlage der Erfahrungen mit dem „Qualitätspakt Lehre“ in gemeinsamer Verantwortung systematisch für die Förderung und Qualitätsentwicklung der Lehre einzusetzen. Ihr Mehrwert liegt auf der Systemebene und spricht deshalb für ein Engagement des Bundes. Auch wenn den Ländern vorwiegend die

|³⁷ In diesen Austausch-Formaten könnten beispielsweise gezielt Wege und *Best-Practice*-Beispiele zum Umgang mit bestimmten Herausforderungen für die Lehre diskutiert und veröffentlicht werden. Für diese Aufgabe wäre ein fester Expertenkreis denkbar, der die Gremien-Struktur und Gutachter für die Evaluationsaufgaben in der Organisation ergänzt. Ein solcher Expertenkreis könnte z. B. übergeordnete und spezifische Empfehlungen erarbeiten, Muster für geeignete Strukturen und Maßnahmen konzipieren und gelungene Modelle auszeichnen. Geeignete Personen für diesen Expertenkreis und für diese Aufgaben finden sich nicht nur in der Lehr-Lern-Forschung, sondern zahlreich vor allem auch unter den Projektleitungen aus den Förderprogrammen wie den „Fellowships für die Lehre“ oder unter dem Dach von „Lehre hoch N“.

Aufgabe der Grundfinanzierung der Hochschulen zufällt, ist eine Beteiligung der Länder an der neuen Organisation sinnvoll, um diese in gemeinsamer Verantwortung zu gestalten.

Die Weiterentwicklung der Lehre ist eine kontinuierliche Aufgabe, die neben einer stabilen Grundausstattung eine wesentliche Bedingung für die langfristig hohe Qualität von Studium und Lehre ist. Der Wissenschaftsrat betrachtet deshalb die vorgeschlagene Organisation mit ihren neuen Funktionen als wichtige Maßnahme, um die Lehre nachhaltig zu stärken und einen systemischen Effekt zu erzeugen, wie er mit den strategischen Empfehlungen in diesem Positionspapier verfolgt wird. Er hofft, damit unter den Hochschulen und in der Wissenschaftspolitik einen gemeinsamen Aufbruch anzustoßen; nicht zuletzt, um der Lehre mehr Sichtbarkeit und – wie der Forschung – künftig eine „eigene Stimme“ zu geben.

Das Publikationsformat „Positionspapier“ wurde 2010 eingeführt, um mit kurzen, zugespitzt formulierten Papieren in absehbarer Zeit auf aktuelle Themen und Entwicklungen reagieren zu können. Im Positionspapier wird deshalb auch - anders als in den übrigen Publikationsformaten des Wissenschaftsrats - darauf verzichtet, umfangreiche empirische Informationen zeitaufwändig aufzuarbeiten und in den Text zu integrieren. Generell zeichnet sich das Format durch eine große prozedurale, thematische und formale Flexibilität aus.

© Wissenschaftsrat
Drs. 6190-17
Verabschiedet in Halle (Saale), April 2017