

Webler, Wolff-Dietrich

Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung

Helmke, Andreas [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim : Beltz 2000, S. 225-246. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 41)*



Quellenangabe/ Reference:

Webler, Wolff-Dietrich: Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung - In: Helmke, Andreas [Hrsg.]; Hornstein, Walter [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim : Beltz 2000, S. 225-246 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84944 - DOI: 10.25656/01:8494*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84944>

<https://doi.org/10.25656/01:8494>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

41. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

41. Beiheft

Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule

Herausgegeben von

Andreas Helmke, Walter Hornstein und Ewald Terhart

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41142

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

ANDREAS HELMKE/WALTER HORNSTEIN/EWALD TERHART Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft.	7
---	---

Teil I

Qualität und Qualitätssicherung – analytisch betrachtet

LEE HARVEY/DIANA GREEN Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze	17
HELMUT HEID Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie	41

Teil II

Qualität und Qualitätssicherung in der Schule

HELMUT FEND Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle	55
HARTMUT DITTON Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung.	73
HERBERT ALTRICHTER Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung	93
TOM STRYCK Qualitätssicherung in der Geisterbahn. Was hat die Schulaufsicht mit Schulqualität zu tun?	111

Teil III

Qualität und Qualitätssicherung in der Sozialpädagogik

WALTER HORNSTEIN

Qualität und Evaluation in der Sozialpädagogik 129

MICHAEL WINKLER

Qualität und Jugendhilfe:
Über Sozialpädagogik und reflexive Modernisierung 137

JOACHIM MERCHEL

Zwischen Hoffnung auf Qualifizierung und Abwehrreflex:
Zum Umgang mit dem Qualitätsthema in der Jugendhilfe 161

RAINER WETZLER

Internationale Ansätze zur Qualitätssicherung und -verbesserung
in ausgewählten Bereichen sozialer Arbeit 185

Teil IV

Qualität und Qualitätssicherung in der Hochschule

TINO BARGEL/NATALIJA EL HAGE

Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven . . . 207

WOLFF-DIETRICH WEBLER

Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung 225

BIRGIT BERENDT

Was ist gute Hochschullehre? 247

FRIEDRICH-WILHELM SCHRADER/ANDREAS HELMKE

Wirksamkeit des Hochschulunterrichts aus der Sicht der Studierenden.
Eine empirische Studie 261

Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung

1. *Qualität an Hochschulen*

Wenn Weiterbildung einen Beitrag zur Qualitätssicherung leisten soll, dann müssen zunächst die Ziele dieser Weiterbildung geklärt, also die Inhalte von „Qualität“ bestimmt werden, um später etwas über die Inhalte der Weiterbildung aussagen zu können. In der Debatte um Qualitätssicherung an Hochschulen wird der Qualitätsbegriff als Selbstverständlichkeit verwendet. Der Begriff ist aber alles andere als eindeutig (vgl. WEBLER 1993, 1996a). Mit der Brockhaus-Definition – Qualität bedeutet die Einhaltung einer zugesicherten bzw. geforderten Wertstufe oder Eigenschaft eines Produkts oder geistigen Ergebnisses – kommt man nicht sehr viel weiter. Auch die Definition nach ISO-Norm 8402 ist nur begrenzt klarer: „Qualität bedeutet die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produkts oder einer Dienstleistung, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse bezieht.“ In England hat sich schon längere Zeit die Definition „Quality: fitness for purpose“ (BALL 1985) durchgesetzt.

Die Frage nach dem „purpose“ führt auf die weitergehende Frage, zu welchem Zweck, mit welchem Auftrag die deutsche Gesellschaft Hochschulen unterhält, und was von daher als Qualität bezeichnet werden kann. Hier gibt es zahlreiche Leistungserwartungen, die der Bundestag den Hochschulen 1975 im Hochschulrahmengesetz (HRG) als Auftrag mitgegeben hat.¹

In der nachstehenden Matrix sind in der linken Spalte alle Leistungserwartungen aufgeführt, die das HRG an die Hochschulen richtet. In der oberen Querleiste sind alle Abnehmer von Leistungen der Hochschulen aufgezählt. In den Feldern der Matrix sind nur die Hauptleistungen angekreuzt, die die Interessengruppen von den Hochschulen erwarten. Je nachdem, welche Interessengruppe nach ihren Erwartungen an die Qualität von Hochschulleistungen gefragt wird, wird etwas anderes geantwortet werden. Von daher gibt es nicht „die Qualität“, sondern viele Varianten; in den Hochschulen muß von einem *multiplen Qualitätsbegriff* ausgegangen werden, dessen Bezugsgruppe und Merkmale jeweils angegeben werden müssen. Zu einem ähnlichen Ergebnis ist auch ein Gutachten für die Europäische Rektorenkonferenz gekommen (vgl. VAN VUGHT/WESTERHEIJDEN 1992).

¹ Die Frage der Autonomie ist hier nicht zu diskutieren, da Art. 5, Abs. 3 des Grundgesetzes die Wissenschaftsfreiheit gewährt „im Rahmen der Gesetze“.

Grundlagen für unterschiedliche Qualitätsbegriffe: Unterschiedliche Interessenfelder ¹											
Interessen	Studierende	Eltern	Beschäftigter	Profit-/Non-Profit-Nutzer von Ergebnissen	Gewerkschaften	Patienten, Kunden, Klienten	Hochschulwissenschaftler	Akademische Berufsverbände	Staat (Parlament, Ministerien)	Intellektuelle	weitere Öffentlichkeit, Steuerzahler
Hochschul- Aufgaben											
Erzeugung neuen Wissens (sinngemäß § 2 (1) Satz 1 HRG)				X			X	X		X	X
Sicherung und Tradierung des Wissensbestandes und des kul- turellen Erbes (sinngemäß § 2 (1) Satz 1 HRG)				X			X		X	X	X
bestmögliche Qualifikation (sinn- gemäß § 2 (1) Satz 2; 7 HRG)	X	X	X		X	X		X	X		
quantitativ ausreichende Bereit- stellung hochqualifizierter Ar- beitskräfte			X			X			X		
bestmögliche Bildung/ Sozialisation (§ 7 HRG)	X	X						X		X	
Wissenschaftliche Weiterbildung (§ 2 (4) HRG)			X			X		X			
Ausbildung des wissenschaftli- chen Nachwuchses (§ 2 (3) HRG)							X		X		
Mitwirkung bei der Durchsetzung der Chancengleichheit für Frauen (§ 2 (2) HRG)	X				X						
soziale Förderung der Studieren- den	X	X							X		
Förderung des Sportes (§ 2 (5) HRG)	X										
Förderung der internationalen, insbesondere der europäischen Zusammenarbeit im Hochschul- bereich	X						X		X		
Austausch zwischen deutschen und ausländischen Hochschulen	X						X		X		
Förderung ausländischer Studie- render (§ 2 (6) HRG)	X								X		
öffentliche Unterrichtung über ihre Aufgabenerfüllung (§ 2 (8) HRG)		X	X		X			X	X		X

¹ Angegeben sind nur die Hauptinteressen

2. Ziele einer Weiterbildung der Hochschullehrer

Gesellschaftliche Erwartungen an die Hochschulen und deren Leistungen sind noch nicht gleichzusetzen mit den Qualifikationen, die Hochschullehrer aufweisen oder durch Weiterbildung erwerben müssen, um diese Leistungen erbringen zu können. Sie markieren allenfalls die Wissensgebiete, geben also so etwas wie „Richtziele“ ab. Um Handlungskompetenz aufbauen zu können, bedarf es weiterer Inhalte. Im internationalen Vergleich ist dies in den jeweiligen Hochschulsystemen unterschiedlich beantwortet worden, auch wenn es einen großen übereinstimmenden Bereich im Konzept der *quality of instruction in higher education* gibt, wie das Themenheft „Preparing University Teachers“ der Zeitschrift „Das Hochschulwesen“ 1997 gezeigt hat (BAUME/BAUME; BOU-HUIJS/KEESEN; D’ANDREA; GIBBS; LEWIS; WEBLER 1997; dazu auch BERENDT 1996 und BERENDT/KOVAC 1997; zu einem Überblick außerdem CLARK/NEAVE 1996 und die regelmäßigen Aufsätze in der Zeitschrift des hochschuldidaktischen Weltverbandes „International Consortium for Educational Development in Higher Education – ICED“, *International Journal for Academic Development – IJAD*). Deutlich wird daran aber auch, daß der Themenzuschnitt um so umfassender ausfällt (Programm-, Personal- und Organisationsentwicklung in Hochschulen einbeziehend), je interdisziplinärer die Sichtweisen und analytischen Schnitte kombiniert werden, mit Anleihen bei der Bildungs- und Berufssoziologie, Qualifikationsforschung, Pädagogik und Psychologie sowie Wissenschaftstheorie (vgl. auch HUBER 1999 sowie HELMKE/KRAPP 1999).

2.1 Einordnung der Lehr- und Prüfungskompetenz in das gesamte Kompetenzspektrum

Aus der Alltagsbeobachtung und der historischen Analyse der deutschen Situation geht im Vergleich hervor, daß sich die Anforderungen an die Wissenschaftler/innen an Hochschulen, mit anderen Worten das Berufsbild, in diesem Jahrhundert erheblich verändert hat. Die Qualifizierung bis zur Professur ist aber weitgehend gleich geblieben, so daß heute zahlreiche Defizite zu beobachten sind.

Daher hat der Verfasser 1988/89 eine Befragung aller Wissenschaftler/innen der Universität Bielefeld zum subjektiv empfundenen Weiterbildungsbedarf durchgeführt. Sinn der Befragung war es auch, die Klage über die mangelnde systematische Qualifizierung für Lehre und Prüfungsaufgaben gleichzeitig empirisch zu fundieren und zu relativieren, indem das Gesamtspektrum erforderlicher Qualifikationen entwickelt und der hochschuldidaktischen Kompetenz dann ihr legitimer Platz und Stellenwert eingeräumt werden sollte. Der Verfasser wollte die Hypothese prüfen, daß die betreffenden Inhaber beruflicher Positionen auch selbst ein Bewußtsein von den veränderten Qualifikationsbedürfnissen entwickelt hatten, ein breites Spektrum für erforderlich halten und daher Weiterbildungsbedarf anmelden.

In dem betreffenden Bogen, der an die rd. 900 Wissenschaftler/innen versandt wurde, waren 84 Themen für Weiterbildungsveranstaltungen in fünf Themenfeldern zur Bewertung vorgeschlagen. Sie bezogen sich auf 1) Beruf, Ar-

beitsplatz, Dienstverhältnis; 2) Lehre und Lernen; 3) Selbstverwaltung, Fakultätsmanagement, Personalführung; 4) Forschungsförderung, -management; 5) Rahmenbedingungen der Entwicklung in Forschung, Lehre, Studium und Beruf (zu Einzelheiten vgl. WEBLER 1993).

2.2 Weiterbildung in der Forschung

Über die als selbstverständlich geltenden Weiterbildungen in der Forschung hinaus, mit der durch Publikationen und Kongresse neue Ergebnisse und Methoden rezipiert werden, haben sich die Arbeitsbedingungen durch Änderungen in der Forschungsfinanzierung (von sog. Bordmitteln zu Drittmitteln) und der Einwerbung von projektgebundenem Personal so gewandelt, daß zusätzliche Kompetenzen gefordert sind. Das betrifft die Fähigkeit zur Einwerbung dieser Drittmittel, zur Teamforschung, Personalführung (abhängigem wissenschaftlichen Personal wie technischem und Verwaltungspersonal gegenüber) ebenso wie Veränderungen innerhalb und zwischen den Disziplinen.

Einerseits ist angesichts der Wissensexplosion eine immer höhere Spezialisierung notwendig, um Arbeitsfelder noch kompetent überschauen zu können. Andererseits bedarf die Gesellschaft der Rekomposition von Komplexität durch interdisziplinäre Kooperation, um gesellschaftlich taugliche Lösungen zu erhalten. Wie bekannt, stößt letzteres auf größte, z.B. fachsprachliche Schwierigkeiten und wird innerwissenschaftlich kaum gefördert. Nachwuchswissenschaftler/innen riskieren den wissenschaftlichen Identitätsverlust („Ach, gehen Sie mit Ihrer Arbeit doch zur Nachbardisziplin, da scheinen Sie mehr Affinität zu entwickeln.“). Diese Rekomposition müßte in den Projektphasen nach der Ergebnisdarstellung und Publikation als unverzichtbare (aber auch geförderte) weitere Phase der Forschungsprojekte etabliert werden; dazu sind zusätzliche Fähigkeiten nötig, die auch die Fachsprachen als Verständigungsbasis umfassen, aber weit in die Konzeptionierung des wissenschaftlichen Gegenstandes und fachkulturelle Denkweisen und Fragestellungen hineinreichen. Hier sind gesellschaftlich z.T. neue Qualitäten gefordert, die über Weiterbildung in der Forschung eingelöst werden müssen (siehe auch Abschnitt 2.3). Weitere Änderungen des Qualifikationsbedarfs haben sich dadurch ergeben, daß sich die Grundlagenforschung in vielen Bereichen gewandelt hat. Die traditionelle, an freiem, individuellem Erkenntnisinteresse orientierte Grundlagenforschung wird in immer größeren Bereichen abgelöst durch eine mit Hilfe öffentlicher oder privatwirtschaftlicher Programme geförderte Grundlagenforschung, die bereits „strategischen Anwendungsbezug“ hat, mit anderen Worten gezielt auf bestimmte Verwertungsinteressen hin angelegt ist, obwohl selbst noch zur Grundlagenforschung gehörig.

2.3 Verbesserung des Verhältnisses von Wissenschaft zu gesellschaftlicher Öffentlichkeit (*Public Understanding of Science*)

Die Ambivalenz der Kernenergie und sonstige ökologische Folgen der Wissenschaft bis hin zur Gentechnik haben die ehemalige Gleichsetzung von

Wissenschaft und Fortschritt nachhaltig erschüttert und das öffentliche Vertrauen in die Wissenschaft vielfach in Skepsis umschlagen lassen. Wissenschaftsethische Fragen werden zwar stärker erörtert als früher, aber die Bereitschaft der Öffentlichkeit zur Finanzierung der Wissenschaft befindet sich (obendrein bei extrem steigenden Kosten) in einer Krise. Das Verhältnis von Wissenschaft und Öffentlichkeit ist nicht nur aus Verständnisgründen schwierig, es ist gestört. Die traditionellen Versuche, Distanz und Verständnisschwierigkeiten durch Pressestellen an Hochschulen einerseits und Wissenschaftsredaktionen in den Medien andererseits zu überbrücken, überforderte diese beiden Instrumente, da beide Seiten nicht ausreichend zieladäquat ausgebaut wurden.

Das Problem wird mittlerweile von seiten der Wissenschaft sehr ernst genommen. In einem in der deutschen Wissenschaft bisher einmaligen Bündnis haben sich der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, die Deutsche Forschungsgemeinschaft, die Max-Planck-Gesellschaft, die Hochschulrektorenkonferenz, die Hermann-von-Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren, die Fraunhofer-Gesellschaft, der Wissenschaftsrat und die Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz im Mai 1999 auf ein Memorandum „Dialog Wissenschaft und Gesellschaft“ verständigt. Darin heißt es unter anderem:

- 1) Naturwissenschaft und Technik werden in unserer Gesellschaft kaum als Teil kultureller Leistungen, als Teil der Allgemeinbildung gesehen. Sie sind auch nicht über Leitfiguren öffentlich präsent, „die die Freude an der Wissenschaft glaubwürdig verkörpern“.
 - 2) Wissenschaft wird in diesen Jahrzehnten als ambivalent wahrgenommen: als Fortschritt und Bedrohung zugleich. Je mehr Wissenschaft in den Alltag eingreift, desto mehr Verständnis muß geweckt werden.
 - 3) Durch die in Deutschland besonders ausgeprägte Wissenschaftssprache ergibt sich ein verstärktes Problem der Experten-/Laienkommunikation, zu deren Erleichterung neue Wege nötig sind. Die Suche nach Lösungen ist auch und vor allem durch die Wissenschaftler/innen selbst erforderlich.
- (...)
- 7) Die Situation erzwingt eine Gemeinschaftsaktion aller Wissenschaftsorganisationen zur Verbesserung des gesellschaftlichen Verständnisses für den Stellenwert von Wissenschaft und Technik.
 - 8) Bei allen in der Wissenschaft Tätigen muß die Bereitschaft wachsen, sich in der Legitimation wissenschaftlichen Tuns, im „aktiven Werben um Vertrauen, Anerkennung und letztlich finanzielle Unterstützung“ zu engagieren und „einen permanenten Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zu etablieren“ (STIFTERVERBAND 1999).

Am IZHD Bielefeld hat seit 1996 als Ergebnis der Rezeption der angelsächsischen Entwicklung die Pilotphase zu einem Projekt „Public Understanding of Science“ stattgefunden, mit dem den Wissenschaftler/innen Zusatzqualifikationen zur Darstellung ihrer wissenschaftlichen Arbeit in der Öffentlichkeit vermittelt werden sollen. Dazu wurde ein Workshoptyp „Printmedien“ entwickelt, in dem namhafte Wissenschaftsjournalisten anderthalb Tage lang jungen Wis-

senschaftler/innen anhand deren eigener wissenschaftlicher Projekte und Texte medien- und formatgerechtes Schreiben beibrachten; weiter ein Workshop „Hörfunk“, in dem mit Hilfe von Hörfunkredakteuren ebenfalls formatgerechte Skripts erstellt wurden; ein Workshop „Fernsehen“ und ein etwas anders gelagerter Workshop „Fundraising“ ist in Vorbereitung. Diese Angebote wurden mit großem Interesse von den Wissenschaftler/innen angenommen.

2.4 Professionalisierung der akademischen Selbstverwaltung auf allen Stufen

Akademische Selbstverwaltung entstammt den Prinzipien Stein-Hardenberg-scher Verwaltungsreform in Preußen nach 1806. (Sie hat nur mittelbar etwas mit Wissenschaftsfreiheit zu tun.) Sie basiert auf der Annahme, daß die Entscheidungen durch Personen vor Ort in der Regel wesentlich informierter getroffen werden können als fernab in den politischen Zentren, was zu einer Steigerung der Entscheidungsqualität führt. Dies ist vielfach richtig, solange die Perspektive nicht in Kirchturmspolitik umschlägt. Aber eine solche Verwaltung muß gelernt, Entscheidungsprozesse müssen professionell vorbereitet und abgewickelt werden. Wer z.B. in Hochschulen nicht nur von dem gelegentlich lähmenden Verlauf von Gremiensitzungen frustriert war, sondern die zwischen rührend und skandalös schwankende Amateurhaftigkeit bemühter Verhandlungsleiter in der ganzen Ineffektivität der Sitzungsvorbereitung, Moderation und Verpflichtung der Mitglieder auf Selbstdisziplin erlebt hat, ahnte, daß nicht die Gruppenuniversität als solche schlecht ist, sondern die mangelnde Professionalität ihrer Handhabung.

Nur mühsam entwickeln Fachbereiche die notwendige Informationsbasis für solide Entscheidungen, noch heute werden vielfach nur Teile der Informationen erhoben und aufbereitet, die das Hochschulstatistikgesetz den Hochschulen schon seit Anfang der 70er Jahre aufgegeben hat. Eine umsichtige Personalplanung, die einen ausreichenden Vorlauf vor Personalentscheidungen organisiert, fehlt vielfach. Bei extrem flachen Hierarchien oder Gleichstellung ihrer Mitglieder fällt Koordination des Handelns einer Korporation schwer; oft wird Freiheit mißverstanden und der Beitrag zum gemeinsamen institutionellen Zweck nur unzulänglich erbracht (vgl. dazu auch ENDERS 1999). Dies steigert sich, wenn nie eine wirksame Einführung in die Rechte und Pflichten am Arbeitsplatz stattgefunden hat. Es gibt zwar Zeitschriften wie „Wissenschaftsmanagement“ oder „Wissenschaftsrecht – Wissenschaftsverwaltung – Wissenschaftsförderung“, aber sie sind Fachzeitschriften und werden von Trägern akademischer Selbstverwaltung als Quellen der Weiterbildung kaum rezipiert. Besonders unbefriedigend aber ist die Art und Weise, wie vielfach mit abhängigem wissenschaftlichen, technischen und Verwaltungspersonal umgegangen wird. Das Fehlen selbst elementarer Kenntnisse und Fähigkeiten der Personalführung und -motivation kann nicht durch guten Willen, Taktgefühl und Humanität kompensiert werden; obendrein sind auch die keineswegs überall vorhanden. In diesen Feldern besteht erheblicher Weiterbildungsbedarf, der das Kooperationsklima entscheidend verbessern, große Motivationsdefizite aufholen und auf diese Weise große Effektivitätsreserven freisetzen könnte.

2.5 Weiterbildungsbedarf in Lehre und Prüfungen

Über die unterschiedliche Gewichtung und Anerkennung von Leistungen in Forschung und in Lehre ist viel diskutiert worden. Kaum bestritten wird jedoch, daß oft schon durch die Examensarbeit im Studium, dann vor allem durch die Dissertation, durch die Beteiligung an weiteren Forschungsprojekten und die Habilitationsschrift eine professionelle Ausbildung von sechs bis zehn Jahren Dauer für die Forschung erfolgt, während für die künftigen Aufgaben in Lehre und Prüfungen in der deutschen „Hochschullaufbahn“ bisher keine vergleichbare, den Namen professioneller Ausbildung verdienende Qualifikation existiert. Das ist zunächst keine Frage persönlichen Verdienstes oder Verschuldens, sondern ein struktureller Mangel der „Laufbahn“ zum Professorenamt. Die Folgen dieses Defizits trugen zu verlängerten Studienzeiten, falschen Selektionsverläufen, hohen Abbrecher- und Wechslerquoten bei Studierenden und zu einer allgemein niedrigeren Studienmotivation bei. Die sozialen Kosten dieser Situation waren etwa seit Mitte der 80er Jahre so weit ins Bewußtsein von Politik und Öffentlichkeit und zunehmend auch der Hochschulmitglieder selbst gedrungen, daß die Bereitschaft zu einer Änderung dieser Situation auf allen Seiten zunahm. Nicht wenige junge Lehrende empfanden die diesbezüglichen Mängel ihrer professionellen Vorbereitung sehr deutlich, wollten ihre Kompetenz steigern, die bei ihnen selbst existierende Unsicherheit reduzieren, wollten aber durch eine Steigerung ihrer Lehrkompetenz auch dem eigenen Verantwortungsgefühl den jungen Studierenden gegenüber nachkommen. Außerdem werden durch den wissenschaftlichen Sozialisationsprozeß für die eigene Forschung Maßstäbe hoher Perfektion entwickelt, die sich nur schwer ohne weitere Ausbildung auch im Feld der Lehre und Prüfungen verwirklichen lassen. Perfektion auch in diesem Gebiet würde aber sehr zur Steigerung der eigenen Berufszufriedenheit beitragen. Prüfungen sollen ein möglichst objektives Bild des Leistungsstandes (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten) ermitteln. Außerdem sollen die Anforderungen innerhalb und zwischen Prüfungsjahrgängen, zwischen Kandidatinnen und Kandidaten einer Prüfung gleich sein. Die Realität der Hochschulprüfungen ist von diesen testtheoretischen und rechtlichen Ansprüchen weit entfernt. Eine Ausbildung der Prüfer/innen findet nicht statt, unter anderem weil das Problem erheblich unterschätzt wird. Aus den oben genannten Anforderungen resultieren aber nicht unerhebliche Qualifikationsansprüche an die Prüfer/innen.

2.6 Weiterbildungsbedarf in der Studienreform

Die in 2.5 beschriebene Entwicklung fällt außerdem mit einer Qualifikationsreform zusammen. Qualifikationsreform besagt, daß sich in den letzten Jahrzehnten die Studienziele verändert haben, zunächst einmal hin zu einer Qualifikation für Berufe außerhalb der Wissenschaft. Fachdisziplinäres Wissen – die traditionelle Qualifikation von Lehrenden – reicht für eine Vermittlung dieser Qualifikationen nicht mehr aus. In welche Richtung eine solche erweiterte Lehrkompetenz ausgeprägt werden sollte, ergibt sich aus den Zielen des Studiums und aus sich wandelnden Arbeitsformen im Studium. Mit der steigenden

Verwissenschaftlichung des Lebens benötigt die Gesellschaft immer mehr Hochschulabsolventen, aber diese zusätzlichen Zahlen werden kaum noch im Profil des Forschungsnachwuchses, sondern qualifiziert für andere berufliche Anforderungen gebraucht. Das ist insoweit nicht neu, aber die Universitäten haben lange Zeit diese Tatsache in vielen Fachrichtungen nicht berücksichtigt; in vielen Disziplinen fiel dies auch schwer, weil die Lehrenden die Berufswirklichkeit ihrer Absolventen nie kennengelernt hatten. Auch hier also wies die Lehrkompetenz (in diesem Fall Fähigkeit zum Praxisbezug) strukturelle Defizite auf, soweit mehr als wissenschaftliches Wissen vermittelt werden sollte. Der Deutsche Bundestag hat 1975 bei der Verabschiedung des HRG den Hochschulen einen klar formulierten gesellschaftlichen Auftrag erteilt, der in der Folgezeit auch internationale Beachtung fand. Paragraph 7 HRG (Ziel des Studiums) lautet:

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“

Darüber hinaus heißt es in § 10 (Studiengänge), Abs. 1, Satz 1: „Die Studiengänge führen in der Regel zu einem berufsqualifizierenden Abschluß.“

Damit ist den Hochschulen die Berufsqualifizierung als Auftrag erteilt, verbunden mit einer demokratischen Werteentscheidung der deutschen Gesellschaft und einem entsprechenden Erziehungsauftrag. Letzterer wurde von den Hochschulen lange Zeit aufgrund des totalen Erziehungsstaates im Nationalsozialismus abgelehnt – auch, weil sich die lehrenden Fachforscher von einem solchen Auftrag überfordert fühlten. § 8 (Studienreform), Abs. 1 HRG (in der Fassung vor der Novelle 1998) dehnt den Auftrag noch aus:

„Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen Inhalt und Formen des Studiums im Hinblick auf die Entwicklung in Wissenschaft und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Die Studienreform soll gewährleisten, daß

- 1) die Studieninhalte im Hinblick auf Veränderungen in der Berufswelt den Studenten breite berufliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen;
- 2) die Formen der Lehre und des Studiums den methodischen und didaktischen Erkenntnissen entsprechen;
- 3) die Studenten befähigt werden, Studieninhalte wissenschaftlich selbständig zu erarbeiten und deren Bezug zur Praxis zu erkennen;
- 4) die Gleichwertigkeit einander entsprechender Hochschulabschlüsse gewährleistet und die Möglichkeit des Hochschulwechsels erhalten bleiben.“

Bei der Novellierung 1998 ist Ziffer 2 gestrichen worden – ein vielfältig interpretierbarer Vorgang.

Die „notwendigen Veränderungen in der Berufswelt“ im 1. Satz signalisieren, daß die Forderungen der Betriebe und Verbände nicht einfach umstandslos in Studiengängen und Lehrveranstaltungen abgebildet werden sollen, son-

dern der kritischen Verarbeitung durch die Hochschule bedürfen. Die notwendigen Veränderungen festzustellen und zu berücksichtigen, ist insoweit auch ein normativer Auftrag, der die Hochschulen dazu anhält, die Arbeitsgesellschaft weiterzudenken, Veränderungen zu prognostizieren und entsprechend frühzeitig in Studiengängen zu berücksichtigen.

Eine Konsequenz dieses Auftrags ist die Verschiebung der Lehre von einer Didaktik Humboldt'scher Prägung, die an Einstellungen, Orientierungen, am Wertesystem arbeitet (Einlassen auf Wissenschaft aus intellektuellen und [selbst-]erzieherischen Gründen scheinbar ohne berufliche Rücksicht, deren praktische Seite erst im Referendariat nachgeholt wird) zu einer berufsbefähigenden Qualifizierung unter frühzeitigem Praxisbezug bei relativer Vernachlässigung des Wertesystems in der Massenhochschule. Eine solche Verschiebung wird noch einmal verschärft bei der Einführung von Bachelor-Studiengängen an Universitäten zu berücksichtigen sein, die von vornherein (vom Bundestag im Sommer 1998 bei der Novellierung des HRG beschlossen) nicht allgemeinbildend, wie in den USA, sondern berufsqualifizierend, wie in Großbritannien sein werden. Die Anforderungen an die Lehre – und damit an die Fähigkeit, sie dementsprechend zu gestalten – haben sich bereits noch weiter verändert, je lauter aufgrund des schnellen beruflichen Wandels, der Veränderung der Kooperationsbeziehungen in den Betrieben und der Fähigkeit zu beruflicher Flexibilität die Forderung der beruflichen Praxis nach Herausbildung von „Schlüsselqualifikationen“ erhoben worden war. Zwar hatte die öffentliche Debatte zu einem relativ baldigen, breiten Konsens über die wünschbaren Schlüsselqualifikationen geführt. Aber da es sich zu einem erheblichen Teil um Handlungskompetenzen handelt, die in überwiegend wissenvermittelnden Lehrveranstaltungen kaum zu erwerben sind, stellt sich die Frage nach ihrer Lehrbarkeit und einer angemessenen Didaktik umso mehr. Mit der Veränderung der Ziele des Studiums und des Qualifikationsprofils der Absolventen hat sich vor allem die von den Hochschulen gesellschaftlich erwartete Qualität ihrer Absolventen und damit ihrer Ausbildungsleistung (quality: fitness for purpose) verändert.

Das alles schlägt sich auch in den Anforderungen an die Lehrenden nieder. Wenn die neuen Qualifikationsprofile ernst genommen werden, dann ist auch ein gewandeltes Selbstverständnis des Lehrkörpers erforderlich – nämlich die Ausbildung der Fähigkeit, bestimmte Qualifikationen gezielt zu erzeugen bzw. die Studierenden durch geeignete Lehrangebote bei deren Herausbildung zu unterstützen. Das Bild vom Fachvertreter *als Repräsentanten* eines Fachgebietes müßte sich wandeln zu einem Förderer von Qualifikationsprozessen *mit Hilfe* eines Fachgebietes. Der Fokus der Aufmerksamkeit wandert vom Lehren zum Lernen. In der hochschulpolitischen Diskussion werden zwar die Begriffe „Pädagogische Eignung“, „Lehrbefähigung“ oder „Lehrkompetenz“ synonym und häufig gebraucht, aber sie wurden bisher kaum aufgrund einer Tätigkeits- bzw. Anforderungsanalyse ausdifferenziert. Anhand der resümierten Situation (und angeregt durch einen Versuch des IZHD Hamburg mit vier Anforderungsfeldern; IZHD HAMBURG 1998) hat der Verfasser aufgrund seiner Untersuchung zum Weiterbildungsbedarf (WEBLER 1993), seiner Beobachtungen und der zahlreichen Rückmeldungen aus Fortbildungsveranstaltungen ein Kompetenzspektrum von acht Feldern formuliert, das das Lernen anzuleiten akzentuiert und diesen Anforderungen gewachsen wäre. Diesem Profil entsprechend

wäre der hochschuldidaktische Auf- und Ausbau der individuellen Lehrkompetenz mit geeigneten Veranstaltungen zu organisieren. Die Anforderungen werden in folgende angestrebte Kompetenzbereiche ausdifferenziert:

- *Planungskompetenz*: Die Fähigkeit, einzelne Stunden, eine Lehrveranstaltung oder ganze Studiengänge unter Einbeziehung von Zielen, Inhalten, Methoden, Lehrenden, Lernenden, Rahmenbedingungen (z.B. Einbettung in Studiengänge, Raumsituation, Tutorien) zu planen und zu verändern.
- *Methodenkompetenz*: Die Fähigkeit, zielgruppen- und sachorientiert ein an den Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden orientiertes Methodenspektrum einzusetzen. Die Fähigkeit, mit den Studierenden, der Lernsituation, dem Lernstoff und den Lernbedingungen verantwortlich umzugehen. Hierzu zählen Möglichkeiten, sich und den Lehrstoff zu präsentieren; die Moderation von kleinen und großen Gruppen; die Anleitung aktiven Lernens; der Umgang mit Konflikten der Teilnehmer untereinander und mit dem Leiter (Konfliktmanagement); intra- und interkulturelle Kommunikationsstile, Gruppendynamik, Reflexion der Leiterrolle und der personalen Kompetenzen.
- *Beratungskompetenz (Studien- und Lernberatung)*: Die Fähigkeit, Studierende bei der organisatorischen und zeitlichen Gestaltung ihres Studiums, der Auswahl sinnvoller Studienschwerpunkte, adäquater Arbeits- und Forschungsmethoden und geeigneter Lernformen (Lerntechniken, Lerngruppen usw.) zu unterstützen. Dazu gehören lernpsychologische, motivations- und kognitionspsychologische Kenntnisse als Beratungsgrundlagen.
- *Qualifizierungskompetenz im engeren Sinne*: Für berufsqualifizierende Studienabschlüsse müssen Lehrveranstaltungen mehr als akademische Wissensbestände erschließen. Wandlungen beruflicher Anforderungen, z.B. extrafunktionaler (Schlüssel-)Qualifikationen müssen rezipiert und in das Studium integriert werden können. Um das Studienziel einer „theoriegeleiteten Handlungskompetenz“ zu erreichen, müssen im Sinne der Überbrückung von Theorie und Praxis fallbezogene, problembezogene, interdisziplinäre und projektorientierte Lehrveranstaltungen konzipiert und durchgeführt werden können. Dazu gehört die Fähigkeit, die Struktur der Disziplin auf die Struktur des Lernens zu beziehen und didaktisch zu transformieren sowie die Fähigkeit, Qualifikationsziele zu ermitteln und in Lernkontexte zu übersetzen.
- *Medienkompetenz*: Die Fähigkeit, alte und neue Medien (Visualisierung, Multimedia) in die Lehre zu integrieren. Voraussetzung dazu sind Kenntnisse der Hardware und der Software für komplexe Informationsbearbeitung; mediendidaktische Kenntnisse zur Beurteilung und (als Folge intensiverer Beschäftigung) zur Mitwirkung an der Produktion von Lernprogrammen, virtuellen Lehrveranstaltungen und Teleteaching; die Fähigkeit zur Organisation des Lernens im Netz, im Intranet wie im Internet.
- *Prüfungskompetenz*: Die Fähigkeit, mündliche und schriftliche Prüfungen in testtheoretisch und prüfungsdidaktisch angemessener Form vorzubereiten, durchzuführen und zu bewerten.
- *Evaluationskompetenz*: Die Fähigkeit, Lehr- und Lernprozesse und die intervenierenden Variablen zu analysieren und zu bewerten sowie die Ergebnisse in Prozesse der Qualitätssicherung (Personal-, Programm- und Organisationsentwicklung) einzubringen.

- *Kontextkompetenz für die Rahmenbedingungen*: Die Fähigkeit, Rahmenbedingungen von Lehre und Studium, eigenen Bedingungen beruflichen Erfolges sowie Wechselwirkungen der Ausbildungsfunktion zwischen Gesellschaft und Hochschule analysieren und berücksichtigen zu können.

Ein solches Kompetenzspektrum ist eine wichtige Grundlage für die Formulierung eines entsprechenden Aus- und Fortbildungsprogramms.

3. Möglichkeiten der Weiterbildung für Lehre und Prüfungen

Seit der ersten Veröffentlichung eines Hochschulrankings in Deutschland auf der Basis von Lehrleistungen durch das Nachrichtenmagazin DER SPIEGEL 1989 ist allmählich eine deutliche Klimaverbesserung zugunsten des Engagements und der Qualifikation in der Lehre eingetreten. Die bestehenden 16 hochschuldidaktischen Zentren und Arbeitsstellen haben Mühe (bei rd. 300 Hochschulen in Deutschland, davon rd. 100 Universitäten), die gestiegene Nachfrage nach hochschuldidaktischer Weiterbildung zu befriedigen, wobei Lehrende eine sehr anspruchsvolle und skeptische Klientel darstellen. Wie der Arbeitskreis „Qualifizierung für die Lehre“ der ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK (AHD) festgestellt hat, existieren zur Zeit darüber hinaus ca. 60 Initiativen (meist aus dem Bereich der wissenschaftlichen Mitarbeiter) an deutschen Hochschulen, die die Qualifikation ihrer Mitglieder z.T. selbst organisieren oder für externe Moderator/innen sorgen (vgl. dazu auch WINTELER/KRAPP 1999; BERENDT 1994, 1996).

Aber Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen sind nicht die einzige Lösung. Insgesamt können acht Wege der Weiterbildung unterschieden werden:

- 1) Teamteaching und Hospitation
- 2) Arbeitskreise für Hochschuldidaktik
- 3) Studentische Veranstaltungsbewertung
- 4) Werkstattseminare zur hochschuldidaktischen Weiterbildung
- 5) Mentorenverhältnisse
- 6) Kooperation in Entwicklungsprojekten
- 7) Lehrportfolios
- 8) Postgradualer Studiengang „Lehrkompetenz in Wissenschaft und Weiterbildung“

3.1 Teamteaching und Hospitation

Diese Form der Weiterbildung besteht in der kollegialen Beobachtung und Besprechung eigener Lehrpraxis. Teamteaching, d.h. die gemeinsame Veranstaltung von Lehrveranstaltungen erfüllt diese Merkmale, wird aber kaum als eine Weiterbildungssituation erkannt. Das mag vor allem daran liegen, daß die kollegiale Hospitation nicht als Chance verstanden wird, daraus vielfältige Anregungen für die eigene Lehre zu ziehen. Unabhängig davon, ob die im Teamteaching beobachteten LehrROUTINEN und Lösungen als anregend oder weniger

glücklich eingeschätzt werden, wird durch diese Art der Weiterbildung die Reflexion und Sensitivität für Lehr- und Lernprozesse gesteigert. Obwohl die Hospitation von vornherein auf *gegenseitige* Weiterbildung gerichtet ist, werden Einladungen an Kolleg/innen in eigene Lehrveranstaltungen oder der eigene Besuch anderer Veranstaltungen und deren Vor- und Nachbereitung mehr als skeptisch betrachtet. Die Besuche sind weithin tabuisiert und können nur bei einer bestehenden ausreichenden Vertrauensbasis stattfinden; dann allerdings stellt sich heraus, wie ungemein ergiebig sie für beide Seiten sind.

Häufigeres Teamteaching wird allerdings dadurch behindert, daß bei gemeinsamen Veranstaltungen die Lehrbelastung der Lehrenden in der Regel nur zur Hälfte auf ihr Lehrdeputat angerechnet wird.

3.2 Arbeitskreise für Hochschuldidaktik

In einigen Universitäten wurden in den letzten Jahren Arbeitskreise von Angehörigen des wissenschaftlichen Mittelbaus oder für Habilitanden auf Fachbereichs- oder Zentralebene gegründet, z.T. als Eigeninitiative, z.T. auf Einladung von Prorektoren bzw. Vizepräsidenten, in denen hochschuldidaktische Fortbildung betrieben wird. Meist in einem Wechsel aus Beiträgen der Mitglieder und eingeladenen externen Referenten/Moderator/innen werden Anforderungen der Lehre alltagsbezogen oder systematisch behandelt. Ein Problem sind ausreichende Impulse, sind die Kontinuität und Betreuung, da sich selbst tragende Arbeitskreise selten längere Zeit überdauern. Ein Minimum an institutionellem Rückhalt ist daher erforderlich (vgl. OSTERLOH 1992; ARNOLD u.a. 1998).

3.3 Studentische Veranstaltungsbewertung

Ein in anderen Staaten, wie den USA bzw. Kanada schon klassisches Mittel der Weiterbildung bildet die studentische Veranstaltungsbewertung. Bei ausreichend anspruchsvoller Konstruktion des Fragebogens und maschineller Auswertung für ein schnelles Vorlegen der Ergebnisse können wichtige Informationen für eine Rückmeldung des Lehrerfolgs gewonnen werden, so daß an der eigenen Lehre gearbeitet werden kann. Zur Urteilsfähigkeit der Studierenden ist viel geschrieben worden (vgl. KREMPKOW 1998 mit umfangreicher weiterführender Literatur), aber erstens sind Studierende nach 12 bzw. 13 Jahren Schule und evtl. auch schon Studiererfahrungen Experten ihrer eigenen Lernbedürfnisse (wenn wir Lehrerfolg am Lernerfolg der Studierenden ausrichten wollen) und zweitens sind die Studierenden die einzige Gruppe, die das Ensemble, das Zusammenwirken der Lehrveranstaltungen in Studiengängen beurteilen kann. Auf diese Einschätzungen darf ein Fachbereich nicht verzichten.

3.4 Werkstattseminare zur hochschuldidaktischen Weiterbildung

Hochschuldidaktische Werkstattseminare sind seit Anfang der 70er Jahre allmählich zu der populärsten und wichtigsten Form der diesbezüglichen Weiterbildung geworden (zu den Restriktionen vgl. Abschnitt 4).

Diese Werkstattseminare verbinden teilnehmerzentrierte, problemzentrierte und erfahrungsbezogene Ansätze des Lernens. Sie kombinieren die Analyse von Lehr- und Lernproblemen und die Reflexion der eigenen Lehr- (und Lern-)Erfahrung mit der Erprobung und Erörterung von Alternativen zu üblichen Lehrmethoden und Lernsituationen. Dabei steht die Erprobung und Besprechung praktischer Handlungsmöglichkeiten im Mittelpunkt. Die Systematisierung und Vertiefung des praktisch Erprobten schließt sich an. Die Werkstattseminare entsprechen rechnerisch oft einem Zeitumfang von ca. 24 akad. Stunden, die auf drei Tage verteilt werden (diese Verteilung hat sich überaus bewährt und entlastet die Veranstaltung merklich). Der große Zeitumfang resultiert zum einen aus der gewünschten aktiven Beteiligung der Teilnehmer, zum anderen aus der hohen Informationsverdichtung.

Die Veranstaltungen sind fachübergreifend, auf Wunsch jedoch auch fachbezogen konzipiert. Durch die spezifischen Erfahrungen der Teilnehmer erhalten aber auch die fachübergreifend zusammengesetzten Veranstaltungen einen engen Fachbezug zu den Herkunftsdisziplinen der Teilnehmer. Die Angebote richten sich an den wissenschaftlichen Nachwuchs, an Gruppen mit gemischter Berufserfahrung, nicht zuletzt aber auch an ältere, erfahrenere Lehrende (Professoren). Obwohl die Veranstaltungen in der Regel sehr erfolgreich verlaufen, manchmal auch als reine Professorenveranstaltungen, ist die Motivation zur Teilnahme im Vorhinein aus unterschiedlichen Gründen zunächst gering. Dabei ist das Werkstattseminar auch für erfahrenere Lehrende attraktiv, weil sie sowohl zahlreiche Anregungen erhalten als auch ihre jahrelange Praxis noch einmal aus einer neuen Perspektive betrachten können. Sie gewinnen häufig neue Freude an ihrer eigenen Lehrtätigkeit. Das Themenspektrum, das in unterschiedlichen Kombinationen in Veranstaltungen aufgegriffen wird, umfaßt heute alle Alltagsprobleme, die die Lehrenden beschäftigen, und einiges mehr zur Reflexion und zur Klärung des eigenen Selbstverständnisses als Lehrende/r, z.B.:

- Motivationsprobleme der Studierenden
- Zeitmangel und Stofffülle
- Aktivierung von Studierenden, Frageverhalten der Studierenden
- Anleitung der Studierenden zum Selbststudium
- Ziele und Methoden in Lehre und Studium
- Lehrbarkeit von Schlüsselqualifikationen
- Planung von Lehrveranstaltungen
- Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden
- Moderation kleiner und Rhetorik/Präsentation in großen Veranstaltungen
- Lernberatung
- Rückmeldung des Lehr- und Lernerfolges für Lehrende und Studierende
- Formen der Evaluation
- Visualisierung, Einsatz Neuer Medien u.ä.

Ca. 60 Initiativen und ca. 15 hochschuldidaktische Zentren und Arbeitsstellen bieten Fortbildungen an, über deren Besuch in der Regel auch ein Zertifikat ausgestellt wird. Entsprechende Hinweise finden sich in der jeweiligen Homepage. Netzwerke für landesweite Angebote wurden mit Erfolg im Bereich der

Fachhochschulen in den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg, Hessen und Nordrhein-Westfalen aufgebaut; einen die Universitäten Rostock und Greifswald und die Fachhochschulen umfassenden Verbund hat die Universität Rostock für Mecklenburg-Vorpommern aufgebaut.

3.5 Mentorenverhältnisse

Für die durch Neueinstellung oder Berufung neu in die Lehre eines Fachbereichs hineinwachsenden Wissenschaftler/innen ergeben sich Orientierungs- und Integrationsprobleme. Das gilt für persönliche Kontakte, wie für die Einbindung in die Lehre und den Neuaufbau von Lehrveranstaltungen. Die Einpassung eigener Lehrveranstaltungen, Klausuren und Prüfungen in den Lehrbetrieb der Studiengänge setzt Kenntnisse über kollegiale Erwartungen, curriculare Verflechtungen, zu bewahrende Stärken, aber auch Schwächen des Studiengangs (an deren Überwindung gearbeitet wird) und sonstige Probleme des lokalen Studiums, über Lehr- und Prüfungstraditionen und evtl. über konzeptionelle Gründungsideen des Fachbereichs voraus. In der Vergangenheit wurden solche Informationen bestenfalls zufällig und nur sehr allmählich an die neuen Kolleg/innen weitergegeben. Gerade in Reformmodellen fand die gezielte Weitergabe des Neuen, Unterscheidenden, also der tragenden Konzepte (Traditionsbildung) oft nur unzulänglich statt, so daß sie durch normale Fluktuation und Neueinstellungen/-berufungen mit traditionellem akademischen Hintergrund nicht selten verloren gingen. Die Umkehrung solcher Trends setzt gezielte Tradierung von Ideen und Konzepten, setzt personelle Träger dafür voraus. In informeller Form haben sich in der Vergangenheit gelegentlich vorübergehende Gesprächspartnerschaften ergeben; Fachbereiche könnten daraus aber durch stärkere Akzentuierung sowohl ein Mittel zur Lösung dieser Integrationsprobleme schaffen, als auch eine Weiterbildungssituation stiften. Angesichts eines steigenden Ausbildungsstandes jüngerer Kolleg/innen und vergleichender Studierender wünschen auch ältere Fachbereichsmitglieder sich ihrer beruflichen Situation angemessene Erweiterungsmöglichkeiten.

Wenn ein Fachbereich in dieser Situation ein Mentorenmodell einführt, kann er diese Probleme gemeinsam lösen (vgl. WEBLER 1991): Neu in die Lehre eintretende Mitglieder des Fachbereichs wählen sich für die ersten beiden Semester zwei Mentoren aus dem Lehrkörper, mit denen diese informationelle Integration, aber vor allem auch die Vorbereitungen der eigenen Lehrveranstaltungen stattfinden kann. Im Dialog können die eigenen Konzepte noch besser verstanden, geordnet und begründet werden. Die Gruppe sollte, wenn Vertrautheit und Vertrauen gewachsen sind, auch die gemeinsam vorbereiteten Lehrveranstaltungen gelegentlich durch Veranstaltungsbesuche begleiten. Zwar ist dies in Deutschland nach wie vor kaum üblich, beginnt sich unter gleichgestellten Kolleg/innen als Folge gemeinsamer Workshops aber auszubreiten, weil die Beobachtungen und Gespräche sich für alle Seiten als unheimlich ergiebig erweisen. Das sind die Gewinne auf der Seite der Neulinge.

Die gewählten Mentoren ihrerseits erfahren Anerkennung aufgrund ihrer Lebenserfahrung, ihrer Berufssituation und ihres Status. Um beraten zu können, müssen sie die eigenen Erfahrungen ordnen, begründen. Unversehens

sind sie in einer intensiven Reflexion ihrer Routinen in der Lehre und damit in einer intensiven Weiterbildungssituation. Gleichzeitig lernen sie in den Gesprächen mit den neuen Kollegen und in den Veranstaltungsbesuchen ganz neue, ungewohnte Konzepte, Methoden, Verläufe kennen. Haben sie selbst vorbildliche Konzepte entwickelt, werden sie die Kolleg/innen daraufhin gelegentlich in ihre eigenen Veranstaltungen einladen. Sie können auf diese Weise die gelungenen Modelle vor ihrem Ausscheiden noch an jüngere Kolleg/innen weitergeben. Auch das ist ein Anreiz.

3.6 Kooperation in Entwicklungsprojekten

Als besonders wirksame – aber auch zeitaufwendige – Methode der Weiterbildung hat sich die Kooperation zwischen Fachwissenschaftler/innen und Hochschuldidaktikern in Entwicklungsprojekten erwiesen. Hier geht es in der Regel um die Neukonzipierung einer komplexen Lehrveranstaltung oder auch um (Teil-)Studiengänge. Die Zusammenarbeit variiert je nach Gegenstand von wenigen Treffen bis zu mehrjährigen Kooperationen. Während die Fachwissenschaftler regelmäßig sehr stark vom Stoff und seiner Systematik her denken, die weder dem Lehr-, noch dem Forschungsprozeß, sondern dem Ordnungsprinzip des Erkenntnisgebäudes entspricht, besteht die Rolle der Hochschuldidaktiker im wesentlichen darin, die Perspektive der Lernbedürfnisse der Studierenden in eine gemeinsame Optimierung der Lehr- und Lernprozesse einzubringen. Außerdem stellen Hochschuldidaktiker häufig einschlägige Erfahrungen aus anderen Disziplinen bereit, um sie für eine Mehrzahl von Fächern nutzbar zu machen (quasi als institutionelles Gedächtnis der Hochschule). Daraus können sich sehr fruchtbare Kooperationen ergeben, in denen eine intensive Erörterung der Verknüpfung von Inhalt und Methode in Abhängigkeit von anderen Variablen stattfindet. Der Entwicklungsprozeß ist auch eine Lernsituation für beide Beteiligten. Eine besonders intensive Variante dieser Kooperation und Weiterbildungsmöglichkeit besteht in der Abordnung von Fachwissenschaftler/innen für ein umfangreicheres Entwicklungsprojekt an ein Hochschuldidaktik-Zentrum oder doch eine fühlbare Deputatsreduktion für das Projekt (MÖHLE/WEBLER/WILDT 1980).

3.7 Lehrportfolios

Ausdrücklich ohne die Berechtigung studentischer Veranstaltungsbewertung zu bestreiten, lediglich um eine sinnvolle Vervollständigung der Informationen über Lehrveranstaltungen von seiten der Lehrenden selbst bemüht, wurde in Kanada in den 70er und 80er Jahren das sogenannte Lehrportfolio entwickelt. Darunter wird der Aufbau einer Dokumentation über eigene Lehrleistungen verstanden, verbunden vor allem mit einem zusammenfassenden Eingangstext, einer schriftlichen Reflexion über die eigenen Ziele, Konzepte und Grundideen, die mit der Lehre verfolgt werden (vgl. KNAPPER 1995). Während es für Forschungsleistungen seit langem selbstverständlich ist, die eigenen schriftlichen Zeugnisse zu sammeln, gab es für die Textkategorie lehrbezogener Texte

keine Anerkennung und kein Verfahren. Deren Zusammenfassung zu einem Lehrportfolio (vergleichbar den Mappen bei Kunst Studierenden) bot nun die Möglichkeit, Lehrleistungen nachvollziehbar zu dokumentieren. Diese Mappen haben sich in kurzer Zeit über die USA, Australien, Neuseeland, United Kingdom, Niederlande und Skandinavien ausgebreitet (vgl. als prominentes Beispiel SELDIN 1997) und werden auch in Deutschland seit Mitte der 90er Jahre mit wachsendem Interesse aufgegriffen (vgl. VON QUEIS 1993). In Nordamerika gibt es kaum noch Personalentscheidungen über Lehrende an Hochschulen ohne diese Unterlage.

Die Erstellung eines solchen Portfolios – vor allem dessen zusammenfassenden Eingangstextes – und dessen periodische Erneuerung verwickelt die Beteiligten regelmäßig in intensive Prozesse der Selbstreflexion über Lehre und damit in eigene Weiterbildungsprozesse. Zumindest für die erstmalige Aufstellung werden in allen diesen Staaten (einschließlich Deutschland) Werkstattseminare zu diesem Thema angeboten, in denen kollegiale Austauschprozesse gestiftet und mit hochschuldidaktischen Vertiefungen ergänzt werden.

3.8 Curriculare Verdichtung und Systematisierung der Angebote

In den Anfangsjahren hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung in Deutschland waren bis auf erste, z.T. noch bescheidene curriculare Modellprojekte zwischen 1974 und 1978 an der FU Berlin und an den Universitäten in Bochum und Göttingen (vgl. BERENDT 1994), die in dieser Form aber keinen Bestand hatten, vor allem Tagesseminare zu Einzelthemen oder erste (untereinander aber in der Regel unverbundene) Blockseminare angeboten worden. Erst in den letzten Jahren ist in einer Reihe von Zentren und Initiativen eine systematischere Verdichtung und Vernetzung der Veranstaltungen zu beobachten. Das IZHD Hamburg hat die bisherigen vereinzelt angebotenen Weiterbildungsangebote in einem Modellversuch stringenter auf die in der Lehre benötigten Qualifikationen bezogen und zu einem viersemestrigen postgradualen Studiengang „Lehrqualifikation in Wissenschaft und Weiterbildung“ verbunden, der gut angenommen wird (vgl. Homepage des IZHD Hamburg <http://www.izhd.uni-hamburg.de/Veranstaltungen/LehrAnf.html>). Zielgruppe ist der wissenschaftliche Nachwuchs, und das Ziel bildet eine konsequentere Qualifizierung für die Lehre. Dabei wird der Reiz sicherlich durch die demonstrative Öffnung zur allgemeinen Weiterbildung erhöht, da die meisten Mitglieder des Mittelbaus nicht an der Hochschule bleiben werden. Derartige Studiengänge sind beispielsweise in Großbritannien seit Jahren von einer Reihe von Hochschulen angeboten worden. Das IZHD Bielefeld hat nach anfänglichen Schritten einer engeren Verknüpfung seiner hochschuldidaktischen Angebote in Richtung eines hochschuldidaktischen Curriculums auf die Lehrqualifikation nun auch beschlossen, die Veranstaltungen (wenn auch in einem etwas anderen Profil als die Hamburger Schwestereinrichtung) zu einem ähnlichen Ergänzungsstudiengang „Lehrkompetenz in Wissenschaft und Weiterbildung“ zu verdichten und die Möglichkeiten zu prüfen, durch Kooperation mit den Fakultäten der Universität Bielefeld weitere Aspekte der Weiterbildung und vor allem die erforderliche Lehrkapazität zu gewinnen.

Die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. wird ein Kerncurriculum „Qualifizierung für die Lehre an Hochschulen“ verabschieden. Es basiert auf erfolgreichen Konzepten hochschuldidaktischer Aus-, Fort- und Weiterbildung mit teilweise 30jähriger Erfahrung, intensiven konzeptionellen Vorarbeiten des AHD-Vorstandes sowie auf empirischen Untersuchungen über die Qualitätsentwicklung in der Lehre der Bundesrepublik Deutschland und in anderen Ländern, insbesondere Großbritannien. Es soll als Orientierung für die sinnvolle Ausrichtung hochschuldidaktischer Fördermaßnahmen und Programme dienen (vgl. hierzu auch das Rostocker Memorandum der AHD „Herausforderungen der Studienreform – Lösungen der Hochschulforschung“, Bielefeld 2000).

4. Möglichkeiten der Weiterbildung für Forschung und Wissenschaftsmanagement

Die Formulierung qualifikatorischer Anforderungen in Richtung von Drittmittelwerbung, Teamforschung, Wissenschaftsmanagement und Selbstverwaltung hat nach ersten Überlegungen Ende der 70er Jahre zu einem der Aspekte, einer systematischen „Antragsberatung“ für Drittmittel als Weiterbildung im Rahmen der GEW in Deutschland Ende der 80er Jahre begonnen und einen ersten Niederschlag gefunden (vgl. WEBLER 1993). Das IZHD Bielefeld begann zu jener Zeit mit konkreten Weiterbildungsangeboten, wie z.B. zum Personal- und Dienstrecht für das wissenschaftliche Personal am Arbeitsplatz und zum Urheber- und Patentrecht für Wissenschaftler/innen. Die Forderung nach einer breiteren Qualifizierung als nur für die Forschung (und langsam auch für die Lehre) findet sich in den Folgejahren dann in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Förderung des Hochschullehrernachwuchses (WR 1997) und den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 1998). Der Wissenschaftsrat fordert neben der Entwicklung eines eigenen Profils in der Forschung (das sehr anspruchsvoll, also die Weiterbildung klar dominierend beschrieben wird) und vertiefter Kompetenzen in der Lehre dann auch Kenntnisse und Fähigkeiten in der akademischen Selbstverwaltung und in der Personalführung.

Der in Abschnitt 2.4 beschriebene Weiterbildungsbedarf wird jetzt von der Landesgesetzgebung aufgegriffen. In dem bereits erwähnten Hochschulgesetz von NRW wird in § 3 (4) S. 2 den Hochschulen aufgegeben, im Rahmen der „Weiterbildung ihres Personals und ... zur Vorbereitung auf den Beruf als Hochschullehrer fächerübergreifend oder in Zusammenarbeit mehrerer Hochschulen geeignete Veranstaltungen im Bereich ... des Wissenschaftsmanagements“ anzubieten. In der Begründung heißt es dazu: Zum Wissenschaftsmanagement „zählen Leitungs-, Personalführungs- und Verwaltungsaufgaben sowie die Bewirtschaftung von Drittmitteln“ (LT NRW 1999, S. 156). Wie die Hochschulen diese neue Aufgabe ausfüllen werden und wie weit der wissenschaftliche Nachwuchs von etwaigen Angeboten Gebrauch machen wird, bleibt abzuwarten. Aber in den rechtlichen Grundlagen ist zweifellos ein großer Schritt zu einer umfassenden Professionalisierung des Hochschullehrerberufs in einer komplexen betriebsförmigen und Selbstverwaltungsstruktur der Hochschulen getan.

Diese Diskussion hat international zur Zeit keine Entsprechung, d.h. Weiterbildungsprogramme für den wissenschaftliche Nachwuchs richten sich dort vornehmlich auf die Lehrkompetenz.

5. Restriktive Rahmenbedingungen einer Weiterbildung der Hochschullehrer/innen

Die Weiterbildung in der Forschung ist eine klare Erwartung an die Mitglieder der Scientific Community. Kongreßbesuche und Lektüre sind die üblichen Medien. Aber Weiterbildung in der Lehre? Selbst Lehrende, die ein gewisses Interesse an Lehre haben und offen sind für neue Entwicklungen, setzen zeitlich andere Prioritäten. Die *Erzeugung von Wissen* wird in einer Prestigehierarchie für bei weitem wertvoller erklärt als die *Weitergabe von Wissen*, die Persönlichkeitsentwicklung und die Heranbildung hochqualifizierter Arbeitskräfte. Dementsprechend sah auch die Berufungspolitik der Fachbereiche aus. Diese Differenz haben bei der Fach-zu-Fach-Integration der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in NRW nach 1980 besonders diskriminierend die (Schul-)Fachdidaktiker im Vergleich mit den Fachwissenschaftlern erleben müssen. Diese Hierarchie wurde durch abenteuerliche Klischeebildung noch weiter abgesichert. „Wer viel und gut lehrt, hat offensichtlich in der Forschung nichts mehr zu bestellen“; „Wer gut forscht, muß nicht auch noch gut lehren“ usw. Und doch sind die Orientierungen widersprüchlich: Nur mäßiger persönlicher Lehrerfolg galt letztlich doch als unbefriedigend; tatsächlich vorhandene Schwächen wurden nicht in einem falsch konzipierten Berufsbild als strukturell bedingt aufgefaßt, sondern als persönliche Schwäche interpretiert und verborgen. Lehre wurde etwas sehr Privates in Deutschland. Bei der Einladung zu Weiterbildungsveranstaltungen wird von Professoren häufig die Veranstaltung am Ort gemieden. Wenn schon, dann bevorzugen manche eine entfernt stattfindende Veranstaltung, bei der wohl keine Gefahr besteht, den Fachbereichskollegen zu begegnen. Statt hochschuldidaktische Fortbildung als selbstverständliche Qualifizierung anzusehen, gibt es nicht wenige, die meinen, wer hochschuldidaktische Workshops besuche, der habe es wohl nötig. Allerdings setzt sich langsam die Einsicht durch, daß es wohl nicht angehen kann, daß zwar in allgemeiner und beruflicher Bildung viel Zeit und Mittel für die Lehrerbildung aufgewendet wird, in der teuersten Ausbildung aber, die sich diese Gesellschaft leistet, Lehre ohne professionelle Vorbereitung auf hohem Qualitätsniveau als Regelfall möglich sein soll. Trotz solcher Überlegungen stand einer wirksameren Qualifikation für die Lehre noch ein Laufbahnhindernis entgegen: Die Bestrafungswirkung, die von einem höheren Engagement in der Lehre lange Zeit ausging (und die noch nicht vollständig überwunden ist) im Hinblick auf beruflichen Erfolg in der Wissenschaft. Angesichts unverändert traditioneller, einseitig forschungsorientierter Auswahlkriterien in den Fachbereichen scheint der wissenschaftliche Nachwuchs nach wie vor gut beraten, lieber einen weiteren Aufsatz zu veröffentlichen, als sich durch Fortbildung um die Erweiterung der eigenen Lehrkompetenz oder auch nur um eine besonders gründliche Vorbereitung von Lehrveranstaltungen zu kümmern.

6. Trends und Perspektiven

Diese negativen Rahmenbedingungen geraten inzwischen in einen schnellen Wandel. Qualitätssicherung in Forschung, Lehre und Studium, Qualitätsmanagement, Evaluation und Weiterbildung sowie eine erfolgsorientierte Sichtweise aller Aufgaben der Hochschulen gewinnen an Gewicht. Noch auf einer Tagung „Qualität von Studium und Lehre“, die 1993 „Schritte zur Umsetzung des HRK-Konzeptes zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland“ beraten sollte, ist „Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung“, der Gegenstand dieses Beitrages, in keiner der zehn Arbeitsgruppen explizit behandelt worden (vgl. HRK 1994). Inzwischen aber erhält z.B. Lehrkompetenz – zum Teil gegen den Widerstand in Fachbereichen – wachsende Bedeutung bei Berufungs- und sonstigen Personalentscheidungen (vgl. WEBLER 1996b). Schon die meisten Habilitationsordnungen sind in den letzten Jahren um die Forderung nach einer studiengangsbezogenen Lehrveranstaltung – also einer Art Lehrprobe – ergänzt worden, die vor der Habilitationskommission zu absolvieren ist. Prüfungsrechtlich wird sie als mündliche Prüfungsleistung eingeordnet. Diese Regelung wird zwar in den Fachbereichen sehr unterschiedlich ernst genommen, hat aber gleichwohl mehr Reflexion über Lehre (auch auf seiten der Kommissionsmitglieder) und mehr Vorbereitung darauf zur Folge. Anknüpfend an eine DDR-Tradition, der zu Folge Lehre in DDR-Hochschulen einen weit höheren Stellenwert hatte als in der Bundesrepublik (und dort auf dem Weg zur Promotion B, der Habilitation, systematisch erlernt wurde) behalten viele Universitäten in den neuen Bundesländern im Berufungsverfahren bei, sich mit dem engsten Kreis zum Probevortrag eingeladener Bewerber/innen auch ca. 30 Minuten über die Grundüberzeugungen, Grundideen in der Lehre bzw. über das didaktische Grundkonzept zu unterhalten. Diese Praxis ist selbst in solchen Fachbereichen eingeführt worden, die personell weitgehend neu aus dem Westen aufgebaut wurden, wie z.B. Wirtschaftswissenschaft, Rechtswissenschaften, Pädagogik, Geschichte und Soziologie. Entsprechende ankündigende Hinweise in den Einladungsschreiben zu Probevorträgen lösten im Westen zunächst Ratlosigkeit und Verunsicherung hinsichtlich der eigenen didaktischen Grundkonzeption und der Konkurrenzsituation anderen gegenüber aus. Auch wurde aus verschiedenen Bundesländern bekannt, daß die berufenden Ministerien von den Hochschulen bei der Vorlage von Berufungsvorschlägen erheblich genauere Würdigungen und differenzierende Argumentationen der Lehrkompetenz verlangten. Obendrein wichen sie in Einzelfällen bei der Berufungsentscheidung von der Reihenfolge der Liste ab, wenn ein nachplazierter Bewerber (bei vergleichbarer Forschungsleistung) in der Lehre deutlich besser ausgewiesen war (vgl. WEBLER 1996b, S. 249).

Schließlich hat der Bundesgesetzgeber anlässlich der jüngsten Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Sommer 1998 bei den Berufungsvoraussetzungen für Professoren eine bedeutungsvolle Streichung vorgenommen. Um auch von seiner Seite eine systematische Vorbereitung auf künftige Lehraufgaben zu fördern und einen wachsenden Besuch von Aus- und Fortbildungen in diesem Feld herbeizuführen, hat er in der Gesetzesnovelle den Halbsatz hinter der pädagogischen Eignung als Berufungsvoraussetzung gestrichen. Das wurde im Begleittext zur Novelle wie folgt kommentiert: „Die Anforderungen an den Nach-

weis der pädagogischen Eignung von Bewerbern um eine Professur sollen erhöht werden. Die bisherige Regelung des HRG („pädagogische Eignung, die in der Regel durch Erfahrungen in der Lehre oder Ausbildung nachgewiesen wird“) enthält eine reine Unterstellung, durch die das Einstellungskriterium „pädagogische Eignung“ letztlich entwertet wird. Durch die Streichung der Regelvermutung wird der Weg frei für eine nähere landesrechtliche Konkretisierung dieses im Hochschulbereich besonders wichtigen Qualifikationselementes“ (Presse-Info des BMBF vom 19.8.1997, S. 5.). Die Landesgesetzgebung greift diesen Hinweis z.T. auf und verlangt (z.B. in NRW) den förmlichen Nachweis einer entsprechenden Vorbildung (§ 46(1) Ziff. 2 HG NRW).

Ungeachtet nach wie vor bestehender Vorbehalte bei einer Reihe von Hochschullehrern gegenüber der Hochschuldidaktik (die in den letzten Jahren stark zurückgegangen sind, vgl. HUBER 1999) läßt sich in Deutschland und international eine schnelle Einführung output-orientierter Mittelzuweisung, also erfolgsorientierter Kriterien für die Finanzierung der Hochschulen beobachten. Trotz der Weitergeltung ideeller Werte für eine Lehre auf hohem Niveau werden dadurch auch materielle Aspekte zur Ressourcensicherung durch Studienerfolg und Studienzufriedenheit immer wichtiger, verbunden mit der Werbung um Studierende zur besseren Auslastung mancher Studiengänge. Ein Lehrkörper, der in der Lage ist, Studierende an den Fachbereich zu binden, wird wichtiger. Damit könnten sich auch in den Fachbereichen die Berufungskriterien wandeln, hin zu einer ausgeglicheneren Bewertung von Forschungs- und Lehrkompetenz.

Trotz dieser Anzeichen und Trends steht Deutschland international gesehen von den Rahmenbedingungen einer Förderung der Hochschuldidaktik her (zusammen mit den romanischen Ländern Frankreich, Italien und Spanien) als rückständig da. Der gesamte angelsächsische Raum, aber auch Belgien, die Niederlande und Skandinavien sowie arabische und afrikanische Staaten haben seit Jahren Verfahren hochschuldidaktischer Qualifizierung aufgebaut (vgl. dazu das Themenheft „Preparing University Teachers“ des HSW 1997: BAUME/BAUME; BOUHUIJS/KEESEN; D'ANDREA; GIBBS; LEWIS; WEBLER; im Überblick BERENDT 1996; BERENDT/KOVAC 1997). Die Staaten der ehemaligen Sowjetunion und ihrer Verbündeten haben z.T. ebenfalls breite Erfahrungen in der Qualifizierung des Hochschullehrer-Nachwuchses für die Lehre. In immer mehr Staaten ist eine entsprechende Qualifikation sogar obligatorisch – bestehen inhaltliche Konzepte in curriculumähnlicher Verdichtung z.T. seit vielen Jahren. In Großbritannien bieten sechs Universitäten sogar postgraduale Studiengänge an, in denen z.B. ein Master in Higher Education erworben werden kann. In Deutschland sind inhaltliche Qualifizierungskonzepte zwar schon seit Beginn der 70er Jahre entwickelt worden, aber es fehlte vielfach die Unterstützung der Hochschulen, der Fachministerien und der Politik. Es wird noch Jahre dauern, bis in Deutschland der internationale Standard realisiert ist, aber allein in den letzten 10 Jahren hat sich mehr in dieser Richtung verändert als in den 30 Jahren vorher. Wie erwähnt, werden in der Hochschulgesetzgebung und in den Steuerungsinstrumenten über erfolgsorientierte Mittelverteilung Konsequenzen gezogen, auch die Berufungspolitik der Ministerien beginnt sich zu verändern (vgl. WEBLER 1996b). Insofern kann eine optimistische Perspektive gezeichnet werden.

Literatur

- ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK (AHD): Qualifizierung für die Lehre. Braunschweiger Erklärung des AHD-Vorstandes. Bielefeld 1994.
- ARNOLD, E./BOS, W./KOCH, M./KOLLER, H.-CH./LEUTNER-RAMME, S.: Selbstbestimmt lehren lernen. Ein Konzept zur hochschuldidaktischen Qualifizierung des akademischen Mittelbaus. In: HSW 46 (1998); H. 3, S. 147–151.
- BALL, CH.: Fitness for purpose. (SRHE+NFER-Nelson) Guildford 1985.
- BAUME, C./BAUME, D.: A national scheme to develop and accredit university teachers. In: Preparing University Teachers (Themenheft). HSW 45 (1997), H. 1, S. 30–35.
- BERENDT, B.: Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Stellenwert – Erfahrungen – Angebote. In: RAABE VERLAG (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn 1994, Kap. I, 2.1, S. 1–20.
- BERENDT, B.: Qualifizierung für die Lehre. Neue Entwicklungen in der BRD und anderen Ländern Europas. In: RAABE VERLAG (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn 1996, Kap. I, 2.6, S. 1–29.
- BERENDT, B./KOVAC, V.: Lehren will gelernt sein! Hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung in Großbritannien 1996/97. In: RAABE VERLAG (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn 1997, Kap. I, 2.8, S. 1–31.
- BOUHUUIS, P.A.J./KEESEN, F.: Preparing university teachers in the Netherlands: An overview. In: Preparing University Teachers (Themenheft). HSW 45 (1997), H. 1, S. 36–39.
- CLARK, B.R./NEAVE, G.R. (Eds.): The Encyclopedia of Higher Education. Oxford (Pergamon Press) 1996.
- CRAFT, A. (Ed.): Quality assurance in Higher Education. London/Washington D.C. (Falmer Press) 1992.
- D'ANDREA, V.-M.: Graduate teaching assistants preparation programmes in the USA and the UK: The Best of both worlds. In: Preparing University Teachers (Themenheft). HSW 45 (1997), H. 1, S. 50–55.
- ENDERS, J.: Das ambivalente Verhältnis freier Kosmopoliten zu ihrer Institution. In: HSW 47 (1999), H. 1, S. 3–6.
- ENTWISTLE, N.: Improving university teaching through research on student learning. Edinburgh (Centre for Research on Learning and Instruction) 1996.
- GIBBS, G.: Preparing university teachers world-wide: Issues and practices. In: Preparing University Teachers (Themenheft). HSW 45 (1997), H. 1, S. 18–20.
- HEGER, M./WESSELER, M.: Qualität der Lehre. Fortbildung der Fortbilder – Tagungsreihe der AHD. In: HSW 44 (1996), H. 2, S. 133–134.
- HELMKE, A./KRAPP, A.: Lehren und Lernen in der Hochschule. In: Lehren und Lernen in der Hochschule (Themenheft). Z.f.Päd. 45 (1999), H. 1, S. 19–24.
- HIGHER EDUCATION QUALITY COUNCIL (HEQC) (Ed.): Staffing. In: Guidelines on Quality Assurance. London 1996, S. 65–73.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hrsg.): Qualität von Studium und Lehre. (Dokumente zur Hochschulreform 91/1994) Bonn 1994.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hrsg.): Zum Dienst- und Tarif-, Besoldungs- und Vergütungsrecht sowie zur Personalstruktur in den Hochschulen. (Beiträge zur Hochschulpolitik 8/1998) Bonn 1998.
- HUBER, L.: An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. In: Lehren und Lernen in der Hochschule (Themenheft): Z.f.Päd. 45 (1999); H. 1, S. 25–44.
- INTERDISZIPLINÄRES ZENTRUM FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK (IZHD) Hamburg: Modellversuch Ergänzungsstudium „Lehrqualifikation für Wissenschaft und Weiterbildung“. 1998. <http://www.izhd-hamburg.de/Veranstaltungen/Inhalt.html>
- KNAPPER, C. K.: The origins of teaching portfolios. In: Journal on Excellence in College Teaching 6 (1995), 1, S. 45–56.
- KREMKOW, R.: Ist „gute Lehre“ meßbar? Die Verwendbarkeit studentischer Lehrbewertungen zur Darstellung der Lehrqualität und weitere Maßnahmen. In: HSW 46 (1998), H. 4, S. 195–199.
- LANDTAG VON NORDRHEIN-WESTFALEN: Gesetzentwurf der Landesregierung zu einem Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Drucks. 12/4243 v. 23.8.1999.
- LEWIS, K.G.: A brief history and overview of faculty development in the United States. In: Preparing University Teachers (Themenheft). HSW 45 (1997), H. 1, S. 21–29.
- MÖHLE, V./WEBLER, W.-D./WILDT, J.: Fort- und Weiterbildung in Rotationsprojekten. In: L. HUBER (Hrsg.): Hochschuldidaktische Fortbildung für Hochschullehrer. Aufgaben und Erfahrungen. (IZHD Hamburg: Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 12) Hamburg 1980.
- MÜLLER-BÖLING, D. (Hrsg.): Qualitätssicherung an Hochschulen. Gütersloh 1995.
- OSTERLOH, J.: Interdisziplinärer Gesprächskreis Hochschuldidaktik für Habilitanden. In: HSW 40 (1992), H. 4, S. 181–183.

- SELDIN, P.: The teaching portfolio. A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions. Bolton, MA (Anker Publ. Comp.) 1997.
- STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT: Memorandum „Dialog Wissenschaft und Gesellschaft“, Essen 1999.
- VAN VUGHT, F.A./WESTERHEIJDEN, D.F.: Quality management and quality assurance in European Higher Education. Methods and mechanisms. Enschede (Centre For Higher Education Policy Studies) 1992.
- VON QUEIS, D.: Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen. Ein Beitrag zur Qualifizierung und Weiterbildung in der Hochschullehre. (BMBW: Bildung – Wissenschaft – aktuell 14/93) Bonn 1993.
- WEBLER, W.-D.: Zur Steigerung des Prestiges von Lehrleistungen an deutschen Hochschulen – das Bielefelder Memorandum der AHD zur Steigerung der Qualität der Lehre an Hochschulen. In: WEBLER, W.-D./ OTTO, H.-U. (Hrsg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim, Basel 1991, S. 75–93.
- WEBLER, W.-D.: Professionalität an Hochschulen. Zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für seine künftigen Aufgaben in Lehre, Prüfung, Forschungsmanagement und Selbstverwaltung. In: HSW 41 (1993), H. 3, S.119–126; 139–144.
- WEBLER, W.-D.: Qualitätssicherung in Lehre und Studium an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16 (1996a), H. 2, S.119–148.
- WEBLER, W.-D.: Zum Stand der Aufwertung akademischer Lehre durch die Bundesländer. In: Das Hochschulwesen 44 (1996b), H. 4, S. 240–250.
- WEBLER, W.-D.: Vorbereitung auf die akademische Lehre: Einige Rahmenbedingungen ihrer Entwicklung in Deutschland. In: Preparing University Teachers (Themenheft), HSW 45 (1997), H. 1, S. 13–17.
- WEBLER, W.-D.: Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz – Praktische Gestaltung hochschuldidaktischer Ausbildung für Professoren. In: Vereinigung schweizerischer Hochschuldozenten (Hrsg.): Wissenschaft als Lehre. Hochschuldidaktik und Selbstverständnis der Universität. (Themenheft) Bulletin 25 (1999a), H. 2/3, S. 30–51.
- WEBLER, W.-D.: Hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung für russische Hochschulen. In: HSW 47 (1999b), H. 6, S. 187–194.
- WEBLER, W.-D./DOMEYER, V./SCHIEBEL, B.: Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. (BMBW: Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 107) Bonn 1993.
- WİNTELER, A./KRAPP, A.: Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen. In: Lehren und Lernen in der Hochschule (Themenheft) Z.f.Päd. 45 (1999), H. 1, S. 45–60.
- WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Empfehlungen zur Förderung des Hochschullehrernachwuchses (November 1996). In: Ders., Empfehlungen zur Doktorandenausbildung und zur Förderung des Hochschullehrernachwuchses. Köln 1997.

Anschrift des Autors

Wolff-Dietrich Webler, Akad. Dir. Dr. rer.soc. M.A., Holundergrund 1, 33619 Bielefeld.