

Tremp, Peter

Didaktische Qualifizierung von Hochschullehrerinnen und -lehrern. – Einleitung in den Themenschwerpunkt

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 27 (2009) 1, S. 5-11



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Tremp, Peter: Didaktische Qualifizierung von Hochschullehrerinnen und -lehrern. – Einleitung in den Themenschwerpunkt - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 27 (2009) 1, S. 5-11 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136910

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Didaktische Qualifizierung von Hochschullehrerinnen und -lehrern – Einleitung in den Themenschwerpunkt

Peter Tresp

Zusammenfassung Hochschullehrerinnen und -lehrer kennen wie Lehrpersonen anderer Bildungsstufen eine grundlegende Aufgabe: Studierende in ihren Lernprozessen zu unterstützen. Es zeigen sich allerdings stufenspezifische Besonderheiten, insbesondere was die didaktische Orientierung und Qualifizierung betrifft. In der folgenden Einleitung in den Themenschwerpunkt werden einige Eigentümlichkeiten der Hochschulstufe vor allem am Beispiel der Universitäten – dem traditionellsten Hochschultypus – illustriert.

Educational Qualification for University Teachers – An Introduction to the topic

Abstract University teachers as well as teachers of other levels of education are aware of their fundamental duty: to support students during the process of learning. There are, however, a number of level specific characteristics particularly in terms of didactical orientation and qualification to be found. In the following introduction to the topic some peculiarities are illustrated relating to the higher levels of education, specifically to university education being as it is, the most traditional.

Lehrpersonen sind mit einer breiten Anforderungspalette und entsprechend hohen Erwartungen konfrontiert: Als Fachleute für das Lehren und Lernen sollen sie sachlich kompetent sein, zudem erfahren und geübt im sozialen Umgang und schliesslich über ein fundiertes und reichhaltiges methodisches Repertoire verfügen.

Zwar gilt dieses Kompetenzprofil prinzipiell für alle Lehrpersonen, doch zeigen sich die einzelnen professionellen Ansprüche für die verschiedenen Stufen des Bildungssystems unterschiedlich gewichtet. So zum Beispiel im Ausbildungssetting: Von der Kindergärtnerin über den Lehrer an einem Progymnasium bis zur Professorin an der Universität verschieben sich die Ansprüche und Qualifikationen zunehmend in Richtung fachwissenschaftlich-disziplinäres Wissen – bei gleichzeitig sinkender Bedeutung des pädagogisch-didaktischen Wissens und pädagogischer Aufgaben. Bei Hochschullehrpersonen wird entsprechend das Fachwissen in den Vordergrund gerückt: Hier wird eine eigene Wissenschafts- und Forschungsleistung erwartet, die Ausbildung für die eigentliche Lehrtätigkeit – obschon sie zur Aufgabe gehört – ist nicht von zentraler Bedeutung. Damit zeigt sich hier nicht nur eine andere Konzeption von Lehren und Lernen, sondern auch ein verändertes Verhältnis zu (wissenschaftlichem) Wissen und

insgesamt also ein anderes Verständnis der Bildungseinrichtung Universität und ihrem Bildungsauftrag im Vergleich zu den vorangehenden Stufen des Bildungssystems.

1. Hochschullehrer: Tatsächlich Lehrer?

Für Humboldt unterscheidet sich die Universität von den vorangehenden Stufen des Bildungssystems – Elementarunterricht und Schulunterricht – gerade dadurch, dass hier eben – «Lehrstuhl» hin oder her – keine «Lehrer» tätig sind. «Wenn also der Elementarunterricht den Lehrer erst möglich macht, so wird er durch den Schulunterricht entbehrlich. Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin» (Humboldt, 1964, S. 170).

Damit zeigen sich zwei Aspekte als besondere Charakteristika: Hochschullehrerinnen und -lehrer stehen in einem besonderen Verhältnis zum Stoff der Lehre, denn sie sind an der Generierung dieses Stoffes beteiligt, wobei dieser Stoff prinzipiell diskussionswürdig bleibt.

Und: Das Verhältnis von Lehrpersonen und Lernenden ist auf der Hochschulstufe realisiert als «Scientific community»: Professoren bzw. Professorinnen und Studierende unterscheiden sich also nicht prinzipiell, sondern graduell, Studierende werden bereits als Forschende wahrgenommen. Insofern ist die Universität auch eine der seltenen Bildungseinrichtungen, welche den eigenen Nachwuchs vollständig selber qualifiziert. Dass damit ein spezifisches Verständnis von Universität vorausgesetzt wird, zeigt sich beispielsweise im Vergleich zu Postulaten aus der Zeit vor der Etablierung der modernen Forschungsuniversität. Und selbstverständlich ist dieses Verständnis nicht unumstritten geblieben.

Die Universität – der traditionellste Typus einer Hochschule – grenzt sich nicht zuletzt durch diese andere Profilierung ihrer Lehrpersonen von den vorangehenden Stufen ab. Diese Abgrenzung hat sich insofern noch verstärkt, als sich die Laufbahnwege von beispielsweise Gymnasiallehrpersonen einerseits und Professorinnen und Professoren an Universitäten andererseits inzwischen deutlicher unterscheiden, als dies früher noch der Fall gewesen ist.

Diese Distanz zwischen den verschiedenen «Lehrerkategorien» zeigt sich nicht zuletzt auch im jeweiligen Selbstbild. Professorinnen und Professoren der Universität verstehen sich in erster Linie als Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler. Das Ideal – so könnten wir vereinfacht sagen – orientiert sich am Bild eines Nobelpreisträgers, der als Forscher und Person in einem universitären Grundkurs seine Studierenden zu fesseln vermag. Die anderen Hochschultypen kennen je wieder spezifische «Lehrtypen». Darin spiegeln sich nicht zuletzt Zielsetzungen der Lehre, aber auch die

Bedeutung, die dieser Lehre insgesamt in den jeweiligen Hochschulen zukommt und sich in den individuellen Stellenprofilen einzelner Hochschullehrerinnen und -lehrer ausdrückt.

Allen Dozierenden gemeinsam ist die grundlegende Lehraufgabe, Studierende in Lehrveranstaltungen und mit anderen Lehrangeboten in ihren Lernprozessen zu unterstützen. Selbstverständlich: Dies gelingt auch auf dieser Stufe des Bildungssystems nicht allen in gleichem Masse. Entsprechend ist auch die Hochschullehre traditionell von «Lehrkritik» begleitet, die sich besonders als Kritik an Vorlesungen – traditionellste universitäre Veranstaltungsform – manifestiert.

Bereits bei Schleiermacher beispielsweise heisst es spöttisch: «Ein Professor, der ein ein- für allemal geschriebenes Heft immer wieder abliest und abschreiben lässt, mahnt uns sehr ungelegen an jene Zeit, wo es noch keine Druckerei gab und es schon viel wert war, wenn ein Gelehrter seine Handschrift vielen auf einmal diktierte, und wo der mündliche Vortrag zugleich statt der Bücher dienen musste. Jetzt aber kann niemand einsehn, warum der Staat einige Männer lediglich dazu besoldet, damit sie sich des Privilegiums erfreuen sollen, die Wohltat der Druckerei ignorieren zu dürfen, oder weshalb wohl sonst ein solcher Mann die Leute zu sich bemüht und ihnen nicht lieber seine ohnehin mit stehenbleibenden Schriften abgefasste Weisheit auf dem gewöhnlichen Wege schwarz auf weiss verkauft. Denn bei solchem Werk und Wesen von dem wunderbaren Eindruck der lebendigen Stimme zu reden, möchte wohl lächerlich sein» (Schleiermacher, 2000/1808, S. 130–131).

Solche Kritik lässt sich zum einen grundsätzlich als Frage nach der Funktion der Veranstaltungsform «Vorlesung» verstehen, zum anderen bezieht sich diese Kritik auf eine bestimmte Lehrpraxis, die ohne grossen Aufwand auskommen will. Solche Lehrpraxis kann sich auch kaum damit rechtfertigen, dass sie in einem deutlich stärkeren Spannungsverhältnis mit anderen Aufgaben steht, als dies in den vorangehenden Stufen des Bildungssystems der Fall ist. Denn tatsächlich ist die Lehre an Universitäten – und in anderer Akzentuierung auch an den Fachhochschulen – eine Aufgabe unter mehreren, die allerdings jeweils zusammen gedacht sind. Insgesamt immerhin verwenden Dozierende an Universitäten viel Zeit für ihre Lehrtätigkeit. So zeigt beispielsweise eine Untersuchung von Spiel et al., dass Dozierende ähnlich viel Zeit für Forschung und Lehre investieren. Hätten sie allerdings ein fiktives zusätzliches Zeitbudget von zehn Stunden zur Verfügung, so würde diese Zeit hauptsächlich für die Forschung verwendet – unabhängig vom tatsächlichen Zeitinvestment in Lehre und Forschung (Spiel, Wolf & Popper, 2002).

In der engen Verknüpfung von Forschung und Lehre besteht denn auch die Besonderheit der Hochschullehre in ihrer universitären Art. Diese Verknüpfung zeigt sich traditionell in dreifacher Art: Als Integration auf der Ebene von Rollen (Professorinnen und Professoren haben Forschung und Lehre als Aufgabenfelder), der Organisations-

einheiten (universitäre Institute und die Universität insgesamt haben sowohl Forschung als auch Lehre zu betreiben) und der Ressourcen (die einem Institut zur Verfügung stehenden Gelder werden nicht separiert vergeben).

Grundsätzlich bestehen – von diesem Modell ausgehend – entsprechend drei Möglichkeiten einer verstärkten Differenzierung: Eine verstärkte Rollendifferenzierung (zum Beispiel in Lehr- und Forschungsprofessuren), eine verstärkte organisatorische Differenzierung (die Etablierung von Hochschultypen oder -instituten, die sich nur der Lehraufgabe widmen resp. die Etablierung von Forschungseinrichtungen) oder eine verstärkte Differenzierung der Ressourcenströme (unterschiedliche Finanzierungsmodalitäten für Lehre und Forschung) (vgl. insgesamt Schimank & Winnes, 2001). Ein Überblick über die verschiedenen Hochschulsysteme Europas zeigt denn auch, dass dieses Verhältnis von Forschung zu Lehre unterschiedlich realisiert wird und die beschriebenen Differenzierungen sich auch tatsächlich zeigen. Und auch die Hochschultypen lassen sich – mindestens teilweise – durch solche Unterschiede beschreiben. Versteht sich die universitäre Hochschullehre in dieser Verknüpfung mit der Forschung hauptsächlich als Explizierung der eigenen Forschungstätigkeit, so kann sie als Ergänzung zu anderen Ausdrucksformen wie Fachartikel und Kongressbeiträge verstanden werden. In dieser Argumentation wird insbesondere auch betont, dass Wissenschaft ein sozialer Prozess ist, der ja gerade von diesem Austausch lebt. Erst durch die Mitteilung wird Erkenntnis überhaupt zur Wissenschaft. Für die Hochschuldidaktik dagegen stehen demgegenüber die spezifischen Lernprozesse der Studierenden im Zentrum. Damit unterscheidet sich eine Lehrveranstaltung auch von einem Kongressbeitrag. Während es hier darum geht, hauptsächlich als Wissenschaftler und Person in Erinnerung zu bleiben, beabsichtigen Lehrveranstaltungen studentisches Lernen.

2. Notwendigkeit didaktischer Qualifizierung?

Die verschiedenen Hochschulen kennen unterschiedliche Verpflichtungen einer didaktischen Qualifizierung. In Universitäten wird eine disziplinäre Forschungsleistung verlangt und – im traditionellen Selbstverständnis – auch als didaktische Qualifizierung verstanden. In Lehrstuhlausschreibungen wird indessen immer häufiger auch ein Nachweis zur Lehrqualität gefordert. Und einige Universitäten im deutschsprachigen Raum haben inzwischen Verpflichtungen eingeführt, was die didaktisch-methodische Qualifizierung von Habilitierenden betrifft. So kennt zum Beispiel die Universität Basel die Bestimmung, dass sich alle Habilitierenden über entsprechende Weiterbildungen ausweisen müssen, wobei die einzelnen Fakultäten bestimmen, wie diese zu realisieren sind. An der Universität Zürich beispielsweise kennen lediglich die medizinischen Fakultäten solche Vorschriften, wobei der Umfang der Weiterbildung sehr bescheiden bleibt.

Auch für die Pädagogische Hochschulen (vgl. Beitrag von Silvio Herzog und Annette Tettenborn in diesem Heft) bestehen keine verbindlichen didaktisch-methodischen Anforderungen, bei allerdings gleichzeitig grosser Sensibilität ihrer Studierenden für die Lehrqualität. Die Diskussion um die didaktische Qualifizierung von Hochschullehrern ist in vielen Ländern aktuell. Im Papier «Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen» spricht sich beispielsweise die Deutsche Hochschulrektorenkonferenz für eine verstärkte Betonung der didaktischen Qualifizierung aus: «Die individuelle Lehrkompetenz ist eine wesentliche Qualifikation der Wissenschaftler/-innen in den Hochschulen, insbesondere der Professorinnen und Professoren. Sie muss in den Qualifizierungswegen des wissenschaftlichen Nachwuchses und in Berufungsverfahren der Professorinnen und Professoren einen grösseren Stellenwert erhalten» (Hochschulrektorenkonferenz, 2008). Auch der Deutsche Wissenschaftsrat empfiehlt in seinen Stellungnahmen die «Etablierung eines verbindlichen, von den Hochschulen getragenen Qualifizierungsprogramms für alle Lehrenden» (Wissenschaftsrat, 2008, S. 66). Zudem soll der «Zugang zum Hochschullehrerberuf ... an den verlässlichen Nachweis von Lehrkompetenzen und bisherigen Lehrleistungen gebunden werden» (Wissenschaftsrat, 2008, S. 68). Bei solchen Qualifizierungsprogrammen stellt sich bereits die Frage nach der adäquaten Begrifflichkeit. Diese werden meistens als «Weiterbildung» verstanden, die allerdings – etwa im Unterschied der Weiterbildung von Primarlehrpersonen – nicht an eine gründliche Einführung in didaktisches Handwerk und Verständnis anschliessen kann. Der Vergleich mit der Qualifizierung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern macht zudem auf weitere Differenzen und damit Besonderheiten aufmerksam (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Didaktisch-methodische Qualifizierung von Primarlehrpersonen und Universitätsdozierenden im Vergleich

	Primarlehrerinnen und -lehrer	Dozierende an einer Universität
Inhalte und Ziele der Qualifizierung	Obligatorisches dreijähriges Studium Unterrichten als Orientierungspunkt: Schulfach und Erziehungswissenschaft	Forschung in einer wissenschaftlichen Disziplin im Zentrum Freiwilliges Angebot zur didaktisch-methodischen Weiterbildung (häufig additiv und wenig kohärent)
Orte	Verschiedene Studienorte mit unterschiedlicher Zielsetzung Differenz von Studienort und Anwendungsort	Ort der didaktisch-methodischen Weiterbildung häufig identisch mit Lehrort (gewissermassen: Betriebsinterne Weiterbildung)
Dauer und Reihenfolge	Dreijähriges Studium als Ausbildung und Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit	Didaktisch-methodische Weiterbildungsangebote unterschiedlicher Dauer begleitend zur Berufstätigkeit
Vorgaben und Steuerung	Studium als notwendige Bedingung für die Lehrtätigkeit Dauer und Inhaltsbereiche der Ausbildung national vorgegeben Diplom lokal verantwortet	Keine Vorgaben betreffend didaktisch-methodischer Qualifizierung

Die meisten Hochschulen kennen eigene Qualifizierungsangebote für ihre Dozierenden. Diese beabsichtigen hauptsächlich eine Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen für die Lehrveranstaltung. Die hochschuldidaktische Weiterbildung kennt unterschiedliche Formate (vgl. Beitrag von Balthasar Eugster und Peter Treppe in diesem Heft). Traditionellerweise werden an den meisten Einrichtungen «Kurse» angeboten, die sich teilweise zu Zertifikatsprogrammen zusammenstellen lassen. Daneben kennen viele hochschuldidaktische Einrichtungen vielfältige Beratungsangebote, die einerseits unterschiedliche Fragen betreffen können (von der Planung einer Lehrveranstaltung über Rhetorik bis zu Fragen der Gestaltung von Leistungsnachweisen und Modularisierung von Studiengängen) und die sich andererseits in unterschiedlicher Nähe zur konkreten Lehrtätigkeit befinden (beispielsweise Beratung in Kombination mit Unterrichtsbesuchen). Solche Angebote richten sich noch häufig an einzelne Dozentinnen oder Dozenten, seltener an Gruppen, die gemeinsam ein Lehrangebot verantworten.

Was die Inhalte betrifft, so bieten die aktuellen Entwicklungen einige didaktische Herausforderungen, auf die hochschuldidaktische Weiterbildung antwortet. Dazu gehören beispielsweise

- die Bologna-Reform (Modularisierung von Studiengängen, Kompetenzorientierung, Internationalisierung, Employability etc.);
- das Postulat «lebenslanges Lernen» (veränderte Bedeutung der einzelnen Studienphasen, veränderte Zusammensetzung der Studierendengruppen etc.) und
- Neue Medien (Technologie-unterstütztes Lernen, «Social-Software», veränderte Bedeutung von Präsenzphasen etc.).

3. Was heisst «Professionalität universitärer Didaktik»?

Sind die Dozierenden in erster Linie in ihrer Forschungsexpertise gefragt, so ist es immerhin überraschend, dass sich Hochschuldozentinnen und -dozenten zwar als Forscherinnen und Forscher begreifen, der Wissenschaftsanspruch an die Lehrtätigkeit aber bescheiden bleibt. Während Forschung in einer bestimmten Disziplin sich über den Forschungsstand informiert, wird die Lehre als Vermittlungsfeld gesehen, das sich hauptsächlich an Tradition und Gutdünken orientiert. Die Vertrautheit mit der Situation und die Gewissheit, dass alles seine Richtigkeit hat, bildet hier den beruhigenden Rahmen. Die Didaktik betont unter dem Begriff der Professionalität eine bestimmte Leistungs- und Kompetenzerwartung, die gerade auch eine wissenschaftliche Fundierung der Lehrpraxis einschliesst. Professionalität zeigt sich dabei doppelt ausgerichtet: Auf der *Handlungsebene* als flexibles Handeln und komplexe Routine in unterschiedlichen Lehr-/Lernsituationen, auf der (distanzierten) *Reflexionsebene* als begründete Entscheidungen und Erklärungen von Erfolg und Misserfolg.

Damit stellt sich allerdings die Frage, inwiefern dieses Konzept von Professionalität den Kontext Hochschule genügend berücksichtigt. Dies wird im Konzept einer

«Scholarship of Teaching and Learning» versucht, indem dieses Konzept gerade die Gemeinsamkeiten von Forschung und Lehre betont: Lehren meint hier ebenfalls eine neugierig-interessierte Beobachtung und Unterstützung studentischer Lernprozesse. Dozierende an Hochschulen würden sich demnach durch eine reflektierte Lehrhaltung auszeichnen, die sich an studentischen Lernprozessen orientiert. Wissenschaftliches Lehren und Lernen ist hier wichtiges Gesprächsthema: Zwischen den Dozierenden derselben Disziplin, mit den Studierenden und innerhalb der Universität. Ein solches eigenständiges Konzept von didaktischer Professionalität an Hochschulen würde auch eine eigenständige «Hochschuldidaktik» bedingen, welche den traditionellen Anspruch einlöst, die Besonderheiten der Hochschulstufe konzeptionell zu berücksichtigen und nicht lediglich eine bestimmte Stufendidaktik auf die Hochschule zu übertragen.

An einem Beispiel soll abschliessend erläutert werden, wie sich diese Besonderheiten ausdrücken können: In der Hochschule hat die Präsenzzeit eine veränderte Funktion gegenüber der Primarstufe. Was einleuchtend klingt, hat seine Konsequenzen: Eine Vorlesung beispielsweise muss entsprechend so gestaltet sein, dass ihre Anregungen eine ganze Woche andauern und insbesondere das Selbststudium anregen. Evaluationsbögen zu studentischen Lehrveranstaltungsbeurteilungen dürften sich entsprechend nicht auf die Performanz von Dozierenden in dieser Vorlesung beschränken, sondern müssten insbesondere auch die längerfristige «kognitive Aktivierung» einbeziehen.

Literatur

Hochschulrektorenkonferenz. (2008). *Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen.*

Humboldt, W. v. (1964). Ueber die mit dem Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen. In A. G. Flitner, Klaus (Hrsg.), *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (Bd. IV, S. 168–187). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schimank, U. & Winnes, M. (2001). Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen. *Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 20*, 295–325.

Schleiermacher, F. (2000/1808). Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. In F. Schleiermacher (Hrsg.), *Texte zur Pädagogik* (Bd. 1, S. 101–165). Frankfurt: Suhrkamp.

Spiel, C., Wolf, P. & Popper, V. (2002). Lehre und Lehrevaluation – (un)geliebt? Die Perspektive der Universitätslehrenden. *Zeitschrift für Psychologie, 210* (1), 27–39.

Wissenschaftsrat. (2008). Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin.

Autor

Peter Tremp, Dr., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, peter.tremp@access.uzh.ch