

Peer Pasternack

Hochschulqualität und Lehrpreise

Zusammenfassung: Die folgende Erörterung geht in fünf Schritten vor. Sie bewegt sich zunächst vom Konkreten (1. Instrumente der akademischen Qualitätssicherung) zum Allgemeinen (2. Qualitätsverständnisse und 3. Qualitätsbegriff), um derart informiert wieder in die Niederungen des Konkreten zu steigen (4. Qualität in der akademischen Lehre) und schließlich mögliche Schlussfolgerungen zu diskutieren (5. Lehrpreise und Lehrqualität).

Academic quality and teaching awards

Abstract: The following contribution is presented in five stages. Firstly it moves from the concrete (1. instruments for academic quality assurance) to the general (2. an understanding of quality and 3. concepts of quality), then, armed with this knowledge, it once again descends into the realms of the concrete (4. quality in academic teaching) before finally discussing possible conclusions (5. teaching awards and teaching quality).

1 Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung

Die Sicherung und Entwicklung von Qualität an Hochschulen ist keine Erfindung der jüngsten Zeit. Vielmehr kennen Hochschulen entsprechende Techniken seit Jahrhunderten. Um diesbezüglich den Überblick zu gewinnen und zu wahren, können systematisch drei Gruppen von Qualitätsentwicklungsinstrumenten unterschieden werden:

1. traditionelle: Darunter fällt all das, was an Hochschulen schon immer unternommen wurde, um Qualität zu sichern, ohne dass es jemand explizit Qualitätssicherung oder gar Qualitätsmanagement genannt hätte: Methodenbindung, fachkulturelle Standards, Forschungskommunikation, wissenschaftliche Kritik, Reputationsverteilung, Hodegetik bzw. Hochschuldidaktik sowie Prüfungs- und Qualifikationsverfahren als frühe Formen der Zertifizierung und der akademischen Symbolverwaltung.

2. kulturell integrierte: Das sind diejenigen Maßnahmen zur Qualitätsbewertung, die zwar nicht traditionell hochschulisch sind, aber seit dem 20. Jahrhundert – zuerst im angloamerikanischen Raum, dann auch im deutschsprachigen – an den Hochschulen weitgehend akzeptiert werden, also in die akademische Kultur integriert sind. Deren wichtigste sind dreierlei: die Evaluation, welche die Frage stellt, wie gut etwas ist; die Akkreditierung, die danach fragt, ob etwas ‚gut genug‘ ist, also bestimmte Standards einhält; das Ranking, das nicht fragt, ob etwas ‚gut‘ oder ‚schlecht‘, sondern ob es ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ ist als die jeweiligen Vergleichsobjekte (was heißt, dass es auch in der Spitzengruppe eines Rankings schlecht aussehen kann bzw. im mittleren oder unteren Segment immer noch ganz gut).
3. bisher kulturfremde: Dabei handelt es sich um Instrumente und Systeme, die aus anderen, meist ökonomischen Kontexten in den Hochschulbereich transferiert werden. Die wichtigsten Gruppen sind Zertifizierungen nach DIN ISO 9000ff. und Total Quality Management. Darunter findet sich eine Vielzahl von Instrumenten, angesiedelt auf sehr unterschiedlichen Handlungsebenen: Leitbildformulierung, Zielsystem, Null-Fehler-Programme, QM-Handbuch, Qualitätszirkel und Qualitätsgespräche, Benchmarking, Zielvereinbarungen, Leistungsanreizmodelle, Kontinuierliche Verbesserungsprozesse (KVP), Qualitätscontrolling, Schwachstellenanalyse, Stärken-Schwächen-Analyse, Wissensmanagement und Lernende Organisation, Benchmarking, Balanced Scorecard.

2 Qualitätsverständnis

Die in den letzten Jahren erfolgten Neuaufnahmen in den Werkzeugkasten der hochschulischen Qualitätsorientierung spiegeln Wandlungen des Qualitätsverständnisses wider. Die traditionellen akademischen Qualitätssicherungstechniken werden von zahlreichen hochschulpolitischen Akteuren inzwischen als unzulänglich eingeschätzt, um damit aktuellen Leistungsanforderungen vollständig gerecht werden zu können. Die Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung reichen – um vier Beispiele zu nennen – von den USA, in deren Higher-Education-Sektor die Akkreditierung das Standardverfahren darstellt, das mit verträglichem Aufwand umgesetzt und durch ausgeprägte Ranking-Aktivitäten ergänzt wird, über ebenso schnell wachsende wie wechselnde Anforderungen an die Hoch-

schulen in England, wo Qualitätsmanagementsysteme zunächst im Modus eines spürbar leistungsdämpfenden bürokratischen Furors eingeführt und dann wieder einem hochschulverträglichen Maß angenähert wurde, und Österreich, das eine überschaubare Anzahl von Verfahren (Akkreditierung, Evaluation, Berichterstattung) mit der Verpflichtung zur Einrichtung hochschulinterner QM-Systeme koppelt, bis hin zur deutschen Variante, die zentral auf Akkreditierung, daneben vor allem auf Evaluation und Zielvereinbarung setzt (vgl. Hölscher/Pasternack 2007, S. 34-81).

Mit Ulrich Teichler (2005, S. 132) lässt sich dies als Übergang von einem gleichsam vorevaluativen zu einem evaluativen Qualitätsverständnis kennzeichnen. Vorevaluativ galt als Qualität das Gute und Exzellente, was man nicht definieren könne, worüber aber alle übereinstimmten. Im evaluativen Sinne gilt als Qualität, was sich messen, vergleichen und klassifizieren lässt und dabei überdurchschnittlich abschneidet. Blieb also das traditionelle Qualitätsverständnis implizit, so will das evaluative explizit sein.

Dabei hat der Bologna-Prozess die Anforderungen an die Qualitätsentwicklung in mancher Hinsicht verändert. Voraussetzung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes ist die Vergleichbarkeit der Studienangebote, -leistungen und -abschlüsse. Diese Vergleichbarkeit muss wesentlich eine der Qualitäten sein. Folgerichtig wurde die Verständigung über Qualitätsfragen, neben einer vergleichbaren Architektur der Studiengänge und -abschlüsse, zu einer zentralen Säule des Bologna-Prozesses.

Gleichwohl steht der Ruf nach Qualitätsentwicklung an Hochschulen im Verdacht, folgenlose Proklamation zu sein, die kaschieren soll, dass es allgemein am Geld mangelt. Der Ruf nach Qualitätsentwicklung werde, so heißt es seitens der Kritiker, immer dann besonders laut, wenn mit weniger Mitteln als zuvor gleiches oder mit gleichen Mitteln mehr geleistet werden soll, das heißt, wenn Leistungsverdichtung erwartet wird. „Qualität statt Kosten!“, laute dementsprechend der Slogan. Allerdings lässt sich gegen Qualitätssicherung und -entwicklung an sich nur wenig einwenden. Dass etwas so gut bleiben soll, wie es ist, oder besser werden soll, als es bisher war, kann kaum Widerspruch herausfordern.

3 Qualitätsbegriff

Grundsätzlich lässt sich Qualität definieren als eine Kategorie zur Bezeichnung kombinatorischer Effekte, welche zusammen eine bestimmte Güte ergeben (qualitas = Beschaffenheit). Die Güte finalisierbarer Prozesse lässt sich an Hand der Funktionalität darin erzeugter Produkte feststellen: Stahl muss zugleich einen bestimmten Härtegrad und eine bestimmte Elastizität aufweisen; Lebensmittel müssen eine definierte Haltbarkeitsdauer besitzen, ohne bis zum Verfallsdatum einen gleichfalls definierten Geschmacksstandard zu unterschreiten usw.

Anders verhält es sich bei Bildung: Sie weist – in der neuhumanistischen Tradition, die in der Demokratie gesellschaftlich generalisiert wurde – einerseits einen unhintergehbaren Eigenwert der individuellen Persönlichkeitsentfaltung auf. Andererseits lässt sich ihre Qualität nur über die mittel- und langfristigen Wirkungen erfassen, etwa hinsichtlich ihres Beitrags dazu, welche gesellschaftlichen Teilhabechancen die Einzelnen gewinnen und nutzen. In erster Näherung werden die Bildungseffekte über pragmatisch gewählte Kriterien wie z.B. den Erfolg beim Berufseinstieg erfasst. Diese dienen vorrangig der Herstellung von Vergleichbarkeit. Dagegen muss eine Betrachtung, die auf die Qualität der Bildungsprozesse selbst fokussiert, avancierter ausfallen.

Hilfreich ist es hierfür, zweierlei Unterscheidungen zu treffen.¹ Zum einen ist eine Elementardifferenzierung zwischen Quantitäten und Qualitäten vorzunehmen: Erstere sind messbar, letztere nicht bzw. nur indirekt, etwa über Zufriedenheitserhebung, Reputationsbewertung oder die Ermittlung von normativ bestimmten Präferenzen. Quantitäten stellen notwendige Aspekte von Qualitäten dar, aber sie sind nicht hinreichend. Es handelt sich hierbei um das, was John Locke „primäre Qualitäten“ nennt.²

Zum anderen sind zwei Arten von Qualität voneinander abzusetzen. Wenn von Hochschulqualität gesprochen wird, sind regelmäßig zwei völlig verschiedene Phänomene gemeint:

- Erstens wird von „Qualitäten“ – im Plural – gesprochen. Damit werden einzelne Merkmale oder Eigenschaften bezeichnet, etwa die Fremdsprachenkompetenz von Lehrenden oder die Betreuungsintensität an einem Fachbereich. Es werden damit Aspekte des Betrachtungsgegenstandes benannt, die sich im übrigen mit ganz unterschiedlichen weiteren Qualitätsmerkmalen verbinden können.

1 Detaillierter entwickelt in Pasternack (2000, 2001).

2 Zum Beispiel Festigkeit, Ausdehnung, Gestalt, Beweglichkeit (vgl. Locke 1979, S. 137).

- Zweitens wird mit „Qualität“ – im Singular – etwas bezeichnet, das einen Prozess, eine Leistung, eine Organisationseinheit oder ein Gut ganzheitlich durchformt. Darunter sind komplexe Eigenschaftsbündel zu verstehen, die den Betrachtungsgegenstand in seiner Gesamtheit prägen.

Ein Beispiel zur Illustration dieser Unterscheidungen: Das quantitative Lehrkräfte-Studierenden-Verhältnis an einem Fachbereich ist ein zu messender Sachverhalt. Er ist freilich für sich genommen noch von sehr eingeschränkter Aussagekraft über die Qualität von Lehre und Betreuung. Die Lehrkräfte-Studierenden-Interaktion ist ein verbal standardisierbarer Sachverhalt. Dieser erlaubt schon deutlichere Qualitätsaussagen. Die Gesamtgüte eines Fachbereichs hingegen kommt erst in den Blick, wenn man sich bemüht, die Lehrkräfte-Studierenden-Interaktionswirkungen zu ermitteln. Hierbei sind Standardisierungen nur eingeschränkt hilfreich, weil sie Fachbereichsspezifika nicht zu erfassen vermögen; daher müssen Interpretationen empirisch vorfindlicher Sachverhalte und ihres Zusammenspiels vorgenommen werden.

4 Qualität in der akademischen Lehre

In der Hochschullehre heißt Qualität zu erzeugen zweierlei: bestehende Standards zu sichern, d.h. deren Unterschreitung zu verhindern, und die Normüberschreitung bzw. Normabweichung zu ermöglichen:

Hochschulen sollen in ihrer der Lehre zugrundeliegenden Forschung das bisher noch nicht Entdeckte entdecken und das bisher noch nicht Gedachte denken. In der Lehre sind sie aufgefordert, keine bzw. nicht allein geschlossene und kanonisierte Wissensbestände zu vermitteln.

Stattdessen sollen sie dem Stand der Forschung entsprechendes Wissen lehren, d.h. ein Wissen, das in seiner Gewissheit zumindest zum Teil noch fragil, also nicht kanonisiert ist. Hinzu tritt der Auftrag, die Fähigkeit zu vermitteln, dieses Wissen selbstständig zu bewerten, zu hinterfragen und die Folgen seiner Anwendung zu beurteilen.

Ebenso wenig sollen die Hochschulen ihre Studierenden auf irgendein normiertes Persönlichkeitsbild hin zurichten. Es sollen Bildungsprozesse ausgelöst und unterstützt werden, die nicht zu finalisieren sind, sondern für Anforderungen offen sein müssen, die heute noch nicht bekannt sein können.

Hochschulen sind also ausdrücklich gehalten, Normen zu überschreiten, statt sich von ihnen fesseln zu lassen.

Zugleich gilt auch an Hochschulen die Paradoxie von Stabilität und Entwicklung: Die Einhaltung methodischer Standards – also Normen – ist Voraussetzung für die Erzielung inhaltlicher Normabweichungen – etwa von Erkenntnissen, die paradigmatische Umbrüche einleiten.

Für all dies bedarf es zum einen der angemessenen Aufmerksamkeit für die inhaltliche und didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, zum anderen dafür förderlicher Kontexte. Wo letztere nicht gegeben sind, wird die Motivation für erstere systematisch und vorhersehbar untergraben. Einer Orientierung auf qualitätsförderliche Kontexte entspricht, dass Qualität der Hochschullehre nicht derart hergestellt wird, dass lediglich ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang zu setzen wäre, welches die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entstünde. Dies unterscheidet hochschulische Prozesse von industriellen Produktionsprozessen: An Hochschulen soll keine (bzw. nicht allein) mustergetreue Fertigung realisiert werden. Vielmehr kann Qualität an Hochschulen dadurch entstehen, dass die Bedingungen so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung nicht verhindert wird. Qualitätsförderlich gestaltete Organisationskontexte führen zumindest tendenziell mit größerer Wahrscheinlichkeit zu höheren Qualitäten als solche Kontexte, die gegenüber Qualitätsfragen unsensibel sind.

In der Qualitätsdebatte werden üblicherweise drei Qualitätsdimensionen unterschieden: Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität.³ Geht es um Bildung, ist es sinnvoll, mit der Orientierungsqualität eine zusätzliche Dimension einzuführen:

1. Die Strukturqualität bezieht sich auf die Schaffung förderlicher institutioneller und organisatorischer Kontexte, innerhalb derer Bildungsprozesse entfaltet werden können; d.h. sie bezieht sich auf die zeitlich stabilen strukturellen Rahmenbedingungen.
2. Die Prozessqualität bezieht sich auf Handlungen, Interaktionen und Erfahrungen, die einerseits von der Qualität der Struktur abhängig sind, in der die Prozesse stattfinden, andererseits von Faktoren wie Persönlichkeit und Wissen geprägt werden.
3. Die Ergebnisqualität von Bildung ist wegen deren Nichtfinalisierbarkeit nur im Rahmen pragmatischer Vereinfachungen festzustellen, die auf formaldefinierte Bildungsstufen und jeweils zu erreichende Kompetenzen fokussieren.

³ Vgl. statt vieler Vroeijenstijn (1993, S. 53) oder Künzel (1999, S. 467-469).

4. Da die Ergebnisqualität von Bildungsprozessen nur hilfswise erfassbar ist und daher die Prozessqualität nicht unmittelbar in ihren Resultaten (Out-put/Outcome) sichtbar wird, benötigt die Operationalisierung von Bildungsqualität eine weitere Dimension, die die Prozessqualität auch von der Inputseite her transparent macht: dies ist die Qualität der Orientierungen, d.h. der pädagogischen Vorstellungen, gesellschaftlichen Werte und sozialen Normen, an denen die Bildungsprozesse ausgerichtet werden. Die Orientierungsqualität stellt ebenso wie die Strukturqualität zeitlich relativ stabile Rahmenbedingungen für die Bildungsprozesse dar (vgl. Brunner 1999).

Hochschulstudien werden (statt anderer Qualifizierungswege) absolviert, weil sich Hochschulabsolventen und -absolventinnen in ihren beruflichen Handlungskontexten typischerweise nicht in Routinesituationen, sondern in Situationen der Ungewissheit, konkurrierender Deutungen und Normenkonflikte, zugleich aber auch des Zeitdrucks und Handlungszwanges zu bewegen haben. Um in solchen Situationen sicher und folgelastig handeln zu können, wird wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit – d.h. die Befähigung, komplexe Sachverhalte methodisch geleitet und kritisch zu analysieren und zu bewerten – sowie eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit benötigt. Diese sollen zum Lösen von Problemen befähigen, die während des Studiums entweder aus Stoffmengengründen nicht gelehrt werden oder aber noch gar nicht bekannt sein konnten. Die Distanz zur Welt der Arbeit ist ein zentrales Merkmal solcher Bildung – und zwar um Befähigungen zu erwerben, eben diese Welt der Arbeit und andere Lebenssphären erfolgreich zu bewältigen (Teichler 2003, S. 15). Lebenskluge Beschäftigter verlangen auch genau das, denn: „Praktiker wissen, daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen“ (Baecker 1999, S. 64).

Dabei geht es nicht um verengte Employability-Orientierungen, sondern um eine produktive Verbindung von Theorie- und Praxisperspektive: Studierende als künftige Absolventinnen und Absolventen müssen in die Lage versetzt werden, sowohl theoretisch angeleitet auf die Praxis schauen als auch die Praxisrelevanzen ihrer Theorieschulung erkennen und fruchtbar machen zu können. Man kann dies auch in die herkömmliche Kontrastierung von Bildung und Ausbildung übersetzen: „Ausbildung sagt uns, wie wir überleben, und Bildung sagt uns, wozu“ (Hartmut v. Hentig).

Um Wissenschaftler/-innen zu motivieren, solche Orientierungen ihrem Lehrhandeln zugrunde zu legen, bedarf es einiger Neuerungen: Erstens ist es normativ wünschenswert, dass die akademische Lehre im Reputati-

onssystem der Wissenschaft als System und der Wissenschaftler/-innen als Akteure einen ähnlichen Stellenwert einnimmt wie die Forschung.

Dazu muss zweitens die heutige Asymmetrie zwischen Forschung und Lehre überwunden werden: Erstere vermag bisher überregionale, ggf. internationale Reputation zu stiften, während letztere einstweilen lokale Reputationsgewinne verspricht.

Drittens ist die Aufhebung dieser Asymmetrie ein Projekt, das grundsätzliche Veränderungen der akademischen Kultur zur Voraussetzung hat: Durch eine Gleichgewichtung von Forschungs- und Lehrerfahrungen und -erfolgen insbesondere in Berufungsverfahren ließe sich eine Situation erzeugen, in der Lehrreputation auch überlokal bedeutsam ist. Kulturelle Veränderungen werden allerdings nur langfristig wirksam.

5 Lehrpreise und Lehrqualität

Kulturelle Veränderungen können durch Katalysatoren beschleunigt werden. Lehrpreise vermögen wohl, zu solchen Katalysatoren zu werden – zumindest unter bestimmten Bedingungen und im Zusammenwirken mit anderen Faktoren und Instrumenten. Aktuell wirken Lehrpreise „eher wie Belobigungen, die in der Regel eine unterstützende Wirkung auf die intrinsische Motivation ausüben“ (Wilkesmann/Würmseer 2009, S. 42). Ein handlungswirksamer Effekt „kann bei allen Instrumenten der Zweckprogrammierung ... nur bei Wissenschaftlern vermutet werden, die bereits über intrinsische Motivation im Bereich der Lehre verfügen. Professoren, deren intrinsische Motivation vornehmlich auf den Bereich der Forschung gerichtet ist, werden mittels dieser Instrumente kaum zu mehr Engagement in der Lehre bewegt werden können“ (ebd., S. 43).

Als Bedingungen, unter denen Lehrpreise katalytisch wirksam werden könnten, scheinen zweierlei vonnöten: zum einen bestimmte Preismodalitäten und zum anderen ihre Integration in korrespondierende systematische Anstrengungen, die auf die Hebung des Stellenwerts der Lehre zielen.

5.1 Preismodalitäten

Preise im hier gemeinten Sinne sollen nicht auspreisen, sondern lobpreisen. Doch es gibt einen Zusammenhang zwischen dem ehrenden und dem monetären Aspekt:

Im akademischen Reputationssystem wirken Preisungen um so ansehenssteigernder, je eher sie den Zugriff auf Ressourcen ermöglichen oder fördern. Denn Ressourcenzugriff bedeutet erhöhte Chancen, die Reputation erneut zu maximieren. Dieser Zugriff kann direkt (Preisgeld) oder indirekt (bevorzugter Zugang zu allgemeinen Ressourcen) organisiert sein. Bis jetzt ist es so, dass symbolisch hoch bewertete oder/und finanziell attraktive Preise vorrangig für Forschungsleistungen vergeben werden. Preise für Lehre sind bisweilen häufig gering dotiert. Das betrifft insbesondere solche, die von den Hochschulen selbst verliehen werden, wengleich inzwischen auch Änderungen sichtbar werden:

„Hessen etwa hat 2007 erstmalig einen Preis für ‚Exzellenz in der Lehre‘ ausgelobt, für den insgesamt € 375.000 zur Verfügung stehen. Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und die Hochschulrektorenkonferenz haben bereits zum zweiten Mal den mit € 50.000 dotierten ‚Ars legendi-Preis für exzellente Hochschullehre‘ verliehen. Einzelne Hochschulen vergeben jährliche Lehrpreise, die jedoch unterschiedlich hoch dotiert sind. Sie liegen zwischen € 1.000 (Technische Universität Dortmund) und € 30.000 (Universität Münster).“ (Wilkesmann/Würmseer 2009, S. 40)

Jenseits der Preissummen mag es aber für Wissenschaftler/-innen motivierender sein, wenn sich die lobpreisende Wahrnehmung ihrer Lehranstrengungen in erleichtertem Ressourcenzugriff niederschlägt: auf Mittel für studentische Mitarbeiter/-innen, technische und Bücherausrüstung, Promotionsstipendien und Stellenausstattung. So könnte das eigene Engagement umgemünzt werden z.B. in Erleichterungen durch Entlastung von Routinearbeiten oder in das Verfügen über Ressourcen, mit denen man einzelnen der – qua Preis anerkanntermaßen – besonders gut betreuten Studierenden wissenschaftliche Perspektiven über den Studienabschluss hinaus eröffnen kann. Zugleich ließe sich durch solchen erweiterten Ressourcenzugriff das Risiko ausgleichen, dass die besonders engagierten Lehrenden durch Zeitbudgetprobleme, die aus ihrem besonderen Lehrengeengagement resultieren, Nachteile in der Entfaltung ihrer individuellen Forschungsaktivitäten erleiden – und damit nicht zuletzt die Basis ihrer guten Lehre untergraben. Eine andere Modalität der bisherigen Lehrpreise bewirkt eine hierarchie- und erfahrungsspezifische Schiefelage: Die Konkurrenz findet unterschiedslos statt. Der seit Jahrzehnten in der Lehre tätige Professor konkurriert mit der auf halber Stelle promovierenden Assistentin. Wenn aber davon ausgegangen wird, dass es vor allem ein Problem des Generationenübergangs ist, das Lehrengeengagement deutlicher im akademischen Reputationssystem zu verankern, dann müssen die Anreize auch

generationsspezifisch gesetzt werden. In diesem Sinne erscheint es wünschenswert, für diejenigen, welche die Juniorpositionen besetzen, eigene Lehrpreise auszuloben.

Schließlich werden Lehrpreise bisher typischerweise ex post verliehen. Denkbar ist dagegen auch, Preise zur (künftigen) Realisierung innovativer Lehrkonzepte auszuschreiben – und deren Realisierung damit zugleich zu beschleunigen.

In einem Fall ist dies mittlerweile schon erprobt: Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und die deutsche Kultusministerkonferenz haben 2009 einen Wettbewerb „Exzellente Lehre“ veranstaltet, in dem hochschulische Konzepte zur Verbesserung der Lehre prämiert wurden, je Hochschule mit bis zu einer Million Euro. Während dieser Wettbewerb sich an Institutionen richtete, erscheint es aber auch denkbar, z.B. innerhalb der Hochschulen individuell adressierte Wettbewerbe auszuschreiben.

5.2 Lehrpreise als Elemente systembezogener Aktivitäten

Lehrpreise zielen darauf, besondere Lehrleistungen auszuzeichnen und herauszuheben. Die Lehre findet im profanen Alltag, fortwährend und an allen Instituten statt. Lehrpreise sind üblicherweise ein Element, das für sich genommen keine Systemänderung bewirkt. Auf dass dieses Element dennoch katalysierend wirken kann, muss es durch weitgreifende Initiativen flankiert werden. Hier könnte die Konzentration auf drei Punkte handlungsleitend wirken:

Auch dort, wo nicht die beste Lehre stattfindet, haben die Studierenden einen Anspruch darauf, jedenfalls hinreichend gute Lehre angeboten zu bekommen. Daher sollte alle Anstrengungen zur Lehrqualitätsverbesserung dabei ansetzen, zunächst und vorrangig die größten bestehenden Missstände zu bearbeiten: Das sind die Brennpunkte starker Behinderung der Lehrqualität (Winkler 1993, S. 29). Sie zu beseitigen, wäre ein zunächst pragmatischer Ansatz, der dafür sorgte, dass das Qualitätsgefälle nicht dysfunktional für das Gesamtsystem wird oder bleibt. Immerhin bauen ja Lehrveranstaltungen auch aufeinander auf und leiden ggf. unter der mangelnden Qualität einer im Curriculum vorgeschalteten Veranstaltung.

Da Organisationskulturen nur mit langem Atem zu ändern sind, dürfte es vorrangig sein, sich auf die Nachwuchswissenschaftler/-innen als den künftigen Trägern der Hauptlast der akademischen Lehre zu konzentrieren. Diesen müssten folglich Anreize geboten werden, um ihre Lehrqualifikation und Lehrqualität zu entwickeln. Dazu darf die Lehre im akademischen Reputationssystem nicht anhaltend der Forschung nachgeordnet bleiben. Der Ort, an dem die Struktur des

Reputationssystems entscheidend perpetuiert – oder geändert – wird, ist das Berufungsverfahren. Daher wird es voraussichtlich nur dann gelingen, die Lehre der Forschung gleichzustellen, wenn Lehrerfahrungen, -qualifikationen und -konzeptionen zum nicht suspendierbaren Kriterium in Berufungsverfahren werden.

Die größte Motivationswirkung für gute Lehre dürfte bei Lehrenden dadurch entstehen, dass sie von lehrgebundener Administration entlastet und die diesbezüglichen Leistungen havariefrei erbracht werden (angefangen bei Raumplanung und Technikbereitstellung über Verwaltung von Daten bis hin zu Berichterstattung usw.). Das heißt: Der lehrgebundene Support der Hochschulverwaltung muss funktionieren. Wenn es auch allgemeiner Trend ist, die Hochschuladministrativen für generell überbesetzt (weil ineffizient) zu halten: Hochschulen werden häufig auch gut beraten sein, hierfür zusätzliches Personal einzustellen (und die dafür erforderlichen Umschichtungen im Haushalt vorzunehmen). Damit könnte vergleichsweise ‚preiswert‘ organisiert werden, dass sich die Wissenschaftler/-innen plötzlich zu 100 Prozent ihrer Zeit damit beschäftigen, wofür sie vergleichsweise teuer bezahlt werden: mit der Wissenschaft.

Literatur

- Baecker, Dirk (1999). Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung. In: Berliner Debatte Initial 3/1999, S. 63-75.
- Brunner, Ewald Johannes (1999). Orientierungsqualität als Maßstab bei der Evaluierung sozialer Einrichtungen. In: System Familie 1/1999, S. 3-8.
- Hölscher, Michael / Peer Pasternack (2007). Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor, Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg.
- Künzel, Wolfgang (1999). Die Qualität ärztlichen Handelns in Gynäkologie und Geburtshilfe. Neue Antworten zu einem alten Thema. In: Jahrbuch 1998 der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina (Halle/Saale), S. 465-488.
- Locke, John (1979). An Essay concerning Human Understanding. Oxford: Clarendon Press.
- Pasternack, Peer (2000). Besoldete Qualität? Qualitätsbewertung und leistungsgerechte Besoldung. In: Wissenschaftsmanagement 4/2000, S. 8-13.
- Pasternack, Peer (2001). Qualitätsorientierung. Begriff und Modell, dargestellt am Beispiel von Hochschulen. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 1/2001, S. 5-20.

- Teichler, Ulrich (2003). Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Teichler, Ulrich (2005). Was ist Qualität?. In: Das Hochschulwesen 4/2005, S. 130-136.
- Vroeijenstijn, A. I. (1993). Some Questions and Answers with Regard to External Quality Assessment. In: Higher Education in Europe 3/1993, S. 49-66.
- Wilkesmann, Uwe / Grit Würmseer (2009). Lässt sich Lehre an Hochschulen steuern? Auswirkungen von Governance-Strukturen auf die Hochschullehre. In: die hochschule 2/2009, S. 33-46.
- Winkler, Helmut (1993). Qualität der Hochschulausbildung – was ist das? In: ders. (Hrsg.): Qualität der Hochschulausbildung. Verlauf und Ergebnisse eines Kolloquiums an der Gesamthochschule Kassel. Kassel: Jenior & Preßler, S. 27-30.

Uwe Wilkesmann / Christian J. Schmid

Ist der Lehrpreis ein Leistungsanreiz für die Lehre? Theorie und empirische Evidenz

Zusammenfassung: Mit betriebswirtschaftlichen Instrumenten sollen die Universitäten zu einem Wandel bewegt werden. Das gilt sowohl für Forschung als auch zunehmend für die Lehrtätigkeit (oder vielleicht besser: Lehrtüchtigkeit). Im folgenden Artikel wird der Lehrpreis als eine mittlerweile weit verbreitete Option zur anreizbasierten Handlungssteuerung bzw. -belohnung thematisiert, indem er zunächst als eine Sonderform von (selektiven) extrinsischen Anreizen sowohl wirtschaftswissenschaftlich als auch soziologisch diskutiert und spezifiziert wird. Daraus ergeben sich Annahmen, welche abschließend mit der Empirie einer deutschlandweiten quantitativen Befragung zu den Auswirkungen neuer managerialer Steuerungsmechanismen auf die akademische Lehre abgeglichen werden. Wie steht es um die tatsächliche Praxis der Lehrpreisvergabe, deren Rezeption durch die Professorenschaft und den statistisch identifizierbaren Effekten auf die Ausübung universitärer Lehre?

Do teaching awards offer an incentive for good teaching? Theory and empirical evidence.

Abstract: Management tools are being increasingly used to encourage universities to embrace change. This applies to research as well as, increasingly, to teaching (or perhaps better: teaching efficiency). The following article will initially consider the presentation and specification of the teaching award, now a widely established option for incentive-based action control and reward, as a special form of (selective) extrinsic incentives in relation to both its economic and sociological aspects. The assumptions that result from this will then be subsequently evaluated in the light of the empirical results of a quantitative survey, covering all Germany, on the effects of new managerial control mechanisms on academic teaching. How are teaching awards actually awarded in practice, how are they perceived by teaching staff and what are the statistically identifiable effects they have on university teaching?

Peter Tremp (Hrsg.)

„Ausgezeichnete Lehre!“
Lehrpreise an Universitäten

Erörterungen – Konzepte – Vergabepraxis



Waxmann 2010

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-2304-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2010

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Brigitte von Arx, Zürich / Christian Aeverbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. SGS-COC-005773
© 1996 Forest Stewardship Council

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

Inhalt

Vorwort 9

Peter Tresp

Lehrpreise an Universitäten – Einleitung 13

ZUSAMMENHANG

Peer Pasternack

Hochschulqualität und Lehrpreise 27

Uwe Wilkesmann / Christian J. Schmid

Ist der Lehrpreis ein Leistungsanreiz für die Lehre?

Theorie und empirische Evidenz 39

Carmel McNaught

Using Teaching Awards to Develop University Policy:

A Chinese Perspective on University Teaching Awards 57

Mandy Schiefner / Balthasar Eugster

Sichtbarkeit von Lehre – Gedanken am Beispiel des

Lehrpreises 71

Fritz Gutbrodt

Fußnoten und Geistesblitze:

Zur Motivation des Credit Suisse Award for Best Teaching 89

LÄNDERBEREICHE

Kathrin Futter / Peter Tresp

Lehrpreise an Schweizer Hochschulen 101

Bettina Jorzik	
Viel Preis, wenig Ehr. Lehrpreise in Deutschland	117
Elisabeth Westphal	
Lehrpreise an österreichischen Universitäten. Ein Einblick.....	141
Joy Mighty	
Teaching Awards in Canada.....	151
Mark Israel	
Teaching Awards in Australian Higher Education	159
AUSGEWÄHLTE BEISPIELE	
Kathrin Futter	
Credit Suisse Award of Best Teaching: Das Verfahren der Universität Zürich.....	173
Albertine Kolendowska	
Evaluation et valorisation de l'enseignement à l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne	181
Uwe Schmidt / Marie-Theres Moritz	
Lehrpreise in Rheinland-Pfalz: Zielsetzung, Verfahren, Kriterien.....	189
Günter Wageneder	
Lehrpreise an der Universität Salzburg: Gestaltung – Erfahrungen – Bewertungen.....	197
Frances Blüml / Oliver Vettori	
Innovative und Exzellente Lehre an der Wirtschaftsuniversität Wien.....	207

PREISE IN ANDEREN SPARTEN

Markus Weil	
Berufsmeisterschaft, Weiterbildungswettbewerb, Lehrpreis – drei Auszeichnungsmodelle im Vergleich.....	217
Markus Binder	
„Jurieren ist ein Prozess des Auswählens in Schritten.“ – Wie die Architektur Qualität beurteilt. Interview mit Fredy Swoboda.....	233
„Das Schwierige ist nicht, eine Person zu finden, der man 10.000 Franken geben kann.“ – Wie das Bundesamt für Kultur die Qualität von Kunst beurteilen lässt. Interview mit Jean-Frédéric Jauslin.....	241

AUTORINNEN UND AUTOREN