
Gundula Gwenn HILLER¹ (Frankfurt/Oder)

Anreize zur Etablierung einer neuen Lehr-Lernkultur an Hochschulen

Zusammenfassung

Mit groß angelegten Förderprogrammen soll derzeit der Stellenwert der Lehre innerhalb der akademischen Kultur aufgewertet werden. So werden in Deutschland Milliarden durch das vom BMBF geförderte Programm „Qualitätspakt Lehre“ dafür eingesetzt. Das Ziel ist es dabei, eine neue Lernkultur an den Hochschulen zu etablieren, deren Ausrichtung sich als „Lernen für die Lehre“ bezeichnen lassen könnte. Dieser Beitrag erörtert die Frage, wie die Hauptakteurinnen und Hauptakteure – also die Lehrenden – gewonnen werden können, an der Etablierung der neuen Lehr-Lernkulturen mitzuwirken. Die angeführten Überlegungen basieren auf Kriterien, die aus einer Definition des Begriffs „Lehr-Lernkultur“ abgeleitet werden, der Auswertung aktueller Forschungsergebnisse sowie Best-Practice-Beispielen aus verschiedenen Hochschulen.

Schlüsselwörter

Lehr-Lernkultur, Anreizsysteme, Wirksamkeit, Verbesserung der Lehre, Best Practice

Incentives for the implementation of a new learning and teaching culture at the college level

Abstract

Several programme grants from the German government and several foundations seek to promote good teaching practice at the college level (including grants from the Ministry of Education and Research for more than 2 billion Euros). These programmes aim to foster a new learning culture in higher education that would contribute to the enhancement of teaching quality. This article shows how faculty could be motivated to participate in the implementation of new learning (and teaching) cultures. The author draws on her understanding of a learning and teaching culture, on best-practice examples, and on recent research.

Keywords

learning/teaching culture, incentive system, efficiency, teaching quality, best practice

¹ E-Mail: Hiller@europa-uni.de

1 Eine Kultur des „Lernens für die Lehre“

Lernen, und zwar möglichst lebenslang, wird in den modernen Wissensgesellschaften von allen Akteurinnen und Akteuren abverlangt. Eine in rasender Geschwindigkeit zunehmende Generierung neuen Wissens im Zusammenhang mit innovativen Formen der Wissensproduktion und -vermittlung, unterstützt durch entsprechende Informationstechnologien, erfordert neue Lernkulturen in Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft. Der Begriff „Lernen“ wird dabei analog zu diesen Entwicklungen mit neuen semantischen Bedeutungen gefüllt (VEITH, 2003). Im Bildungswesen, und dabei besonders auch innerhalb der Hochschullehre, wurde ein neues Verständnis von Lehren und Lernen formuliert, der „Shift from teaching to learning“ (WILDT, 2003). Damit wandelte sich auch das Bild des/der Lehrenden, SIEBERT spricht vom Lehrenden als „Lerner möglicher“ (SIEBERT, 1996), und die traditionelle Lehrkultur orientiert sich neu hin zu einer „Lernkultur“.

Eine grundlegende Debatte zur universitären Lehre stießen die im letzten Jahrzehnt vollzogenen Reformen an (Stichwort: Bologna). Aktuell sind die didaktischen Herausforderungen, die die Internationalisierung mit sich bringt, ins Blickfeld gelangt. Zumeist mit dem Stichwort „Diversity“ versehen, beschäftigt man sich hier mit den neuen Anforderungen, die Mobilität und Heterogenität der Studierenden mit sich bringen (vgl. z. B. EMSEN, 2010). So wird derzeit eine Auseinandersetzung mit den vorhandenen Lehr-/Lernkulturen in Deutschland durch politisch geförderte Bestrebungen wie die verschiedenen Förderprogramme zur Weiterentwicklung der Lehrqualität² angeregt. Besonders durch das mit zwei Milliarden Euro vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Programm „Qualitätspakt Lehre“ zieht augenblicklich großflächig ein neuer Wind durch die deutsche Hochschullandschaft: Bereits 186 Hochschulen profitieren zu Beginn 2012 von den Fördermitteln, die strukturelle Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre unterstützen. So werden aktuell vielerorts neue Strukturen etabliert, d. h. beispielsweise Kompetenzzentren zur Verbesserung der Lehre eingerichtet, hochschuldidaktische Professuren installiert, hochschuldidaktisches Personal und Lehrkräfte für innovative Konzepte eingestellt sowie in großem Maße Weiterbildungsprogramme für Lehrende entwickelt.

Die Kardinalfrage, mit der sich die in diesem Zuge betroffenen Hochschulen werden auseinandersetzen müssen, ist, ob die nun durch finanzielle Zuwendung ermöglichten Strukturen in den jeweils vorhandenen Lehr- bzw. Lernkulturen auf Akzeptanz stoßen. Oder, anders gefragt: Inwiefern lassen sich die Akteurinnen und Akteure auf die Neuerungen ein, die ja in einem großen Maße eine Reflexion der vorhandenen Lehr- bzw. Lernkultur erfordern, und welche Impulse brauchen sie, um sich selbst als aktiv Handelnde bei der Etablierung einer neuen Lehr- bzw. Lernkultur zu verstehen? Voraussetzung hierfür wäre eine Bereitschaft der Gesamteinstitution Hochschule, sich selbst auf Lernprozesse für die Verbesserung der Lehre einzulassen.

² Neben dem Qualitätspakt Lehre des BMBF z. B. auch der Wettbewerb exzellente Lehre (Kultusministerkonferenz/Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft)

Die Etablierung einer Lernkultur soll in diesem Beitrag mit Blick auf die Lehrenden erörtert werden. So bezieht sich der Begriff „Lehr-Lernkultur“ hier nicht, wie etwa bei ACHTENHAGEN (2004), auf die mit dem Lernen der Studierenden in Wechselwirkung stehende Lehre. Vielmehr möchte die Autorin der Frage nachgehen, wie innerhalb einer Institution eine Lehr-Lernkultur, die „Lernen für die Lehre“ impliziert, d. h. eine Kultur des Lernens unter den Lehrenden, etabliert werden kann. Eine solche Lernkultur innerhalb der Organisation Hochschule soll im Folgenden *Lehr-Lernkultur* (mit Betonung auf der ersten Silbe) genannt werden. Das zugrunde liegende Kulturverständnis greift auf ein Konzept von Kultur als geteilter sozialer Praxis zurück, die auf gemeinsamen Normen, Werten und Einstellungen basiert und den Organisationsmitgliedern zur Identifikation und Orientierung dient (vgl. THOMAS, 1996).

„Lernen“ wird hier aus einer wissenschaftstheoretischen Perspektive als eine kontextuell und historisch situierte Kategorie (SCHÄFFTER, 2009; RECKWITZ, 2004) verstanden und darüber hinaus als soziale Praktik. In SCHÄFFTERS Sinne (2009) wird die Perspektive auf die Bedeutung des Lernens für die Beteiligten (also hier die Lehrenden) in ihren bestimmten sozialen Kontexten (Hochschule, Scientific Community etc.) gerichtet. Der Begriff *Lehr-Lernkultur* steht hier für eine im sozialen Kontext der Hochschullehrenden vorkommende grundsätzliche Bejahung bzw. Lernbereitschaft zur Erweiterung der eigenen Lehrkompetenzen. In Anlehnung daran bedeutet es für die im Folgenden beschriebene *Lehr-Lernkultur*, dass ihre Grundlage eine wertschätzende Anerkennung des Lernens als soziale Praktik innerhalb der Organisation Hochschule bilden muss.

Eine entsprechende *Lehr-Lernkultur* stellt sich demnach dar als ein „spezifischer Bestandteil der Organisationskulturen des Lernortes Hochschule“ (im Sinne JENERTS et al., 2009, S. 7). Da die organisationalen Rahmenbedingungen neben individuellen Aspekten und Interaktionsdynamiken (ebd.) einen wichtigen Einfluss auf die vorherrschenden *Lehr-Lernkulturen* haben können, soll in diesem Zusammenhang dargelegt werden, welche strategischen Maßnahmen innerhalb der einzelnen Hochschulen unternommen werden müssten, um neue *Lehr-Lernkulturen* zu etablieren. Dazu gehören eine genauere Betrachtung der möglichen Anreizsysteme und deren Wirksamkeit. Eng damit verbunden ist die Frage nach den individuellen Motivationen der Lehrenden, die zu einer Identifikation mit der zu etablierenden *Lehr-Lernkultur* führen können.

2 Strategische Schritte als Wegbereiter

Nach WILDT (2011) muss die Implementierung bzw. Entwicklung einer hochschuldidaktischen Lernkultur „Teil des strategischen Managements“ sein. Dies entspricht der Erfahrung, dass die Einführung von innovativen Maßnahmen mit Unterstützung der Hochschulleitung einfacher vonstattengeht. Dennoch stellt die Tatsache, dass die deutschen Hochschulen nur sehr bedingt „top down“ organisiert sind, dafür aber bei den Lehrenden viele Selbstbestimmungsmechanismen wirken,

oft auch eine Erschwernis bei der Implementierung von Neuerungen dar.³ Dazu kommt, dass sich Neuerungen im Hochschulbereich insgesamt eher zögerlich durchsetzen, da das akademische Feld, wie MARGINSON (2000) diagnostizierte, insgesamt häufig „deeply conservative“ ist. Die einzige Chance, Veränderungsprozesse zu etablieren, die nicht aufgrund politischer Vorgaben von außen auferlegt wurden (wie z. B. der Bologna-Prozess) bzw. „von oben“ (also von der Hochschulleitung) durchgesetzt werden können, scheint deshalb darin zu bestehen, die Akteurinnen und Akteure für die Sache zu gewinnen. Zwar wurde inzwischen eine Reihe institutioneller Anreizsysteme geschaffen, die bei entsprechender Ressourcenlage eingesetzt werden können. Idealerweise jedoch würde an einer Hochschule, an der Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre implementiert werden sollen, ein kulturelles Umfeld entstehen, in dem die Lehrenden sich als (Mit-)Verantwortliche für den Prozess sehen und sich bestenfalls als Teil der organisationalen Lernkultur begreifen.

Um dies zu erreichen, sollte eine zentrale Strategie entwickelt werden, die den Arbeitskontext der Beteiligten berücksichtigt und direkt bei den persönlichen Motivationen/Anreizen ansetzt bzw. vorhandene positive Motivationen (WILDT, 2011) aufgreift. Im folgenden Abschnitt wird in drei Schritten erläutert, welche Maßnahmen dazu sinnvoll sein könnten; dabei werden jeweils auch Beispiele aus der Hochschulpraxis vorgestellt: Zunächst geht es darum, welche Instrumente aus dem Marketing auch im Hochschulkontext hilfreich sein könnten. In diesem Zusammenhang wird gefragt, welche persönlichen Motivationen bei Lehrenden vorhanden sein könnten und welche institutionellen Anreizsysteme derzeit eingesetzt werden. Schließlich werden die identifizierten Anreizsysteme systematisch klassifiziert (Abschnitt 3). Im Anschluss daran wird in Abschnitt 4 die Wirksamkeit der Anreizsysteme anhand aktueller Studien geprüft.

2.1 Bedarf generieren

Die Voraussetzung für die Schaffung einer neuen *Lehr*-Lernkultur an einer Hochschule wäre, dass sich die Akteurinnen und Akteure selbst auf Lernprozesse für die Verbesserung der Lehre einlassen. Hierzu müssen also möglichst viele Lehrende für die Idee gewonnen bzw. „akquiriert“ werden. Auch Hochschulen sollten keine Scheu davor haben, Marketinginstrumente zur Teilnehmer/innen-Akquise einzusetzen. Ein erster zentraler Schritt wäre, genauso wie in der Werbung, hier zunächst die Kommunikation des individuellen Mehrwerts. So könnte beispielsweise, analog zum Beispiel des Holzfällers, der sich abrackert, weil er mit stumpfer Säge den Baum sägen möchte (vgl. WIMMER, 2004) und sich nicht die Zeit nehmen möchte, die Säge zu schärfen, vermittelt werden, dass eine Verbesserung der eigenen Lehrkompetenz den Lehralltag vereinfachen könnte. Faktisch hieße dies, dass den Beteiligten vermittelt werden müsste, dass sie durch Fortbildung folgenden Mehrwert für die eigene Arbeit kommuniziert erhalten können:

³ So legten etwa LINDE & GÖDERT (2005) am Beispiel der FH Köln dar, dass sich Strategien oder Tools aus der Unternehmensführung nicht einfach auf Hochschulen übertragen lassen.

- Lehr- und Wissensmanagement-Methoden, die zeitsparend sind
- Neue Impulse, die neue Horizonte erschließen, oder auch einfach mehr Freude an der Lehre mit sich bringen können
- Bessere Ergebnisse bei den Studierenden
- Arbeitszufriedenheit

Dies könnte im Rahmen eines Formats geschehen, das nicht viel Zeit in Anspruch nimmt, wie z. B. ein Expertenvortrag⁴. Aber auch weitere Maßnahmen können eingesetzt werden, mit dem Ziel, als sogenannte „Appetizer“ den eigenen Bedarf zu wecken, indem z. B. ein Problembewusstsein geschaffen wird. So berichtet Andrea Frank, Leiterin des Servicebereichs „Beratung für Studium, Lehre und Karriere“ an der Universität Bielefeld, dass die Vorführung eines bekannten Kurzfilms über Hochschuldidaktik an ihrer Hochschule vor 120 Dozentinnen und Dozenten und Studierenden wichtige neue Impulse gesetzt hat.⁵ Vorträge oder Kurzfilme stellen niedrigschwellige Formate dar, die den oft stressgeplagten Lehrenden insofern entgegenkommen, als dass hier nicht sehr viel Zeit investiert werden muss. Deshalb gilt es, solche Formate dahingehend zu nutzen, dass sie den Mehrwert einer intensiveren Beschäftigung mit dem Thema vermitteln oder eben „Appetit“ auf mehr machen. Weitere Ideen aus der Praxis sind Hochschuldidaktische Mittagsgespräche (z. B. Universität Konstanz⁶) oder Tage der Lehre (z. B. Universität Düsseldorf⁷, Universitätsklinikum Tübingen⁸). Zu den niedrigschwelligen Angeboten, mit denen so genannte „Appetizer“ dargereicht werden können, die „Lust auf mehr machen“, also Bedarf bei den Akteurinnen und Akteuren wecken können, gehören z. B.:

- (Kurz-)Filme zum Thema „Lehre“
- Hochschuldidaktische Mittagsgespräche (Universität Konstanz)
- Tag der Lehre
- Wissenschaftliche Vorträge
- Vorstellung von Best Practice durch eingeladene Referentinnen und Referenten

Tab. 1: Niedrigschwellige Formate zur Bedarfsgenerierung

⁴ So wünschte eine Hochschule im Vorfeld einer von mir durchzuführenden hochschuldidaktischen Veranstaltung zunächst einen einstündigen Einführungsvortrag. Dieser unterstützte die Teilnehmer/innen-Akquise erheblich: Ein Drittel aller Professorinnen und Professoren meldete sich an!

⁵ Titel des Films: Teaching teaching & understanding understanding“ von Claus Brabrand (Projektbeschreibung in KRULL et al., 2010)

⁶ <http://www.hochschuldidaktik.uni-konstanz.de/hochschuldidaktik-ueber-mittag/> – Stand vom 20. Februar 2012.

⁷ http://www.uni-duesseldorf.de/home/studium-und-lehre-an-derhhu/lehre/tag_der_lehre.html – Stand vom 20. Februar 2012.

⁸ <http://www.medizin.uni-tuebingen.de/Studierende/Tag+der+Lehre.html> – Stand vom 20. Februar 2012.

2.2 Bedürfnisse der Akteurinnen und Akteure ermitteln

Ein weiteres Instrument aus dem Marketing ist es, die Bedürfnisse der Zielgruppen zu ermitteln und dann auf diese zu reagieren. Weiterbildung kostet Zeit und Energie und bei einer klassischen wissenschaftlichen Karriere in Deutschland steht gute Lehre bislang nicht auf der Prioritätenliste. Zwar wird beim wissenschaftlichen Nachwuchs in Bewerbungsverfahren nun hier und da auch auf didaktische Qualifikation geachtet, aber bei Universitätsprofessuren gehört gute Lehre zumeist allenfalls zur Kür. Zur Pflicht gehören fachliche Expertise, Drittmittelakquise und eine lange Liste an Publikationen. Folglich lassen sich als Hindernisse für individuelles Engagement in gute Lehre diese Faktoren vermuten:

- Fehlende Anerkennung für gute Lehre in der Scientific Community/innerhalb der Hochschule (auch bei Bewerbungsverfahren)
- Zeitmangel und Überlastung, z. B. aufgrund hoher Anforderungen an Forschungstätigkeit, großer Betreuungsaufwand durch steigende Studierendenzahlen etc.
- Mangelndes Problembewusstsein/mangelnde Selbstkritik

Den beiden letzteren Punkten könnte durchaus mit manchen der hier erörterten Anreizen begegnet werden, für ersteren jedoch ist vermutlich tatsächlich ein grundlegender kultureller Wandel (hin zu Wertschätzung von Qualität der Lehre) in der Wissenschaft vonnöten. Ratsam ist es in jedem Fall, innerhalb der Hochschule eine Befragung unter den Lehrenden durchzuführen, um herauszufinden, ob und wo sie Lernbedarf für sich sehen. Über eine solche Befragung können auch die vorhandenen positiven Motivationen identifiziert werden, das Zeitbudget, das sie bereit wären in Weiterbildung zu investieren, und welche Sozialformen oder Lernformate sie bevorzugen würden. Oder auch die Fragen: Wo liegen konkrete Anliegen in Bezug auf den Lehr- und Lernalltag? Welche Handlungsautonomie besitzen Lehrende? Dies könnte z. B. in Form einer Online-Befragung oder aber auch in Einzelgesprächen erfolgen. So stehen für erfahrene Lehrende oft ganz andere Bedürfnisse oder auch Befürchtungen im Vordergrund als für weniger Erfahrene, bei erster Gruppe droht z. B. Gesichtsverlust (vgl. WILDT, 2011).⁹ Da es keine Patentrezepte gibt, ermöglicht eine Kenntnis der Befindlichkeiten und Bedürfnisse der auf organisationaler Ebene für die *Lehr-Lernkultur* Verantwortlichen, darauf mit entsprechenden Angeboten zu reagieren.

2.3 Auf die Bedürfnisse passgenau reagieren

So könnte z. B. der Zielgruppe „erfahrene Lehrende“ mit Formaten begegnet werden, die speziell für diese geschaffen werden, wie z. B. hochschuldidaktische Kammingespräche (WILDT, 2011) oder Fortbildungen auf Senior-Level, die das Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg (HRK, 2011) anbietet. Für junge Lehrende kann die Teilnahme an einem Zertifikatsprogramm verschiedene Bedürfnisse erfüllen (z. B. Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, berufliche Weiterqualifi-

⁹ So stellt WILDT (2011, S. 9) Folgendes fest: „Es ist sehr schwierig, sich als lernbedürftig zu outen, und das wird immer schwieriger, je höher die Position in der Hierarchie ist.“

zierung zur Erhöhung der Chancen bei Bewerbungsverfahren). Das Potential von Coaching, Consulting und Supervision im Hochschulbereich legen WILDT et al. (2006) dar. Sie stellen fest, dass sich insgesamt ein Trend zu diesen individuellen Formaten abzeichnet. Einige Hochschulen haben bereits hochschuldidaktische Coaching-Programme aufgelegt, wie etwa die HAW Hamburg (wobei die Initiatoren Wert darauf legen, dass sich das Programm nicht, wie an vielen anderen Hochschulen, nur an Neuberufene richtet, vgl. in KRULL et al., 2010). Den in Gesprächen und Befragungen ermittelten Bedarfen kann dann mit maßgeschneiderten Angeboten für bestimmte Zielgruppen begegnet werden. Als geeignete Formate haben sich in der Praxis ganz unterschiedliche Angebote bewährt:

<p>Arbeit/Austausch innerhalb von Peer-Groups:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortbildung auf Senior-Level • Kamingespräche • Communities of Practice • Peer-Consulting <p>Coaching/Beratung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzelcoaching • Consulting • Supervision • Kollegiale Beratung • Mentoring • Intersession <p>Gruppenkurse, Fortbildungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Workshops • mehrmodulare Fortbildungen mit Zertifikat etc.

Tab. 2: Unterschiedliche Sozialformen/Lernformate

3 Anreizsysteme

Zusätzlich zu den oben genannten Instrumenten aus dem Marketing und der Entwicklung von leicht zugänglichen und passgenauen Angeboten können die Lehrenden durch individuelle Anreize oder auch durch institutionell gesetzte Anreize für die Beteiligung an der Schaffung einer Lehr-Lernkultur gewonnen werden. Anreize können ideeller Natur sein, aber es wurden in den letzten Jahren auch institutionelle Anreizsysteme entwickelt, die vermehrt eingesetzt werden, oft im Sinne von Organisationsentwicklungsinstrumenten. Im Folgenden schlage ich die folgende Kategorisierung von Anreizen bzw. Anreizsystemen für gute Lehre vor:

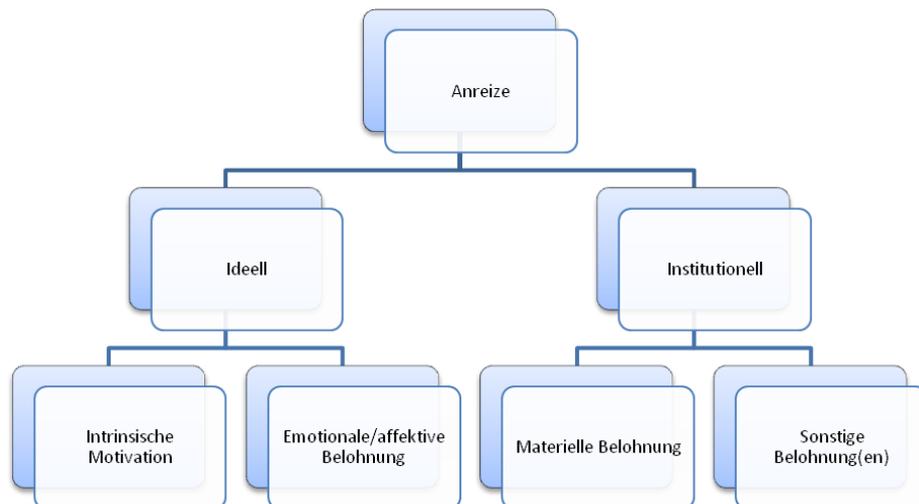


Abb. 1: Anreizkategorien

3.1 Ideelle Anreize

Zu den ideellen Anreizen für Lehrende, sich um gute Lehre im Sinne der hier formulierten Lehr-Lernkultur zu bemühen, gehören einerseits intrinsische Motivationen, wie z. B. die Realisierung eigener Ideale oder auch Exzellenzansprüche. Ein weiterer wichtiger Anreiz kann für Lehrende auch eine Belohnung auf der emotionalen bzw. affektiven Ebene sein, wie z. B. Anerkennung oder Beliebtheit bei den Studierenden. Ein Hauptmotivator ist hierbei der Wunsch, „bei den Studierenden einen guten Eindruck zu hinterlassen“ (vgl. WILKESMANN & SCHMID, 2010, S. 506). Sehr wichtige Faktoren auf ideeller Ebene sind auch Arbeitszufriedenheit und Renommee (KREMPKOW, 2005).

- eigener Exzellenzanspruch
- Anerkennung/Beliebtheit
- Arbeitszufriedenheit
- Renommee

Tab. 3: Ideelle Anreize für gute Hochschullehre bei Lehrenden

Inwiefern diese gegenüber den im Folgenden dargestellten institutionellen Anreizsystemen wirksam sind, wird weiter unten erörtert.

3.2. Institutionelle Anreize

Inzwischen existiert eine Reihe von Anreizsystemen, die an einigen Hochschulen als institutionelle Steuerungsinstrumente eingesetzt werden, und deren Wirkung teilweise bereits erforscht wurde (s. u.). Einige dieser Anreizsysteme sind mit finanziellen Vorteilen verbunden:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Honorierung guter Lehre durch LOM-Zulagen • Leistungszulagen im Rahmen der W-Besoldung |
|---|

Tab. 4: Institutionelle Anreizsysteme finanzieller Natur (materielle Belohnung)

Jedoch gibt es auch institutionelle Anreizsysteme, die Vorteile bzw. Belohnungen jenseits finanzieller Zuwendungen mit sich bringen. Eine Sonderstellung nehmen Coaching- und Weiterbildungsangebote ein, die keine materiellen Anreize setzen, doch Gewinne auf der persönlichen Kompetenzebene versprechen; sowie Zielvereinbarungen, die als Top-down-Steuerungsinstrument eingesetzt werden.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Zeitausgleich • Lehrpreise • Rewardsystem für Lehrportfolio • Lehrzertifikate |
| <ul style="list-style-type: none"> • Coaching- und Weiterbildungsangebote • Zielvereinbarungen |

Tab. 5: Weitere institutionelle Anreizsysteme

Viele Hochschulen haben bereits solche Anreizsysteme implementiert, und besonders im Rahmen der oben erwähnten Förderprogramme für gute Lehre (vgl. Fn. 2) werden zur Zeit viele neue Konzepte rund um diese Anreizsysteme ausprobiert, wovon hier nur einige Beispiele angeführt werden sollen: Viele Hochschulen oder Hochschulverbände bieten Zertifikatsprogramme an (z. B. Georg-August-Universität Göttingen, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Berner Fachhochschule, das Netzwerk Studienqualität Brandenburg) und/oder schreiben Lehrpreise aus, die mit Geldprämien verbunden sein können. An einigen Hochschulen wurden inzwischen Konzepte entwickelt, die hochschuldidaktisches Engagement bzw. Weiterbildung durch Zeiteinheiten kompensieren, etwa als Teil des Lehrdeputats: So werden an der Westsächsischen Hochschule in Zwickau Neuberufene verpflichtet, an hochschuldidaktischen Fortbildungen teilzunehmen, dafür wird aber ihr Lehrdeputat reduziert. An der TU München werden analog zu den Forschungsfreisemestern Freisemester für die Lehre gewährt, um in dieser Zeit innovative Lehrkonzepte zu entwickeln. Ein anderes Modell entwickelte die technische Hochschule Lund mit einem Reward-System, das sich auf Lehrportfolioarbeit stützt, die von Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktikern begleitet wird und Lehrende belohnt, die ihre Lehrprozesse auf wissenschaftlichen Theorien basierend reflektieren.¹⁰

¹⁰ Mehr dazu unter

http://primus.archimedes.ee/conference2011/abs/presentations/Roxa_Torgny-workshop1_Reward_Excellent_Teachers.pdf

Eine Mehrzahl dieser Programme befindet sich in einer Pilotphase und wurde noch nicht evaluiert. Die in diesem Beitrag angeführten Maßnahmen werden jedoch als Best Practice für erfolgreiche Anreizsysteme bzw. funktionierende Maßnahmen gehandelt. Weitere Beschreibungen von Modell-Projekten finden sich z. B. in den Schriften der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik; in KRULL et al. (2010) und HRK (2011). Im Zuge des neu aufgekommenen Diskurses über Anreizsysteme durch die großen Programme zur Verbesserung der Lehre gibt es inzwischen einige neuere Studien zur Wirksamkeit von Anreizsystemen.

4 Wirksamkeit der Anreizsysteme

Zur Beantwortung der Frage, welche dieser Anreizsysteme zur Etablierung einer neuen Lern-Lehrkultur eingesetzt werden könnten, sollen hier, soweit vorhanden, Studienergebnisse zu deren Wirksamkeit angeführt werden. Während es mehrere aktuelle Studien zu der Wirkung von Leistungszulagen und Zielvereinbarungen gibt und einige wenige Erkenntnisse zur Wirkung von Weiterbildungsprogrammen und Lehrpreisen, so sind andere Maßnahmen noch nicht wissenschaftlich erforscht. Insgesamt lässt sich feststellen, dass eine breitere oder gar vergleichende Erforschung bzw. auch Evaluation bestehender Anreizsysteme noch aussteht.

4.1 Die Wirksamkeit institutioneller Anreizsysteme

Zur Wirksamkeit von Leistungs-Zulagen

LOM-Zulagen, also hochschulinterne leistungsorientierte Mittelzuweisungen, wurden eingerichtet, um die W-Besoldungen aufzustocken, jedoch hat sich gezeigt, dass Lehre bei den besonderen Leistungen bislang nur eine geringe Rolle spielt, belohnt werden überwiegend Forschungsaktivitäten. So erhielten bislang nur 4,8 % der W-Besoldeten Leistungszulagen für die Lehre (WILKESMANN & SCHMID, 2010). In ihrer Studie befragten WILKESMANN & SCHMID über 1000 Professorinnen und Professoren nach ihrer Einstellung zu LOM-Zulagen für die Lehre. Die Auswertung zeigte, dass „die neuen Steuerungsinstrumente in ihrem derzeitigen Umsetzungsstand keine selektiven Anreize für die Lehre dar[stellen] [...] Es scheint sich aber ein Einstellungswandel zu vollziehen: Die W-Besoldeten sind positiver gegenüber den neuen Steuerungsinstrumenten eingestellt und erwarten sie gewissermaßen“ (ebd., S. 507). Leistungsorientierten Mittelvergaben auf der Lehrstuhlebene konnte jedoch sogar eine negative Wirkung nachgewiesen werden (vgl. ebd.). Eine weitere Studie zu den LOM-Zulagen an Fachhochschulen zeigt gleichermaßen auf, dass dort in der Wahrnehmung der Lehrenden die Wirkung von LOM-Zulagen gering ist. Doch auch hier stellt sich, ähnlich wie oben bei WILKESMANN & SCHMID (2010), heraus, dass Leistungszulagen im Rahmen der W-Besoldung durchaus wahrgenommen werden, an Fachhochschulen können sie bereits als wirksamer Leistungsanreiz bezeichnet werden (KOPATZ et al., 2011).

In einer Wirkungsanalyse der LOM-Modelle im Hinblick auf das Verhältnis LOM für Forschung bzw. Lehre stellte HENKE (2011) fest, dass generell die Frage nach

Parametern bzw. Indikatoren¹¹ strittig ist und ein Risiko der LOM-Modelle darin liegt, dass gleiche Leistungen der Hochschulen unterschiedliche Bewertungen und Mittelverteilungen zur Folge haben. Dies wiederum führt zu sehr unterschiedlichen Anreiz-/Steuerungswirkungen. Demnach können „lehr- bzw. forschungsstarke Hochschulen für ihre Profilbildung ‚belohnt‘ bzw. ‚bestraft‘ werden“, je nachdem, für welches LOM-Modell sie sich entscheiden (HENKE 2001, S. 14). Dies kann einigen Unmut verursachen und sowohl MINNSEN & WILKESMANN (2003) als auch RONGE (2000) weisen auf das Problem hin, dass monetäre Anreize die vorhandene intrinsische Motivation ersetzen oder gar zerstören können.

Zur Wirksamkeit von Lehrpreisen

Rund 10 % aller Lehrenden haben bereits einmal einen Lehrpreis erhalten (WILKESMANN & SCHMID, 2010). Doch auch diese, wenn als „Steuerungsinstrument“ eingesetzt, „haben keinen signifikanten Einfluss auf die Einschätzung der Wichtigkeit oder den tatsächlichen Aufwand für die Lehrmethodik“ (ebd.). So äußerte die HRK (2004, S. 96) Bedenken, dass Lehrpreise oftmals nur die bereits „besten“ Dozentinnen und Dozenten erreichen würden und sich daher als Anreiz für „schwächere“ Dozentinnen und Dozenten (wobei „besser“ und „schwächer“ nicht näher definiert ist) nicht eignen würden.

Zur Wirksamkeit von Lehrzertifikaten/Zertifikatsprogrammen

Ein Lehrzertifikat zu erwerben ist vor allem für wissenschaftlichen Nachwuchs attraktiv. Für Lehrende, die sich nicht mehr im Bewerbungskarussell befinden, wird weniger das Zertifikat ein Anreiz darstellen, als vielmehr der persönliche Mehrwert, den sie als Teilnehmende an hochschuldidaktischer Fortbildung erhalten. Zertifikate werden zumeist nach Absolvierung mehrmodularer hochschuldidaktischer Programme vergeben. Dass die Teilnahme an solchen Programmen eine Verbesserung der Lehrqualität mit sich bringt, wurde in verschiedenen Studien belegt. So stellten WEIMER & LENZE (1997) fest, dass mehrmodulare Programme wirksamer sind als einzelne Interventionen. Zu ähnlichen Ergebnissen waren bereits LEVINSON-ROSE & MENGES (1981) in ihrer Meta-Analyse gelangt. Eine neuere Studie weist die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung bei Teilnehmenden des Baden-Württemberg-Zertifikat-Programms nach (KRÖBER, 2011), dabei zeigt sich, dass im Laufe des Lernprozesses insbesondere eine Weiterentwicklung der Lehrkonzeptionen von einer niedrigeren zu einer höheren Studierendenorientierung stattfand.

Zur Wirksamkeit von Coaching- und Weiterbildungsangeboten

Die Wirksamkeit von punktuellen Weiterbildungsangeboten im hochschuldidaktischen Bereich lässt sich schwer erfassen. Wer in solchen Kontexten lehrt oder bereits an entsprechenden Seminaren teilgenommen hat, weiß, dass auch in kurzen Workshops wichtige Impulse gesetzt werden können, wenn sie auf die individuel-

¹¹ Fest steht, dass Lehrevaluationen die Wirklichkeit nicht abbilden und dass neue Modelle für Wirksamkeitsanalysen entwickelt werden müssten (vgl. TINSNER, 2009)

len Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen. Insgesamt scheint der kollegiale Austausch zu hochschuldidaktischen Fragen, der oft in solchen Formaten stattfindet, als sehr gewinnbringend wahrgenommen zu werden (vgl. KRÖBER, 2011).¹² Didaktisches Coaching scheint sich auch als effektive Maßnahme abzuzeichnen (vgl. WILDT et al., 2006).¹³

Zur Wirksamkeit von Zielvereinbarungen

Verbesserte Lehre ist inzwischen bei 33,8 % aller Zielvereinbarungen ein Gegenstand, aber eine signifikante Wirkung dieser Vereinbarungen in Bezug auf Anreize zur Verbesserung der Lehre ließ sich in den zwei hier angeführten aktuellen Studien nicht feststellen (WILKESMANN & SCHMID, 2010; KOPATZ et al., 2011).

4.2 Die Wirksamkeit ideeller Anreize

Nicht verwunderlich erscheint die Erkenntnis, dass intrinsische Motivation die mit Abstand am höchsten ausgeprägte Motivation für gute Lehre ist. Dies zeigt die Erfahrung, aber auch z. B. WILKESMANN & SCHMID (2010) heben diese Erkenntnis als ein zentrales Ergebnis ihrer Untersuchung hervor. Insgesamt bringt „intrinsische Lehrmotivation positive Auswirkungen auf die Einschätzung der Wichtigkeit und den eigenen Aufwand für die Lehrmethodik“ (ebd., S. 506) mit sich. Zu einem entsprechenden Ergebnis kommt auch KREMPKOW (2005). In seiner Dissertation zu „Leistungsbewertung und Leistungsanreize in der Hochschullehre“ ermittelt er die stärksten Anreize für eine verbesserte Hochschullehre. Diese benennt er mit Arbeitszufriedenheit und Renommee.

5 Fazit und Ausblick

Bei den hier angeführten Überlegungen zur Etablierung einer *Lehr-Lernkultur* wurden insbesondere zwei Faktoren diskutiert: einerseits inwiefern institutionelle Rahmenbedingungen und andererseits die Motivationen der Akteurinnen und Akteure zu diesem Ziel beitragen können. Versteht man eine *Lehr-Lernkultur* im hier definierten Sinne als eine geteilte soziale Praxis, die das Lernen für die Lehre als als gemeinsamen Wert (und dadurch auch als Norm) versteht, so liegt die Vermutung nahe, dass eine solche Basis nicht durch materielle Anreize forciert werden kann.

In Anbetracht der bisherigen Forschungen zur Wirksamkeit von Anreizsystemen lässt sich feststellen, dass sich monetäre Anreize nur bedingt und unter günstigen Bedingungen (z. B. Transparenz der Kriterien) auf die Verbesserung der Lehre und somit auf die *Lehr-Lernkultur* an einer Hochschule auswirken. Gute Lehre als Maßgabe in Zielvereinbarungen scheint nur hübsche Nomenklatur darzustellen. Punktuelle Maßnahmen wie Lehrpreise und einzelne Fortbildungen bewirken auch keine Veränderungen der *Lehr-Lernkultur* innerhalb der Organisation. Hochschul-

¹² Im Rahmen des von KRÖBER (2011) erforschten Zertifikatsprogramms wurde der „Austausch in Gruppe am gewinnbringendsten“ angesehen.

¹³ Zahlen zu Wirksamkeit auf institutioneller Ebene liegen meines Wissens noch nicht vor.

didaktische Weiterbildungsprogramme hingegen zeigen deutliche Auswirkungen. Am wirksamsten jedoch sind laut der angeführten Studien offenbar die ideellen Anreize. Dies entspricht dem hier formulierten Verständnis einer *Lehr-Lernkultur*, das von (geteilten) ideellen Werten als Grundlage ausgeht. Insgesamt stellt es natürlich ein Dilemma dar, dass die Schaffung eines Bewusstseins einer Kultur des Lernens unter den Lehrenden letztlich von ideellen Faktoren abhängt. Aber es lässt sich aus den hier zusammengetragenen Erkenntnissen ableiten, dass die Organisation als solche dennoch den Prozess dorthin unterstützen kann, z. B., indem die Akteurinnen und Akteure durch attraktive Maßnahmen für die Idee gewonnen werden. Hierzu sollten durchaus auch Marketinginstrumente eingesetzt werden. Wichtig ist es, dabei den Lehrenden durch leicht zugängliche und ihren Bedürfnissen entsprechende Angebote entgegenzukommen. Auch wurde deutlich, dass es für die Etablierung einer neuen *Lehr-Lernkultur* unter Lehrenden förderlich ist, wenn bereits positive vorhandene Motivationen ermittelt und aufgegriffen werden und den Lehrenden der Mehrwert für die eigenen Arbeitszufriedenheit vermittelt wird (wer wünscht sich diese nicht?). Diese könnte beispielsweise einen geteilten Grundwert innerhalb der Gesamtorganisation darstellen oder aber z. B. auch der Wunsch nach Exzellenz der eigenen Organisation, der den Nährboden für eine *Lehr-Lernkultur* bildet. Gleichmaßen hält die Autorin es für eine wichtige Erkenntnis, dass intrinsische Motivationen durch die Schaffung materieller Anreize zerstört werden können.

Insgesamt wird es förderlich sein, wenn die Entwicklung tatsächlich dahin geht, dass die Qualität der Lehre im Zuge der neuen Förderprogramme und Leistungszulagen einen höheren Stellenwert bekommt. Denn letztlich werden wohl neue *Lehr-Lernkulturen* erst dann flächendeckend etabliert, wenn das Ziel „Qualitätssteigerung der Lehre“ eine neue Bedeutung im Sinne einer wertgeschätzten sozialen Praxis innerhalb der akademischen Kultur bekommen kann.

5 Literaturverzeichnis

Achtenhagen, F. (2004). Neue Lehr- und Lernkultur. *Unterrichtswissenschaft*, 32(2), 98-103.

Ehmsen, S. (2010). *Die Vielfalt gestalten – Diversity an Hochschulen*. Schriftenreihe des Gender- und Technik-Zentrums der Beuth Hochschule für Technik Berlin. http://projekt.beuth-hochschule.de/fileadmin/projekt/f/Veroeffentlichungen/Schriftenreihe/EhmsenBd3_Druckfassung_endv1.pdf, Stand vom 20. Februar 2012.

Heuer, U., Botzat, T. & Meisel, K. (Hrsg.) (2001). *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

HRK Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2004). *Evaluation und Akkreditierung: Bluffen – vereinheitlichen – profilieren?* Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2004. Bonn.

HRK Hochschulrektorenkonferenz (2010). *Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen*. HRK Hochschulrektorenkonferenz, Projekt nexus. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre.

http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/5913_6170.php, Stand vom 20. Februar 2012.

Jenert, T., Zellweger, F., Dommen, J. & Gebhardt, A. (2009). *Lernkulturen an Hochschulen: Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive: Arbeitsbericht*. IWP Arbeitsberichte. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.

http://www.alexandria.unisg.ch/Publikationen/Person/J/Tobias_Jenert/61345, Stand vom 20. Februar 2012.

Knoll, J. (1996). *Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kopatz, A. & Scheibach, J. (2011). *Wettbewerb durch hochschulinterne leistungsorientierte Mittelzuweisung*. Vortrag zur 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) vom (11.) 12. bis 13. Mai 2011, Wittenberg. <http://www.hof.uni-halle.de/dateien/gfhf2011/Kopatz.pdf>, Stand vom 20. Februar 2012.

Krempkow, R. (2007). *Leistungsbewertung und Leistungsanreize in der Hochschullehre. Eine Untersuchung von Konzepten, Leistungskriterien und Bedingungen erfolgreicher Institutionalisierung*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Kröber, E. (2011). *Die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung. Evaluation der Veränderung von Lehrkonzeptionen*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag.

Krull, W., Lorentz, B. & Schlüter, A. (Hrsg) (2010). *Lehre neu denken. Die Zukunft des akademischen Lehrens & Lernens*. Edition Stifterverband – Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH, Essen. <http://www.exzellente-lehre.de/dokumentation/index.html>, Stand vom 20. Februar 2012.

Linde, W. & Gödert, F. (2005). *Wissensmanagement an Hochschulen*. In *Community of Knowledge, Wissensmanagement-Plattform*. <http://www.community-of-knowledge.de/benutzer/frank-linde/>, Stand vom 20. Februar 2012.

Marginson, S. (2000). Rethinking academic work in the global era. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(2), 13.

Minssen, H. & Wilkesmann, U. (2003). *Folgen der indikatorisierten Mittelverteilung in nordrhein-westfälischen Hochschulen*. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 3, 106-129

Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzperspektive in der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Bd. 3: Themen und Tendenzen (S.1-20). Stuttgart/Weimar.

Ronge, V. (2000). Zielvereinbarungen: Contra. *Forschung und Lehre*, 3, 189.

Schäffter, O. (2009). Lernen, ein Grundbegriff pädagogischer Praxis. In A. Mörchen & M. Tolksdorf (Hrsg.), *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung* (S. 89-102). EB Buch 29 Bielefeld: Bertelsmann.

Siebert, H. (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht.* (Grundlagen der Weiterbildung). Neuwied u. a.: Luchterhand.

Tinsner, K. (2009). *Zusammenwirken von Evaluation und Hochschuldidaktik. Chancen für die Verbesserung der Lehrqualität.* Power-Point-Präsentation im Rahmen der 10. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen: Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Universität Potsdam.

Thomas, A. (1996). Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In A. Thomas (Hrsg.), *Psychologie interkulturellen Handelns* (S. 107-135). Göttingen: Hogrefe.

Weimer, M. & Lenze, L. F. (1997). Instructional interventions: a review of the literature on efforts to improve instruction. In R. P. Perry & J.C. Smart (Hrsg.), *Effective Teaching In Higher Education: Research and Practice* (S. 205-240). New York: Agathon Press.

Wildt, J., Szczyrba, B. & Wildt, B. (Hrsg.) (2006). *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung.* Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv.

Wildt, J. (2003). „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen. <http://www.uasta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf>, Stand vom 25. Februar 2012.

Wilkesmann, U. & Schmid, C. (2010). Wirksamer Anreiz? Einfluss von Leistungszulagen und Zielvereinbarungen auf die Lehre. *Forschung & Lehre*, 7, 504-507.

Wimmer, K. (2004). *Metaphern und Geschichte als Entwicklungsimpulse. Über Nutzung und Nutzen von Metaphern und Geschichten im Kontext von Beratung, Coaching und Therapie.* <http://www.wimmer-partner.at/pdf.dateien/metaphern.pdf>, Stand vom 20. Februar 2012.

Veith, H. (2004). Zum Wandel des theoretischen Selbstverständnisses vergesellschafteter Individuen. In D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven* (S. 349-370). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Autorin



Dr. Gundula Gwenn HILLER || Europa-Universität Viadrina, Zentrum für Interkulturelles Lernen, Wissenschaftliche Leitung || August-Bebel-Str. 12, D-15207 Frankfurt/Oder

www.europa-uni.de/de/campus/hilfen/interkulturelleslernen/index.html

hiller@europa-uni.de