



So soll Lehre sein? Ansprüche an Hochschullehre

Ein Essay

GABI REINMANN

Zusammenfassung

Im Vergleich zur Forschung kämpft Lehre viel um Anerkennung und ist gleichzeitig hohen Erwartungen ausgesetzt; diese wachsen in ihrer Anzahl und Vielfalt. Der Essay wirft einen vorrangig theoretischen Blick auf die Ansprüche an Hochschullehre, analysiert und sortiert die dabei verwendeten Begriffe mit dem Ziel, die Verständigung in der Bildungspraxis zu verbessern, zu einer Begriffsschärfung beizutragen und den Diskurs zu diesem Thema anzuregen. Zunächst werden formal-allgemeine Ansprüche dargelegt und daraufhin untersucht, inwieweit sich die dazugehörigen Begriffe für eine wissenschaftliche Befassung mit der Beurteilung von Hochschullehre eignen. Anschließend widmet sich der Text exemplarisch inhaltlich-spezifischen Ansprüchen und deren Art, Anforderungen an die Hochschullehre zu stellen. Zudem wird diskutiert, in welchem Verhältnis die beiden Gruppen von Ansprüchen zueinander stehen und welche Implikationen das für die Hochschullehre hat. Ein abschließender Blick auf das Konzept einer humanen Hochschulbildung will eine mögliche Orientierung für den angestrebten Diskurs aufzeigen.

Schlüsselwörter: Qualitätsbegriff; Bildungsqualität; Lernwirksamkeit; humane Hochschulbildung

Is this how teaching should be? Expectations of university teaching

An essay

Abstract

Compared to research, teaching often struggles for recognition while being subjected to high expectations that continue to grow in number and diversity. The takes a primarily theoretical look at the demands on higher education teaching, analyzing and categorizing the terms used in this context, with the aim of improving communication in educational practice, contributing to sharpening of concepts and stimulating the discourse in this field. First, the article outlines formal-general requirements and examines the extent to which the terms associated with them are suitable for scholarly engagement with the evaluation of higher education teaching. Subsequently, the text examines content-specific demands and their role in establishing requirements for higher education teaching. In addition, the relationship between these two sets of expectations is discussed, along with the implications this has for higher education teaching. A concluding look at the concept of humane higher education is intended to provide a possible orientation.

Keywords: Concept of quality; educational quality; learning effectiveness; humane higher education

1 Einleitung

1.1 Von der Kritik zum Anspruch an Hochschullehre

Im Vergleich zur Forschung erfährt Lehre im Kontext Hochschule auf der einen Seite eher wenig Aufmerksamkeit; auf der anderen Seite ist sie mit zahlreichen Ansprüchen konfrontiert. Eindringlicher als auf dem Feld der Forschung werden für die Lehre heute nicht nur wissenschaftliche, sondern auch gesellschaftliche, ökonomische und politische Forderungen artikuliert (wie im Verlauf des Textes noch deutlich werden wird). Im hochschulöffentlichen Diskurs setzt man oft an dem an, was in der Hochschullehre offenbar fehlt oder negativ auffällt und entsprechend zu kritisieren ist. Die Kritikpunkte sind vielfältig; exemplarisch seien genannt: Rückständigkeit und Konventionalität, Ineffektivität und Erfolglosigkeit, Mangelhaftigkeit oder Mittelmäßigkeit in allen möglichen Facetten und Bezeichnungen. Als Reaktion darauf werden Ansprüche geltend gemacht, welche die kritisch identifizierten Merkmale in ihr Gegenstück verwandeln sollen: Hochschullehre müsse modern und innovativ, effektiv und erfolgreich, gut oder exzellent sein. In dieser Formulierung sind die Ansprüche inhaltlich unspezifisch und entsprechend formal-allgemein; eine gewisse Spezifizierung erfahren sie durch ergänzende Forderungen nach kompetenz- und studierendenorientierter Lehre. Nun kommen seit einigen Jahren vermehrt Ansprüche hinzu, die inhaltlich noch spezifischer sind: Lehre solle beispielsweise gendersensibel, inklusiv, gerecht, interdisziplinär, transdisziplinär, international, digital und/oder nachhaltig sein. Formal-allgemeine und inhaltlich-spezifische Ansprüche sind in der Kommunikation über Hochschullehre oft miteinander verknüpft, werden zu Kriterien oder Maßstäben für die Beurteilung von Lehre oder Lehrkonzepten im Kontext von Evaluationen und wettbewerblichen Initiativen. Letztlich laufen wohl all diese Ansprüche auf „Qualität von Lehre“ und die Forderung hinaus, Kriterien für „gute Lehre“ zu bestimmen sowie festzulegen, wie man sie erkennen kann (Harrison et al., 2020). Das Problem dabei ist nicht nur, dass ein Aufsummieren unterschiedlichster Ansprüche ein diffuses Erwartungsbild, aber wohl keine Qualität erzeugt, sondern das Wort *Qualität* selbst bereits alles andere als eindeutig ist. Diese Mehrdeutigkeit wird einleitend kurz erläutert, um zu erklären, warum der Beitrag nicht die Qualität von, sondern die *Ansprüche* an Lehre zum Leitgedanken macht. Die Erläuterung erfolgt primär aus didaktischer Sicht.¹

1.2 Qualität von Lehre

Mit Bezug zur Hochschullehre wird der Qualitätsbegriff in der Literatur unter verschiedenen Perspektiven betrachtet und herangezogen: unter einer semantischen, einer praktischen und einer historischen Perspektive. Wie ich im Folgenden in aller Kürze zeigen werde, legen alle drei Perspektiven verschiedene Deutungen des Qualitätsbegriffs nahe, sodass eine Verständigung ohne Klärung, wie Qualität von Lehre jeweils zu verstehen ist, kaum erwartet werden kann.

Zunächst einmal hat der Begriff Qualität im allgemeinen Sprachgebrauch wie auch in hochschuldidaktischen Texten zwei *semantische* Verwendungsweisen: (a) Qualität wird im Sinne von Beschaffenheit verwendet, die erst in einem zweiten Schritt graduell (z. B. hoch, mittel, niedrig) oder inhaltlich (z. B. vermittelnd, aktivierend etc.) spezifiziert wird; Lehrqualität ist dann ein Merkmal oder Merkmalstyp und bezeichnet ohne weitere Spezifizierung die Beschaffenheit von Lehre. (b) Qualität wird aber auch (und vielfach, wie noch deutlich werden wird) bereits im Sinne von Güte verwendet, was als eine Art Qualitätssiegel gemeint oder inhaltlich ausdifferenziert sein kann; Lehrqualität ist dann eine Merkmalsausprägung und hebt eine gute oder besondere Beschaffenheit von Lehre hervor.

Des Weiteren erhält der Begriff Qualität im Hochschulkontext unterschiedliche Bedeutung in Abhängigkeit davon, wie sie erfasst oder beurteilt, mithin in *praktischer* Hinsicht gedeutet wird (Patfield et al., 2022): So lässt sich Qualität auffassen (a) als das, was Standards für die Lehre vorgeben, wie sie etwa in Richtlinien oder Rahmenwerken festgehalten sind, (b) als das, was Lehrevaluationen

¹ Alternativ hätte man auch die Perspektive des Qualitätsmanagements an Hochschulen einnehmen können (vgl. z. B. Rigbers, 2022), was aber zu einer anderen Ausrichtung dieses Essays geführt hätte, der eine didaktische Perspektive auf das Thema „Ansprüche an Lehre“ bevorzugt.

ergeben, wie sie aus studentischer Perspektive erfolgen, (c) als das, was über Lehrpreise ermittelt wird, die Lehrpersonen als außergewöhnlich auszeichnen, (d) als das, was forschend reflektiert und auf diesem Wege didaktisch begründet wird – zum Beispiel verbunden mit Scholarship of Teaching and Learning (Darling-Hammond, 2021).

Schließlich offenbart ein *historischer* Blick auf „akademische Qualität“, unter die sich Lehrqualität subsumieren lässt, dass deren Auffassung eine mehrstufige Entwicklung durchläuft (Culbertson et al., 2024): (a) von einem Bottom-up-Modell, dem *traditionellen* Verständnis akademischer Qualität als selbstverständliches Merkmal einer Universität infolge ihres akademischen Personals und verinnerlichter Werte, (b) über ein *formales* Verständnis von Qualität in dem Sinne, dass hierzu Systeme und Prozesskontrollen, weitgehend aus der Wirtschaft übernommen, etabliert werden, (c) bis zu einem Top-down-Modell, in dem akademische Qualität politisch gefordert, *staatlich* gelenkt und datengetrieben (Su, 2022) erfolgt. Mögen alle drei Konzepte derzeit zwar (noch) parallel wirksam sein, so verschieben sich die Gewichte doch in vielen Ländern in Richtung formaler und staatlich gelenkter Qualität von Lehre.

Vor dem Hintergrund der Vieldeutigkeit des Qualitätsbegriffs trägt dieser vor allem aus didaktischer Sicht wenig dazu bei, die begrifflichen Ungenauigkeiten und inhaltlichen Inkonsistenzen zu klären, die sich im Zusammenhang mit wachsenden und heterogenen Ansprüchen an Hochschullehre beobachten lassen. Eben diese *Ansprüche* bilden daher stattdessen den Leitbegriff des Textes; sie haben darüber hinaus den Vorzug, die Frage nach sich zu ziehen, *wer welche* Ansprüche an Lehre artikuliert.

1.3 Überblick

Der Beitrag versteht sich als Essay, wirft einen theoretisch-reflektierenden Blick auf die Ansprüche an Hochschullehre, analysiert und sortiert die dabei herangezogenen Begriffe und versucht, diese zu systematisieren – als Basis für eine bessere Verständigung in der Bildungspraxis und didaktischen Forschung wie auch als Impuls für einen (kontroversen) Diskurs. Ich beginne mit den formal-allgemeinen Ansprüchen und gehe zunächst der Frage nach, inwieweit sich die dazugehörigen Begriffe für eine wissenschaftliche Befassung mit der Beurteilung von Hochschullehre eignen (Abschnitt 2). Anschließend widme ich mich exemplarisch inhaltlich-spezifischen Ansprüchen und deren Art, Anforderungen an die Hochschullehre zu stellen (Abschnitt 3). Zudem diskutiere ich, in welchem Verhältnis die beiden Gruppen von Ansprüchen zueinander stehen und welche Implikationen das für die Hochschullehre hat (Abschnitt 4). Ziel des Textes ist es *nicht*, ein Modell als Antwort auf die Frage „Was ist gute Lehre?“ zu liefern; das Ziel ist vielmehr „nur“ ein klärendes und Diskurs anregendes, ergänzt durch einen Ausblick darauf, wie das Konzept einer humanen Hochschulbildung Orientierung dabei schaffen könnte (Abschnitt 5).

2 Formal-allgemeine Ansprüche an Hochschullehre

2.1 Modernität und Innovativität

Der Anspruch an Hochschullehre, dass diese „modern“ oder „innovativ“ zu sein habe, findet sich in Leitbildern von Hochschulen, Kriterienkatalogen für die Lehre oder programmatischen Schriften zur Hochschuldidaktik. Innovation in der Lehre ist zu einer selbstverständlichen Forderung geworden und ziert (seit Langem) die Namen internationaler Journale², akademischer Netzwerke³ oder Stiftungen im Kontext Hochschullehre.⁴ Was in und an der Lehre rückständig und im Gegenzug modern, was konventionell und im Gegenzug innovativ ist, lässt sich nicht absolut bestimmen, sondern ist zeit-, fach- und (lehr-lern-)kulturabhängig. Allerdings dürfte das für die meisten Ansprüche an Hochschullehre gelten. Schwerer wiegt daher der Umstand, dass Modernität und Innovativität als Anforderung

2 Z. B. Innovative Higher Education

3 Z. B. European Network of Innovative Higher Education Institutions

4 Z. B. Stiftung Innovation in der Hochschullehre

derungen implizit die Botschaft in sich tragen, dass das, was gerade gängig ist oder seit Längerem praktiziert wird, automatisch als ungeeignet zu gelten hat. Das ist zwar keinesfalls ausgeschlossen: Es können didaktisch relevante Anlässe vorliegen, um Lehre neu oder anders zu gestalten als in der Gegenwart oder Vergangenheit üblich. Es kann hingegen auch der umgekehrte Fall vorliegen, dass sich das Bestehende nach wie vor bewährt oder im Vergleich zu neuen Konzepten sogar Vorzüge aufweist. Modernität und Innovativität per se sind vor diesem Hintergrund für eine wissenschaftlich fundierte Beurteilung von Hochschullehre ohne begründete Spezifizierung meiner Einschätzung nach untauglich.

2.2 Effektivität und Erfolg

Der Anspruch an Hochschullehre, „effektiv“ und „erfolgreich“ zu sein, wird vor allem in Publikationen diskutiert, die sich an der empirischen Unterrichtsforschung orientieren (Rothland, 2024). Diese Merkmale setzen voraus, dass für die Lehre Ziele bestimmt werden, die den Maßstab dafür bilden, Effektivität und Erfolg festzustellen. Die Zielbestimmung ist in der Regel nicht Teil dieser Art von Forschung; vielmehr werden Ziele als gegeben angenommen. Wann Hochschullehre also ineffektiv oder effektiv, wann erfolglos oder erfolgreich ist, lässt sich nur in Bezug auf gesetzte Ziele feststellen. Damit sind Effektivität und Erfolg inhaltsoffene Kriterien, die sich an studentischen Lernergebnissen orientieren. Inzwischen hat sich als weiterer Anspruch etabliert, dass diese Ergebnisse Kompetenzen zu sein haben, die zum Handeln befähigen. In dieser Formulierung ist die Kompetenzorientierung ebenfalls ein inhaltsneutraler Anspruch, sofern nicht spezifiziert ist, *wofür* Studierende kompetent sein sollen. Ob Lehre effektiv oder erfolgreich ist, kann nur empirisch im konkreten Fall beurteilt werden (Uemminghaus & Frey, 2021). Versteht man Didaktik als eine Wissenschaft, die sich mit der Kopplung von Lehren und Lernen beschäftigt, sind Effektivität und Erfolg im skizzierten Sinne didaktische Kriterien, die sich grundsätzlich zur Beurteilung von Lehre eignen. Das setzt allerdings voraus, dass man von einem prinzipiellen, wenn auch vielfach moderierten Ursache-Wirkungsverhältnis zwischen Lehren und Lernen ausgeht (Jeyaraj, 2019).

2.3 Güte und Exzellenz

Der Anspruch, dass Hochschullehre „gut“ oder gar „exzellent“ sein sollte, ist seit Langem weit verbreitet (Wildt, 2013); beides scheint auf den ersten Blick in die gleiche Richtung zu gehen, erweist sich aber auf den zweiten Blick als mehrdeutig. Was gute Lehre ist, kann ein nichts sagender Ausdruck sein und bleiben oder begründet ausdifferenziert werden. Letzteres gehört zur Aufgabe der Allgemeinen Didaktik; dort wird das Merkmal der Güte normativ ausgelegt und unter Rückgriff auf Theorien, Modelle oder Konzepte theoretisch begründet (Rothland, 2024). Der Begriff der Exzellenz ist mehrdeutig: Zum einen liegt semantisch nahe, exzellente Lehre als Steigerung guter Lehre zu verstehen. Zum anderen scheint Lehrexzellenz vor allem international ein politisch gewollter Begriff (mit Selektionscharakter) zu sein (Wilcox, 2021). Ob Hochschullehre als mangelhaft oder gut einzustufen ist, ob sie als mittelmäßig oder exzellent gelten kann, wird im besten Fall danach beurteilt, wie sie gestaltet und umgesetzt wird und welches Bildungspotenzial sie hat. Ähnlich wie die Kompetenzorientierung gilt die Studierendenorientierung – obschon ohne Konsens, was die Bedeutung dieses Konzepts umfasst (Trinidad, 2019) – als quasi gesetztes (inhaltsoffenes) Gütesiegel von Lehre. Indem Didaktik als Wissenschaft immer auch Ziele und Werte berücksichtigt, kann die (besondere) Güte generell ein didaktisches Kriterium sein, das nicht (zwingend) an empirisch feststellbare Ergebnisse gebunden, sondern daran ausgerichtet ist, wie sich Bildungspotenziale von Lehre theoretisch begründen lassen.

2.4 Komplementarität von Bildungsqualität und Lernwirksamkeit

Aus obiger Analyse lässt sich als Zwischenfazit festhalten: Modernität und Innovativität, häufig wissenschaftsextern an die Hochschullehre herangetragen, sind formal-allgemeine, nicht selten floskelhaft artikulierte Ansprüche, die per se als didaktische Kriterien für eine wissenschaftlich fundierte Ausrichtung oder Beurteilung von Hochschullehre kaum geeignet sind. Effektivität und Erfolg als Kriterien setzen am Ergebnis seitens der Studierenden an und beschreiben, so mein Vorschlag, die

Lernwirksamkeit von Hochschullehre; eine gewisse Spezifizierung erfährt diese mit der Forderung, dass sich Lernerfolge in Kompetenzen zeigen sollen. Kompetenzorientierung verstehe ich daher im Folgenden als der Lernwirksamkeit untergeordnet. Da unwirksame Hochschullehre kein Ziel sein kann, ist Lernwirksamkeit ein notwendiges, wenngleich nicht hinreichendes didaktisches Kriterium für eine wissenschaftlich fundierte Ausrichtung oder Beurteilung von Hochschullehre. Die Kriterien Güte und die als besondere Güte verstandene Exzellenz orientieren sich an der normativen, curricularen und methodischen Ausgestaltung von Lehre und beschreiben, so könnte man sagen, deren *Bildungsqualität*. Qualität meint hier die inhaltlich zwar weitgehend offene Beschaffenheit von Lehre (Abschnitt 1.2), die jedoch unter den Anspruch von Bildung gestellt wird. Bildung ist in diesem Zusammenhang immer *auch* als Selbstbildung zu verstehen; dies wird durch die Forderung bestärkt, Lehre studierendenorientiert zu gestalten. Studierendenorientierung subsumiere ich daher im Folgenden unter Bildungsqualität. Es ist die Beschaffenheit der Lehre, die Studierenden ein Lern- und Entwicklungspotenzial eröffnet; so gesehen ist Bildungsqualität ebenfalls ein didaktisches Kriterium, das zur wissenschaftlichen Ausrichtung oder Beurteilung von Hochschullehre erforderlich ist.

Lernwirksamkeit und Bildungsqualität sind aus didaktischer Sicht zwei nicht nur legitime, sondern *notwendig aufeinander bezogene* formal-allgemeine Ansprüche an Hochschullehre sowie Ausgangspunkt für alle möglichen fachspezifischen Konkretisierungen.⁵ Bildungsqualität bestimmt, was Studierenden in der Lehre angeboten wird, was Lehre ermöglichen kann und soll – ausgerichtet auf die Studierenden und deren Bildung, was man als studierendenorientiert bezeichnen kann. Bildungsqualität ist zu begründen und verlangt nach theoretischer Argumentation. Lernwirksamkeit gibt an, was Studierende aus einem Angebot machen, welche Möglichkeiten sich im Lehr-Lerngeschehen realisieren; um das beurteilen zu können, greift man auf Ziele als Bestandteil der jeweiligen Bildungsqualität zurück – ausgerichtet auf Wissen, Können und Haltungen Studierender, was man kompetenzorientiert nennen kann. Lernwirksamkeit ist zu überprüfen und braucht dazu empirische Verfahren. In diesem Sinne sind Lernwirksamkeit und Bildungsqualität jedoch nicht einfach zwei Seiten des Gleichen, sondern komplementäre, nicht ineinander überführbare Ansprüche an Lehre: Auch wenn etwa Bildungsqualität nicht voll in Lernwirksamkeit aufgeht (also zum Beispiel ein in seiner Qualität hoch einzuschätzendes Lehrangebot nicht in Ergebnisse mündet, die erwartet wurden), behält sie aus didaktischer Sicht ihre Berechtigung, denn: Ein normativ gut begründetes Bildungsziel verwirkt nicht seine Berechtigung, nur weil man es (noch) nicht erreicht hat.

Die Komplementarität von Bildungsqualität und Lernwirksamkeit macht es für die Forschung zur Hochschullehre erforderlich, verschiedene bildungswissenschaftliche Zugänge anzuerkennen und zu nutzen, auch wenn sie sich paradigmatisch betrachtet ausschließen (Rothland, 2024): Lernwirksamkeit als Anspruch geltend zu machen, ist nicht möglich, ohne ein gewisses Ursache-Wirkungsverhältnis zwischen Lehren und Lernen anzunehmen; Bildungsqualität als didaktischen Anspruch anzusetzen, macht es notwendig anzuerkennen, dass Bildung nicht herstellbar, also unverfügbar ist. Diese Ambivalenz muss nicht nur die Praxis der Hochschullehre, sondern auch die Hochschulbildungsforschung aushalten, und beide müssen damit umgehen können.

3 Inhaltlich-spezifische Ansprüche an Hochschullehre

Das Gros der Hochschulöffentlichkeit dürfte zwar die Forderungen nach Kompetenz- und Studierendenorientierung kennen, ansonsten aber mit den formal-allgemeinen Ansprüchen an Hochschullehre weniger (oft oder erkennbar) konfrontiert sein als mit den inhaltlich-spezifischen, also zum Beispiel mit den eingangs genannten Anforderungen, dass Lehre gendersensibel, inklusiv, gerecht, interdisziplinär, transdisziplinär, international, digital und/oder nachhaltig sein soll. Auch wenn es vermutlich ein erstes intuitives Verständnis dieser Begriffe gibt, erscheint es doch notwen-

5 Mit dieser Argumentation lehne ich mich (auch im Folgenden) stark an den Ausführungen von Rothland (2024) dazu an, wie eine Integration von Allgemeiner Didaktik und Unterrichtsforschung zu begründen ist.

dig, diese daraufhin genauer zu betrachten, wie ihre Verbreitung im Kontext Hochschullehre motiviert ist und in welcher Weise sie als inhaltlich-spezifische Ansprüche für Lehren und Lernen geltend gemacht werden. Einschränkend sei angemerkt, dass die genannten Begriffe selbstverständlich *nicht* den ganzen Möglichkeitsraum inhaltlich-spezifischer Ansprüche an Hochschullehre abdecken; dieser ist quasi unbegrenzt und verändert sich in der Regel parallel zum gesellschaftlichen Wandel. Es sind aber derzeit häufig artikulierte Ansprüche und sie mögen im Folgenden als Beispiele reichen, um erste grundsätzliche Überlegungen anzustellen.

3.1 Gendersensibilität, Inklusivität, Gerechtigkeit

Der Anspruch, Lehre solle gendersensibel, inklusiv oder gerecht sein, lässt sich auf mehrfache Weise verstehen. Eine Lesart geht dahin, Benachteiligung, Diskriminierung, Ungerechtigkeit sowie Möglichkeiten zu deren Überwindung zum Thema in der Hochschullehre zu machen: entweder unabhängig vom jeweiligen Studienfach oder aus der jeweiligen Fachperspektive heraus. Damit liegt ein curricularer (in Lehr-Lerninhalte eingreifender) Anspruch vor. Eine andere Lesart ist, Lehre methodisch so zu gestalten, dass sie innerhalb des Lehr-Lerngeschehens Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen aufdeckt, vermeidet oder mindestens reduziert (Schreiber-Bartsch et al., 2023). Gendersensibilität, Inklusivität und Gerechtigkeit sind einerseits gesellschaftlich-politisch motivierte Ansprüche; je nach Auslegung können sie den didaktischen Handlungsrahmen sprengen und genau genommen nur durch politische Maßnahmen zu erfüllen sein. Andererseits erweisen sie sich in einigen Aspekten als didaktisch affin, denn: Hochschullehre soll *allen* Studierenden zugänglich sein und Bildungspotenzial eröffnen, sodass es keine Benachteiligung infolge von Geschlecht, Herkunft, körperlichen Beeinträchtigungen etc. geben darf. In *dem* Sinne gehören diese inhaltlichen Ansprüche zu den Voraussetzungen für eine gelungene Koppelung von Lehren und Lernen.

3.2 Digitalität

Digitalität als Anspruch konnte man über viele Jahre hinweg vorrangig methodisch deuten und umsetzen: Wo es didaktisch begründbar ist, kommen bei der Gestaltung von Lehre digitale Technologien zum Einsatz. Die seit wenigen Jahren verfügbaren Systeme (generativer) Künstlicher Intelligenz (KI), die das gesellschaftliche und akademische Leben massiv beeinflussen, führen zu einer Ergänzung dieser Lesart: Nun gibt es, ähnlich wie bei Gendersensibilität, Inklusivität und Gerechtigkeit, ebenfalls den Anspruch, KI als eine Form von Digitalität curricular (als Lehr-Lerninhalt) zu verankern und digitale Literalität zu fördern, um Studierende auf künftige Anforderungen vorzubereiten (Farrelly & Baker, 2023). Auch Digitalität als Anspruch an die Hochschullehre weist eine innere Verbindung zur Didaktik auf: Medien (welcher Art auch immer) sind neben Methoden in fast allen didaktischen Modellen selbstverständlicher Bestandteil. Daneben wird der Anspruch, dass Lehre (curricular und methodisch verstanden) digital zu sein habe, aber auch von ökonomischer Seite forciert: Ausdruck findet das beispielsweise in dem seit einigen Jahren anhaltenden Ruf, Lehre zu digitalisieren und so zu gestalten, dass „Future Skills“ (Meyer-Guckel et al., 2019), etwa für eine digitale Zukunft, aufgebaut werden.

3.3 Inter- und Transdisziplinarität

Der Anspruch an Lehre, dass diese interdisziplinär und/oder transdisziplinär zu sein hat, macht es erforderlich, Kooperationen einzugehen: mit anderen Disziplinen oder Fächern (Interdisziplinarität) beziehungsweise mit außerwissenschaftlichen Systemen oder Akteuren (Transdisziplinarität). Das beeinflusst neben curricularen und methodischen Entscheidungen zusätzlich die Organisation von Lehre bis hin zu strukturellen Eingriffen in der Studiengangsentwicklung. Inter- und Transdisziplinarität können einerseits als innerwissenschaftliche Ansprüche formuliert sein: In dem Fall sind es die Fragestellungen und Erkenntnisinteressen der Disziplinen selbst, die Kooperationen nahelegen und zu qualitativ anderen Forschungsprozessen und -ergebnissen als disziplinär gängig führen und dann auch Einfluss auf die Lehre haben; parallel dazu sind allerdings – innerwissenschaftlich – akademische Anerkennung und Reputation zunehmend an Interdisziplinarität (und Internationali-

tät) geknüpft und bestärken entsprechende Ansprüche (Stichweh, 2021). Inter- und Transdisziplinarität sind andererseits nicht selten Reaktionen auf gesellschaftliche oder ökonomische Forderungen, Hochschullehre müsse so gestaltet sein, dass Studierende für die Lösung praktischer Probleme ausgebildet werden; dies geht vielfach konform mit studentischen Erwartungen nach mehr Praxisrelevanz und Anwendungsorientierung.

3.4 Internationalität

Unterschiedlich ausgelegt wird auch der inhaltlich-spezifische Anspruch nach Internationalität: Eine enge, aber übliche Auslegung ist, Lehrangebote in englischer Sprache zu machen. Internationalität kann sich aber ebenso auf das Curriculum beziehen und mit der Forderung verbunden sein, Inhalte zu internationalisieren oder, noch einmal spezifischer, zu entkolonialisieren; gemeint sein kann ebenso, Kooperationen mit Hochschulen anderer Länder in der Lehre einzugehen. Ähnlich wie bei Inter- und Transdisziplinarität gibt es bei Internationalität sowohl inner- als auch außerwissenschaftliche Motive: Zum einen erwächst der Anspruch, dass Lehre international zu sein hat, aus der bestehenden und wachsenden Internationalisierung von Forschung. Treiber kann zum anderen der globale ökonomisch-politische Wettbewerb (um Studierende, Fördergelder, Ranking-Plätze etc.) sein; zudem können kulturelle Bewegungen wie Postkolonialismus dahinterstehen, was fließend in den Anspruch übergeht, Hochschullehre (auf eine bestimmte Art und Weise) gerechter zu machen (Shahjahan et al., 2022).

3.5 Nachhaltigkeit

Wird der Anspruch geltend gemacht, dass Lehre nachhaltig zu sein hat, zeigen sich zunächst einmal Verbindungen zu anderen Anforderungen: Zieht man die politisch gesetzten Nachhaltigkeitsziele in ihrer ganzen Bandbreite heran, gibt es etwa eine inhaltliche Nähe zu Gendersensibilität, Inklusivität und Gerechtigkeit einschließlich der damit verbundenen Lesarten. Dazu kommt eine Affinität zu Inter- und Transdisziplinarität, weil Nachhaltigkeitsthemen für diese wissenschaftlichen Arbeitsformen prädestiniert sind. Darüber hinaus geht Nachhaltigkeit als Forderung an die Hochschullehre in verschiedene Richtungen: Zum einen wird „nachhaltige Lehre“ als Anspruch mit dem Plädoyer verbunden, eine eigene didaktische Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung zu etablieren (Barth, 2021). Zum anderen bezieht sich Nachhaltigkeit in der Lehre darauf, diese ressourcenschonend zu organisieren (Deibl et al., 2023). Schließlich steht „nachhaltige Lehre“ nicht selten für die Anforderung, bestimmte Lehrangebote strukturell und langfristig in der Hochschule zu verankern. In diesem letzten Fall handelt es sich genau genommen um einen (inhaltsneutralen) formal-allgemeinen Anspruch, der zum Beispiel mit Innovativität verbunden ist. Insgesamt betrachtet dürfte Nachhaltigkeit der inhaltlich breiteste Anspruch sein, der infolge politischen Drucks besonders präsent ist, mitunter aber auch sehr eigenständig mit wenigen Bezügen zu bestehenden didaktischen Erkenntnissen auftritt.

4 Das Verhältnis zwischen formal-allgemeinen und inhaltlich-spezifischen Ansprüchen

Folgt man dem Argument, dass Bildungsqualität und Lernwirksamkeit als zentrale formal-allgemeine Ansprüche an Hochschullehre gelten können, stellt sich die Frage, wie sich dazu die inhaltlich-spezifischen Ansprüche verhalten: In welchem Verhältnis stehen Gendersensibilität, Inklusivität, Gerechtigkeit, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Internationalität, Digitalität, Nachhaltigkeit (als Beispiele) zu Bildungsqualität und Lernwirksamkeit? Zunächst einmal fällt ins Auge, dass die beiden formal-allgemeinen und die zahlreichen inhaltlich-spezifischen Ansprüche an Hochschullehre nicht in gleicher Weise zur Anwendung kommen können: Während die beiden identifizierten Ansprüche Bildungsqualität und Lernwirksamkeit notwendige und jederzeit anwendbare didaktische Kriterien sind, um Hochschullehre auszurichten oder zu beurteilen, sind inhaltlich-spezifische An-

sprüche in ihrer prinzipiellen Grenzenlosigkeit kaum dazu geeignet, komplett als Richtschnur oder Beurteilungskriterien herangezogen zu werden. Kriterienlisten für Lehrpreise, Akkreditierungen oder Fördermittelanträge im Kontext der Hochschullehre aber legen nahe, dass genau das nicht selten versucht wird: Immer länger werden Listen mit inhaltlich-spezifischen Ansprüchen, in der Regel kombiniert mit formal-allgemeinen Ansprüchen; selbst didaktisch ungeeignete Anforderungen wie die nach Modernität und Innovativität sind darin meistens aufgenommen. In der Praxis der Hochschullehre tut man sich meiner Beobachtung zufolge schwer mit begrifflicher Sorgfalt und einem Bewusstsein für die Unterschiede derzeit gängiger Ansprüche an die Lehre; vielmehr scheint sich zu wiederholen, was bereits in der uneindeutigen Verwendung des Qualitätsbegriffs im Kontext der Hochschullehre erkennbar ist (Abschnitt 1.2). Theoretisch betrachtet liegen im Verhältnis der erörterten Ansprüche sowohl Differenzierungs- als auch Konfliktpotenziale.

4.1 Synergien und Differenzierungspotenziale

Auf der Basis des bisher Gesagten ist angezeigt, eine didaktisch begründete Auswahl aus inhaltlich-spezifischen (für sich jeweils legitimen) Ansprüchen zu treffen und damit zunächst einmal die Bildungsqualität ausdifferenzieren. Definiert man Bildungsqualität als theoretisch begründete Beschaffenheit von Lehre, bei der man auf *didaktische* Theorien, Modelle oder Prinzipien sowie auf dazugehörige Forschungsergebnisse zurückgreift, könnte zunächst jedoch der Schluss naheliegen, vor allem diejenigen inhaltlich-spezifischen Ansprüche auszunehmen, die *ausschließlich* gesellschaftlich, politisch oder ökonomisch motiviert sind. Das aber wäre zu einfach gedacht: Die obige Analyse hat zum einen gezeigt, dass aktuelle inhaltliche Ansprüche an Hochschullehre häufig mehrere, auch didaktische und innerwissenschaftliche Quellen und Referenzen gleichzeitig haben. Dazu kommt, dass Didaktik als Wissenschaft für die Bildungspraxis da ist, gesellschaftliche Veränderungen entsprechend nicht übergehen kann und diese in der Bestimmung von Zielen, Inhalten und Methoden aufgreifen muss. Zum anderen erweisen sich viele hochschuldidaktische Konzepte als durchaus sensibel für gesellschaftliche Ansprüche: So sind etwa forschendes Lernen, problem- und projektorientiertes Lernen, Service Learning oder Design-Based Learning⁶ (oft als studierendenorientierte didaktische Konzepte verstanden) auf unterschiedliche Weise kompatibel mit inhaltlich-spezifischen Ansprüchen wie Inter- und Transdisziplinarität oder Nachhaltigkeit – um nur wenige Beispiele zu nennen. Hinzu kommen bildungstheoretische Didaktik-Modelle, denen etwa ein selbstbestimmtes Leben wie auch Teilhabe an der Gesellschaft quasi eingeschrieben sind (Rucker, 2024) und die auf diesem Wege inhaltlich-spezifische Ansprüche wie Inklusivität und Gerechtigkeit einschließen können.

Indem inhaltliche Ansprüche Eingang in die Bildungsqualität finden, treten sie unweigerlich auch in ein Verhältnis zur Lernwirksamkeit. Der formal-allgemeine Anspruch an Lehre, lernwirksam zu sein, zwingt dazu, sich – im Idealfall ausgehend vom anvisierten Bildungspotenzial – Gedanken darüber zu machen, welches Wissen und Können, gegebenenfalls auch welche Haltungen (mithin Kompetenzen) Studierende über die Teilnahme an einem Lehrangebot entwickeln sollten. Werden also aus der Vielzahl möglicher Anforderungen wie Gendersensibilität, Inklusivität, Gerechtigkeit, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Internationalität, Digitalität und Nachhaltigkeit einzelne inhaltlich-spezifische Ansprüche akademisch begründet ausgewählt, lässt sich damit *konkretisieren*, welches Bildungspotenzial eröffnet wird und welche Lernergebnisse zu erwarten wären.

4.2 Komplexität und Konfliktpotenziale

Verschiedene Ansprüche an Hochschullehre können sich also auf unterschiedliche Art und Weise gegenseitig unterstützen und Synergien bilden, aber auch in Konflikt geraten. Allein die Tatsache, dass sich unbegrenzt viele inhaltlich-spezifische Ansprüche an Hochschullehre stellen lassen, macht es wahrscheinlich, dass diese nicht immer harmonieren, sondern sich reiben, mitunter auch gegen-

6 Eine kurze Darstellung dieser didaktischen Konzepte findet sich z.B. unter <https://www.hul.uni-hamburg.de/selbstlernmaterialien/action-design-pattern.html>.

seitig ausschließen: Wird zum Beispiel der Forderung gefolgt, Lehrangebote zu internationalisieren und werden daraufhin nur mehr englischsprachige Kommunikation zugelassen, kann dies dem Anspruch auf Inklusivität oder Gerechtigkeit zuwiderlaufen, denn: Damit sind Studierende ohne englische Sprachkenntnisse ausgeschlossen oder im Falle eines nicht sehr hohen Sprachniveaus zumindest benachteiligt. Betrachtet man die möglichen Beziehungen zwischen Digitalität einerseits und Inklusivität und Gerechtigkeit andererseits, um ein weiteres Beispiel anzuführen, zeigt sich, dass Vereinbarkeit und Widerspruch gleichzeitig möglich sind: Digitale Lehre kann dabei helfen, Nachteile beeinträchtigter Studierender im Lehr-Lerngeschehen aufzufangen; gleichzeitig können neue Ungerechtigkeiten entstehen, etwa wenn nicht alle Studierenden Zugang zu technischen Ressourcen haben. Vor allem wissenschaftsexterne inhaltliche Ansprüche können Konflikte erzeugen, wenn sie Vorstellungen von Bildungsqualität zuwiderlaufen, die aus dem Fach heraus legitim sind: Erfordert etwa ein Studienfach tiefe disziplinäre Expertise (wie Jura oder Medizin), können zum Beispiel Inter- und Transdisziplinarität oder auch Nachhaltigkeit insbesondere in bestimmten Phasen des Studiums nicht als zusätzliche Ansprüche geltend gemacht werden, ohne dass dies zulasten etwa einer zielgerichteten Prüfungsvorbereitung ginge.

Konflikte zwischen verschiedenen Ansprüchen an Lehre sind ein weites Feld, das einer tieferen Analyse bedürfte, die ich in diesem Beitrag nicht durchführen kann. Die wenigen Beispiele aber weisen bereits darauf hin, dass das Verhältnis zwischen Ansprüchen an Hochschullehre sehr komplex ist und simple Folgerungen oder Dualismen (verstanden als eine Stilisierung polarer Gegensätze wie selbst- und fremdbestimmt, lehrenden- und lernendenorientiert etc.) verbietet.

5 Ausblick: Humane Hochschulbildung

Die Vielfalt an Ansprüchen an die Hochschullehre in ihrer wachsenden Menge, komplexen Verflechtung, mangelnden Systematik und begrifflichen Unschärfe erklärt sich wohl zu einem guten Teil daraus, dass diese von verschiedenen Seiten artikuliert werden: Zum einen haben Lehrende und Studierende, als die direkt beteiligten Personen, ein Interesse daran, dass Hochschullehre gelingt und entsprechend hohe Bildungsqualität sowie angemessene Lernwirksamkeit aufweist. Zum anderen ergänzen Hochschul- und Fakultätsleitungen Ansprüche, die sich etwa aus ihrer zwischen inner- und außerwissenschaftlichen Perspektiven vermittelnden Rolle ergeben. Schließlich bringen Politik, Wirtschaft und generell die Gesellschaft als weitere Anspruchsgruppen ihre Interessen ein und formulieren diverse inhaltliche Anforderungen, wie sie hier nur exemplarisch behandelt wurden.

Das resultierende, mitunter willkürliche *Nebeneinander* verschiedener Vorstellungen darüber, was Hochschullehre leisten und wie sie beschaffen sein soll, ist in gewisser Weise nachvollziehbar. Problematisch wird es, wenn aus diesem Nebeneinander mehr oder weniger verbindliche Beurteilungskriterien für Hochschullehre werden und dabei unberücksichtigt bleibt, dass diese auf verschiedenen logischen Ebenen liegen, in ihrer funktionalen Beziehung untereinander weitgehend ungeklärt sind, in Bezug auf didaktische Erkenntnisse häufig unreflektiert bleiben und über die Gestaltung von Lehre mitunter gar nicht erfüllt werden können. Als Kriterien für die Ausrichtung oder Beurteilung von Hochschullehre dringen sie aber direkt in deren didaktischen Kern beziehungsweise in die Bildungspraxis von Lehrenden und Studierenden, wo sie zu Verwirrung, Überforderung oder Verweigerung führen und dysfunktional werden können. Was könnte in dieser Situation helfen?

Es kann freilich nicht darum gehen, inhaltlich-spezifische Ansprüche an Hochschullehre aus verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen heraus grundsätzlich abzulehnen oder sich gegenüber diesen abzuschotten. Eine wahllose wie fraglose Aufnahme wachsender vor allem wissenschaftsexterner inhaltlicher Anforderungen aber bietet sich ebenfalls nicht als Lösung an, wie ich in diesem Essay deutlich machen wollte. Es braucht, so meine ich, einen gemeinsamen bildungsphilosophisch begründeten Funktionskern von Hochschullehre (gegebenenfalls auch spezifischer: von universitärer Lehre), der plastisch genug ist, um sich angesichts gesellschaftlicher Veränderungen immer wieder erneuern und neue Ansprüche in einer Form aufnehmen zu können, die den Funktionskern

nicht gefährdet. Meiner Einschätzung nach kann das klassische Konzept „Bildung durch Wissenschaft“ (Tenorth, 2020) diesen Funktionskern bilden – nicht verstanden als Slogan, sondern als philosophische Hintergrundfolie, die ihr Fundament im Humanismus hat, der in seiner Entwicklung keinesfalls abgeschlossen ist (Nida-Rümelin, 2013). Eine in diesem Sinne *humane Hochschulbildung*, verstanden als Bildung zur Ermöglichung selbstbestimmten Handelns (vgl. Reinmann et al., 2025, S. 37 ff.), böte die erforderliche Orientierung, wenn es darum geht, inhaltlich-spezifische, vor allem wissenschaftsexterne Ansprüche an Hochschullehre auf ihre Chancen und Risiken hin zu prüfen, um sie dann reflektiert aufzunehmen oder in veränderter beziehungsweise angepasster Form in das Anforderungs- und Beurteilungsraster zu integrieren oder begründet abzulehnen. Eine besondere Rolle spielen dabei aus meiner Sicht zum einen die Disziplinen oder Fächer und deren Forschungs-, Lehr- und Lernkulturen. Ohne eine in diesem fachspezifischen Sinne wissenschaftsdidaktische „Moderation“ eines solchen Prüfverfahrens kann man der Hochschulbildung kaum gerecht werden (Reinmann & Rhein, 2023). Zum anderen gilt es, nicht hinter das bereits erreichte hochschuldidaktische Erkenntnisniveau, wie hohe Bildungsqualität und Lernwirksamkeit von Lehre möglich werden, zurückzufallen, wie dies immer wieder infolge neuer inhaltlicher Ansprüche (etwa in Richtung Nachhaltigkeitsdidaktik oder Didaktik für Future Skills) zu beobachten ist.

Es sei zugegeben: Eine theoretische Analyse der Probleme und Unzulänglichkeiten in der aktuellen Situation rund um Ansprüche an die Hochschullehre, wie sie dieser Beitrag versucht hat, ist für sich allein noch nicht befriedigend. Vorausgesetzt, die bisherigen Ausführungen können nachvollzogen und im Großen und Ganzen mitgegangen werden, wäre nun im Anschluss der Funktionskern einer humanen Hochschulbildung ausdifferenzieren, um von da aus Ansprüche an Hochschullehre konkret auszugestalten, die als legitim gelten können. Die hier vorgenommene Analyse ist aus meiner Sicht ein notwendiger, nicht hinreichender Baustein für ein Redesign der Vorstellung davon, wie Hochschullehre sein soll und angesichts dieses Sollens beurteilt werden kann.

Literatur

- Barth, M. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 35–44). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-005>
- Culbertson, L., Lawton, C. & Robinson, I. (2024). The concept of academic quality. *Higher Education Quarterly*, 79 (1), 1–11. <https://doi.org/10.1111/hequ.12589>
- Darling-Hammond, L. (2021). Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education*, 44 (3), 295–308. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1919080>
- Farrelly, T. & Baker, N. (2023). Generative artificial intelligence: Implications and considerations for higher education practice. *Education Sciences*, 13 (11), 1–14. <https://doi.org/10.3390/educsci13111109>
- Harrison, R., Meyer, L., Rawstorne, P., Razee, H., Chitkara, U., Mears, S. & Balasooriya, C. (2020). Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: a meta-review. *Studies in Higher Education*, 47 (1), 80–96. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1730315>
- Jeyaraj, J. S. (2019). Effective learning and quality. *University News: A Weekly Journal of Higher Education*, 57.35, 2–8, 30–35. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3486348>
- Meyer-Guckel, V., Klier, J., Kirchherr, J. & Winde, M. (2019). *Future Skills: Strategische Potenziale für Hochschulen*. Stifterverband/McKinsey.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Edition Körber Stiftung.
- Patfield, S., Gore, J., Prieto, E., Fray, L. & Sincock, K. (2022). Towards quality teaching in higher education: pedagogy-focused academic development for enhancing practice. *International Journal for Academic Development*, (S. 1–16). <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2103561>
- Rigbers, A. (2022). Qualitätsbegriff und Qualitätsmanagement im Hochschulbetrieb. Hat die Erfolgsgeschichte noch eine Zukunft? In P. Reinbacher (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in der Krise: Paradoxien, Probleme, Perspektiven im Universitäts- und Hochschulbetrieb* (S. 32–56). Beltz Juventa.
- Reinmann, G. & Rhein, R. (2023). *Wissenschaftsdidaktik II. Einzelne Disziplinen*. transcript. <https://doi.org/10.25656/01:26733>

- Reinmann, G., Watanabe, A., Herzberg, D. & Simon, J. (2025). Selbstbestimmtes Handeln mit KI in der Hochschule: Forschungsdefizit und -perspektiven. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20 (SH-KI-1), 33–50. <https://doi.org/10.21240/zfhe/SH-KI-1/03>
- Rothland, M. (2024). *Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung. Unterricht im Lichte wissenschaftlicher Perspektivendifferenz*. transcript. <http://dx.doi.org/10.14361/9783839475065>
- Rucker, T. (2024). Allgemeine Didaktik als Theorie eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch. In K. Ammann, F. Emmenegger, R. Gerstgrasser, O. Ibrahim, T. Rucker & G. Welti (Hrsg.), *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung* (S. 222–244). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:30888>
- Schreiber-Bartsch, S., Wiebke C. & Lowitzki, I. (2023). Nachhaltigkeit und Inklusion am Lernort Hochschule. Welchen Beitrag können partizipative Lehr-Lernformate für gerechtere Zugänge zu Infrastrukturen des lebenslangen Lernens leisten? *MedienPädagogik*, 52, 340–360. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.17X>
- Shahjahan, R. A., Estera, A. L., Surla, K. L. & Edwards, K. T. (2022). “Decolonizing” curriculum and pedagogy: A comparative review across disciplines and global higher education contexts. *Review of Educational Research*, 92(1), 73–113. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543211042423>
- Stichweh, R. (2021). Disziplinarität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität – Strukturwandel des Wissenschaftssystems (1750–2020). In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 433–448). transcript. <https://doi.org/10.25656/01:27796>
- Su, F. (2022). The datafication of higher education: examining universities’ conceptions and articulations of ‘teaching quality.’ *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 28(1), 38–45. <https://doi.org/10.1080/13603108.2022.2064933>
- Tenorth, E. (2020). „Bildung durch Wissenschaft“ – Historische Varianten eines Programms und die institutionellen Implikationen einer Reformidee. In P. Tremp & G. Reinmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen als Hochschulreform? Zum 50-Jahre-Jubiläum der Programmschrift der Bundesassistentenkonferenz* (S. 6–14). *Impact Free 30 (Sonderheft)*. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/07/Impact_Free_30_28_07_2020.pdf
- Trinidad, J. E. (2019). Understanding student-centred learning in higher education: students’ and teachers’ perceptions, challenges, and cognitive gaps. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1013–1023. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1636214>
- Uemminghaus, M. & Frey, D. (2021). Was macht gute Lehre aus: Eine Synopse theoretischer Modelle und praktischer Erfahrungen. In D. Frey & M. Uemminghaus (Hrsg.), *Innovative Lehre an der Hochschule* (S. 31–67). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-62913-0_3
- Wilcox, K. (2021). Interrogating the discourses of ‘teaching excellence’ in higher education. *European Educational Research Journal*, 20(1), 42–58. <https://doi.org/10.1177/1474904120944783>
- Wildt, J. (2013). Was ist gute Lehre? – Ansichten aus dem Blickwinkel der Hochschuldidaktik. In S. Claus & M. Pietzonka (Hrsg.), *Studium und Lehre nach Bologna* (S. 57–66). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03017-9_4

Autorin

Prof. Dr. Gabi Reinmann. Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL), Hamburg, Deutschland; <https://orcid.org/0000-0002-3947-3089>;
E-Mail: gabi.reinmann@uni-hamburg.de



Zitiervorschlag: Reinmann, G. (2025). So soll Lehre sein? Ansprüche an Hochschullehre. Ein Essay. *die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2551W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!