
Bemerkungen zum Wandel des Rollenverständnisses von HochschullehrerInnen

Ludwig Huber und Andrea Frank

Vorbemerkung

Es kann uns auf so knappem Raum nicht darum gehen, dieses Thema durchzuarbeiten – für umfassendere Darstellungen sei stattdessen verwiesen auf Huber/Portele 1983, Oehler 1986, Neave 1973, Clark 1987. Vielmehr wollen wir nur einzelne Aspekte der Soziologie der HochschullehrerInnen hervorheben, die für die Frage, wie sie zu den Aufgaben der Lehre und deren Verbesserungen stehen, von belang sind, dafür aber die Begrenztheit dieser herausgegriffenen soziologischen Aussagen dadurch besonders deutlich werden lassen, daß wir sie mit (ebenso herausgegriffenen) Passagen aus der belletristischen Literatur, die Andrea Frank herausgesucht hat, konfrontieren und damit gewissermaßen brechen.

1.

Die mit dem Thema "Wandel der Hochschullehrerrolle" eigentlich gestellte Frage scheint zu lauten: Warum sind die HochschullehrerInnen nicht mehr lehrorientiert? Wobei das "mehr" zeitlich (= nicht mehr wie früher) oder qualitativ (= nicht stärker) gemeint sein könnte. Im Hintergrund der Frage dämmert das Leitbild des akademischen Lehrers, der aus seiner Forschung heraus lehrt, in der Lehre, besonders der Diskussion mit Studierenden seine Forschung vorantreibt, seine Wissenschaft philosophisch reflektiert und sein Fach öffentlich vertritt – und dies alles in schöner Balance. Und im Ton der Frage schwingt das historische Wissen mit, daß sich hinter diesem Leitbild des deutschen Professors längst der Wandel vom akademischen Lehrer zum fach-

wissenschaftlichen Forscher, von diesem zum Betriebsdirektor (vgl. Max Weber) und darüber hinaus zum Forschungsmanager oder gar, im Nebenberuf, Unternehmer vollzogen hat.

Zunächst aber, bevor wir mittrauern, die Gegenfrage: Was also assoziieren wohl Lehrende in der Universität mit dem Bild eines *lehrorientierten* Hochschullehrers? Er/sie

- besucht eifrig und beteiligt sich an Veranstaltungen und Aktivitäten des Hochschuldidaktischen Zentrums (!?)
- lehrt viel (mehr als zwingend nötig), fleißig vorbereitet, pünktlich;
- elaboriert systematisch seine Didaktik (durch Lektüre, Ausarbeitungen, etc.);
- evaluiert regelmäßig seine Lehrveranstaltungen selbst, für sich sowohl wie ggf. auch öffentlich;
- gibt Studierenden reichlich Rat, feed-back, Korrekturen;
- opfert für alles die Zeit, die er sonst für Forschung brauchen könnte;
- wirkt mit in Ausschüssen etc. für Studium und Lehre;
- bezieht seine Berufszufriedenheit aus Gestaltung, Erfolg, Anerkennung in diesem Bereich.

Nicht identisch, aber im Zusammenhang einbeziehbar wäre auch noch *Studienorientierung*: Er/sie

- nimmt Interesse an Studierende(n) als Personen (fragt mal nach Studium und Persönlichem, Interessen und Nöten);
- läßt Zeit und Raum für informelle Kommunikation;
- gestaltet Lehre so, daß Studierende "sich einbringen", ihre Interessen und Schwerpunkte setzen, mitgestalten können;
- individualisiert Leistungsnachweise, –arbeiten etc.;
- tritt hochschulpolitisch für Interessen der Studierenden, Verbesserung ihrer Lernsituationen, Förderung etc. ein.

Der Held in H. Kinders Roman "Der Schleiftrog" (1977) hat es weit gebracht, die Promotionszeit hat begonnen, er gerät in die Mühlen der universitären Kommunikationskultur.

In der Herrentoilette stehe ich plötzlich vor meinem Doktorvater. Ich nicke hastig Gutentag, traue mich nicht zu pinkeln und tue so, als müsse ich mir nur schnell durch die Haare kämmen. Der Professor sagt beim Hinausgehen, ich solle heute doch in die Sprechstunde kommen. Ich renne zum Bahnhof, in Emmendingen putze ich mir die Zähne und ziehe ein frisches Hemd an, meine Manuskripte packe ich zusammen und fahre nach Freiburg zurück. Um drei Uhr trage ich mich in die Warteliste ein. Um vier Uhr darf der erste Student hinein, um fünf sind nur noch drei vor mir dran, um sechs kommen die Assistenten und müssen nur mal einen Moment mit dem Chef reden, um acht muß der Professor unbedingt ganz eilig in eine Fakultätssitzung.(ebd. S. 160)

Es ist (a) wichtig, diese Dimension auseinanderzuhalten: "studienorientiert" in diesem Sinne könnte auch ein forschungsorientierter Professor sein. Es wäre (b) zu fragen, ob es "lehrorientierte" Hochschullehrer im ersten Sinne jemals mehr oder stärker gab.

2.

Die Frage oder Forderung nach (mehr) Lehrorientierung (statt Forschungsorientierung) kann sich überhaupt nur erheben, wenn die Einheit von Forschung und Lehre nicht mehr oder jedenfalls nur noch äußerlich in einer institutionellen und/oder Personalunion besteht. Oder anders: wenn universitäre Lehre nicht mehr durch Teilhabenlassen an der Forschung geschieht oder geschehen kann.

Die Einheit in diesem Sinne war gedacht und vielleicht auch eine Zeit lang verwirklicht in Philosophie, Philologie, Geschichtswissenschaft usw., vielleicht auch in Mathematik, Theoretische Physik: die Vorlesung als lautes Denken des Professors, das Seminar als Entwicklung und Erprobung von Gedanken, Interpretationen und Problemlösungen im Diskurs. In glücklichen Stunden mag es das in Oberseminaren und Kolloquien dieser Bereiche noch heute geben.

In Stefan Zweigs Novelle "Die Verwirrung der Gefühle" (....) verpaßt ein junger Student der Philologie zunächst den Einstieg in die akademische Welt, wird dann aber durch die Intervention seines Vaters dem unernsten, mehr der Lust als der Arbeit frönendem, studentischen Leben entrissen und gerät nunmehr geläutert, aber unvorbereitet in den Bann der Wissenschaft...

Von jener Ungeduld getrieben, nicht eine Stunde zu versäumen, ebenso leidenschaftlich nun im Anlauf gegen die Wissenschaft wie vordem in ihrer Vermeidung, befand ich mich – nach flüchtigem Rundgang durch die im Vergleich mit Berlin narkotisch schlafende Kleinstadt – um vier Uhr pünktlich an der angegebenen Stelle. Der Pedell wies mir die Tür des Seminars. Ich klopfte an. Und da mir dünkte, von innen hätte eine Stimme geantwortet, trat ich ein.

Aber ich hatte unrichtig gehört. Niemand hatte mich eintreten geheißen, und der undeutliche Laut, den ich vernommen, war nur die erhobene, zu energischer Rede aufgeschwungene Stimme des Professors, der vor dem enggescharten und nah an ihn herangezogenen Kreis von etwa zwei dutzend Studenten eine offenbar improvisierte Ansprache hielt. Peinlich berührt durch mein Mißhören ohne Erlaubnis eingetreten zu sein, wollte ich mich wieder leise hinausdrücken, fürchtete aber gerade dadurch Aufmerksamkeit zu erregen, denn bislang hatte mich noch keiner der Zuhörer bemerkt. Ich blieb also, nahe der Tür, und hörte unwillkürlich genötigt zu. Der Vortrag schien offensichtlich aus einem Kolloquium oder einer Diskussion selbsttätig emporgewachsen zu sein, daraufhin deutete wenigstens die lockere und durchaus zufällige Gruppierung des Lehrers und seiner Schüler: er saß nicht dozierend auf distanzierendem Sessel, sondern, das Bein leicht überhängend, in fast burschikoser Weise auf einem der Tische, und um ihn scharren sich die jungen Menschen in unbeabsichtigten Stellungen, deren ursprüngliche Nachlässigkeit erst das interessierte Zuhören zu einer plastischen Unbeweglichkeit fixiert haben mochte. Man sah, sie mußten sprechend beisammengestanden haben, als plötzlich der Lehrer sich auf den Tisch schwang, dort von erhöhter Stellung mit dem Worte wie mit einem Lasso sie an sich heranzog und reglos an ihre Stelle bannte. Und es bedurfte nur weniger Minuten, als ich selbst schon, vergessend das Ungerufene meiner Gegenwart, das faszinierend Starke seiner Rede magnetisch wirkend fühlte; unwillkürlich trat ich näher heran, um über dem Wort die merkwürdig wölbenden und umschließenden Gesten der Hände zu sehen, die manchmal, wenn ein Wort herrisch vorstieß, sich wie Flügel spreizten, zuckend nach oben führen, um dann allmählich in der beruhigenden Geste des Dirigenten niederzuschweben. Und immer hitziger stürmte die Rede, indes der Beschwingte, wie von der Kruppe einen galoppierenden Pferdes, von dem harten Tische sich rhythmisch aufhob

und atemlos fortjagte in diesem stürmenden, mit blitzenden Bildern durchjagenden Gedankenflug. Niemals noch hatte ich einen Menschen so begeistert, so wahrhaft mitreißend reden gehört – zum erstenmal erlebte ich das, was die Lateiner raptus nennen, das Fortgetragensein eines Menschen über sich selbst hinaus: nicht für sich, nicht für die andern sprach hier eine jagende Lippe, es fuhr von ihr weg wie Feuer aus einem innen entzündeten Menschen.

Nie hatte ich dies erlebt, Rede als Ekstase, Leidenschaft des Vortrags als elementares Geschehen, und wie ein Ruck riß dies Unerwartete mich heran. Ohne zu wissen, daß ich ging, hypnotisch herangezogen von einer Macht, die stärker als Neugier war, mit jenen muskellosen Schritten, wie sie Schlafwandler haben, schob es mich magisch in den engen Kreis: unbewußt stand ich plötzlich innen, zehn Zoll von ihm und mitten unter den andern, die gleichfalls zu gebannt waren, um mich oder irgend etwas wahrzunehmen. Ich strömte ein in die Rede, mitgerissen in ihre Strömung, ohne von ihrem Ursprung zu wissen. (S. 195f.)

Es war sicher schon immer selten so in den Studien für die Profession und in den "Sammlungswissenschaften", heute noch weniger als zu Humboldts Zeiten. Eine Ahnung davon mögen allenfalls noch die Studierenden verspüren, die eine Tutoren- oder Hilfskraftstelle oder ihre Diplomarbeit in die Nähe oder den Zusammenhang eines übergreifenden Forschungsvorhabens eines Hochschullehrers bringt.

Vor aller Schuld-Suche in (vielleicht gewandelten) Orientierungen ist zu fragen, ob, wo und wann eine solche Einheit auf dem heutigen Stand der Wissenschaftsentwicklung noch denkbar wäre. Da tun sich alsbald, auch noch ganz unabhängig von Orientierungen, große Unterschiede zwischen den Fächern auf: von immer noch verbreiteten Interpretationsdiskussionen sozusagen an der Forschungsfront in den Literatur- und Kunstwissenschaften über zuweilen anzutreffende Projektstudien und Lehrforschung in Pädagogik und Sozialwissenschaften bis zu den langen Wegen, die man bis zur Forschung in Experimentalphysik, Strahlenmedizin und Maschinenbau zurücklegen muß. Allgemein wird man sagen können: je höhere Anforderungen die Arbeit an der jeweiligen Forschungs"front" an den Umfang positiven Wissens (Fakten, Methoden, Regeln) und an Verfügung über komplizierte und kostspielige Geräte stellt, desto geringer dürften bis zur Diplomarbeit die Chancen der Studierenden sein, an "Ernstforschung" teilzunehmen oder auch solche – und ihren Professor darin – nur zu beobachten.

Was nicht heißen soll, daß die alte Forderung des "forschenden Lernens" nicht im Prinzip immer noch gültig wäre und hierzu nicht – über genetisches Lernen, Simulation und Lehrforschung hinaus – noch mehr Phantasie entwickelt werden könnte.

3.

Ganz anders könnte die vermißte Einheit sich darstellen, wenn man nicht auf die Forschungstätigkeit im engsten Sinne starrte, für die die Studierenden anscheinend noch nicht genug Experte sind, sondern auf den "Hof" von Überlegungen und Entscheidungen darum herum, die eigentlich einen Intellektuellen fordern, der, auch wenn Hochschullehrer, diesbezüglich immer Lernender bleibt. Der "Hof": das sind all die Überlegungen und Entscheidungen über das Woher? Warum? Womit/mit wem? Wozu? Mit welchen Folgen? der Forschungsprojekte. Der "Hof": Das sind auch die Kommunikationen, Diskurse (mit scientific subcommunities, Förder-/Auftrags-Instanzen, sozialen oder politischen Bezugsgruppen, evtl. der Öffentlichkeit im weitesten Sinne), in denen die Projekte entstehen, diskutiert und verfolgt werden.

Diesen "Hof" überhaupt zu reflektieren, dann auch gemeinsam mit den Studierenden oder gar in und gegenüber der Öffentlichkeit – das würde den Hochschullehrer als Intellektuellen auszeichnen! Wenn es denn Charakteristikum des Intellektuellen ist, von seinem eventuellen besonderen Wissen einen allgemeinen, nämlich öffentlichen Gebrauch zu machen (also die Öffentlichkeit zu involvieren) und andererseits für öffentliche Praktiken eine rationale, also heutzutage in der Regel wissenschaftliche, Begründung einzufordern (also sich in öffentliche Praxen einzumischen). Mit dieser Forderung ergreift man allerdings eindeutig Partei für *eine* Traditionslinie im Rollenverständnis des Hochschullehrers (Diesterweg, Mannheim u.a.), die mit einer anderen höchst einflußreichen (vertreten besonders von und seit Max Weber), derzufolge Politik auf dem Katheder nichts zu suchen hat, in starkem Widerspruch steht (vgl. die Rekapitulation dieser Tradition bei Roger/ Martin 1990).

An so einer Praxis als Intellektuelle, um den Kern ihrer jeweiligen Forschung herum, könnten Hochschullehrer, wären sie Intellektuelle, die Studierenden teilnehmen lassen – stellvertretend für die "interessierten" Laien. Die Einheit

von Forschung und Lehre, auch ursprünglich als solche von Philosophie bzw. humanistischen Studien und Lehre gedacht, würde sich als Einheit von Reflexion und Unterrichtung neu denken und gestalten lassen. Eine solche Einheit schwebte vor 20 Jahren denen vor, die Wissenschaftsdidaktik als Teil der Wissenschaft selbst thematisierten, z.B. H. v. Hentig (Magier oder Magister, 1972, S. 191):

(im Zusammenhang der Wissenschaftspropädeutik): "Ebenso muß es ausreichend Zeit für nichtformalisierte Begegnungsmöglichkeiten geben: der Lehrende muß Gelegenheit haben, Nicht-Lehrer unter den Lernenden zu sein; ja der Beruf des Lehrers der Wissenschaft muß mehr als andere Berufe Einblick in die Wirkungen von Erkenntnis auf das individuelle Leben gewähren – nicht um eines Vorbildes, sondern um der Schwierigkeiten willen, die sich dort zeigen. Das kann dem Lehrer nur gelingen, wenn ihm außer der Rolle des Organisators von Lernprozessen und des Informators zugetraut wird und zugemutet werden darf, Modell eines durch Erkenntnis bestimmten Handelns und Wirkens zu sein – und damit entweder Freund oder Gegner."

4.

Neben oder über das Postulat (A), die HochschullehrerInnen sollten stärker Lehrer – bzw. lehrorientiert sein, träte damit das andere (B), sie sollten stärker Intellektuelle, also öffentlichkeits– (oder gemeinwesen– oder politik–) orientiert oder "republikanisch" zu sein.

Allerdings scheinen sie in der Realität überwiegend gleich weit von beidem entfernt, und die Frage muß untersucht werden, warum das so ist.

4.1 Erklärung aus der Entwicklung der Forschung selbst.

Expansion des positiven Wissens, Ausdifferenzierung in immer spezialisiertere Subdisziplinen, *sophistication* der Methoden und Apparaturen verringert schon den "gemeinsamen Zeichenvorrat" einer Verständigung zwischen den Spezialisten der Disziplinen (daher das Lamentieren über Spezialisierung und das Verlangen nach "Interdisziplinarität"). Sie verringert auch die Möglichkeiten

unmittelbarer Verständigung zwischen Experten und Studierenden, fortgeschrittenen wie sowohl erst recht StudienanfängerInnen (daher der Bedarf für eine Hochschuldidaktik, die die Aufgabe der Vermittlung selbst thematisiert und bearbeitet), schließlich erst recht zwischen WissenschaftlerInnen und Laien (daher beifallsgewisse Reden von Politikern über Jargon oder Unverständlichkeit der WissenschaftlerInnen und Förderungsprogramme für Wissenschaftsjournalistik). Zwar kann man abstrakt argumentieren, daß sein eigenes Wissen noch gar nicht richtig verstanden hat, wer es nicht auch jenseits der Paradigmagemeinde anderen verständlich zu machen versteht (Vermittlungsarbeit also nicht aus didaktischer Rücksichtnahme, sondern um des besseren Verständnisses der Sache selbst willen, vgl. Kambartel 1978). Aber konkret erfahren die WissenschaftlerInnen wohl eher, daß sich in ihrer jeweiligen Fachkultur, im Rahmen des scheinbar Selbstverständlichen ganz gut und umstandslos weiterforschen läßt ohne solche besonderen Anstrengungen.

Mit anderen Worten: die fruchtbare Rückwirkung der Lehre auf die Forschung kann zwar als potentielle immer noch mit guten Gründen und Beispielen behauptet werden, ist aber in der Alltagserfahrung aktuell nicht gegenwärtig. Sie ist nur um den Preis von Anstrengungen zu haben, die den Glauben daran schon voraussetzen.

Der Ich-Erzähler in W.E. Richartz Roman "Reiters westliche Wissenschaft" (1980) ist Naturwissenschaftler und berichtet über seinen Forschungsaufenthalt in den USA, genauer gesagt über seine amerikanischen Kollegen in den Labors:

Ob Hochschule oder Industrie, der Arbeitsplatz war ihm egal, solange er nur seine Spezialkenntnisse von der Chemie der Zucker und Aminosäuren in Geld oder Prestige ummünzen konnte.

"Reicht dir das, Spezialist auf einem so engen Gebiet?"

"What do you mean?"

"Ich meine: Was bringt's? Versteht man dann mehr?"

"What do you mean?"

Er wollte sich nicht einlassen auf Fragen nach dem Sinn seiner Arbeit, auf Wissenschaftskritik allgemein – obgleich eine solche Diskussion doch in der Öffentlichkeit breit geführt wurde.

Dann wieder meine Überraschung, wenn er, oder Galbraith, in aller Gelassenheit über den Zustand der eigenen Ehe, über heimliche Wünsche, über Schwächen und Obsessionen redeten.

"Sex? Frauen? Einmal war ich so wild darauf, und seit ich's habe, läßt es mich kalt."

"Vor der Hochzeit liebte er Vögel, nach der Hochzeit die Chemie."

"Ich sag's offen, ich bin faul. Ich bin stinkend faul. Wissenschaft hin oder her. Am liebsten kopier ich was von wem, wenn's keiner merkt, als daß ich mein Hirn anstrengte." – Es bestand eine Neigung, sich selbst herabzusetzen.

Es bestand eine Ambivalenz, eine unvereinbare Gleichzeitigkeit von Gegensätzen im Inneren wie im Äußeren.

Es bestand eine Flachheit der Argumente, eine feine Umgangssprache, subtiler Witz; etwas Stoisches, wie morbide Adelige es haben.

Es schien mir oft, ich sei einer Parallele auf der Spur. Labors, Gehirne, Landschaft, Leben und Empfindung.

Da gab es die tiefe Versenkung in materielle Feinstruktur, asketische Beharrlichkeit: ein fast genießender Hang zur Eleganz bei Problemlösungen. Darauf: die Selbstzufriedenheit, dickleibiger Fatalismus: "Woher soll ich das wissen? – How should I know? – Trage ich Verantwortung für die kommende Generation? – Natürlich wird es einen Atomkrieg geben; was möglich ist, wird immer ausgeführt. Natürlich werden wir die Erde zugrunde richten." (S. 82)

4.2 Erklärung aus der Entwicklung der Lehre bzw. Lehrsituation

Die "Curricularisierung", richtiger: die Verregelung der Inhalte, Sequenzen und Arbeits- bzw. Leistungsnachweisformen in Gestalt der Prüfungs- und Studienordnungen durch andere Instanzen, organisiert unter dem Primat der Berufsausbildung, verlangt einen "flächendeckenden" Lehrplan, innerhalb dessen die Überschneidungsflächen mit der ihrerseits immer enger spezialisierten Forschung notwendig immer geringer werden. Die Forschenden könnten ihre Forschungsthemen, selbst wenn sie wollten, nicht so breit einbringen, wie sie wollten, die Studierenden könnten sich, selbst wenn sie interessiert wären, nicht so darein vertiefen, wie sie wollten.

Das (allerdings nicht irreversible) Verschwinden der "großen Vorlesung" hat die Lehrsituation entfernt, die die Lehrenden – bei denkbarer Rotation im Prinzip alle – ihrerseits zwänge, über ihre engere Spezialität hinaus ihr Fach in der Breite darzustellen (überhaupt sich erst zu erarbeiten). Stattdessen wird das Problem eher durch eine Aneinanderreihung von Spezialvorträgen – so

z.B. in der Medizin – und thematisch eng begrenzte Seminare "gelöst". Die Studierenden umgekehrt sind, trotz gewisser Lizenzen für "Schwerpunktbildung", durch die Prüfungsordnungen genötigt, mehr in die Breite schul- oder professionsmäßigen Standardwissens als in die Tiefe zu Forschungsfragen hin zu arbeiten.

H. Kinders Roman " Vom Schweinemat der Zeit" (1977) spielt in der Sphäre der Kunstgeschichte, Maria ist eine Kollegin des über Kirchenfenster promovierenden Ich-Erzählers...

Manchmal schimpft Maria, die zerflossen mit hektischen Flecken auf den Wangen aus ihrem Seminar kommt, könnte ich sie stundenlang treten. Ein Student habe, als sie in einem Exkurs auf das Frauenbild der Bibel abgehoben habe, nicht einmal den Unterschied zwischen Ruth und Magdalena gewußt, das muß Du Dir mal vorstellen. Daraufhin habe sie einiges zum typologischen Verhältnis von Altem und Neuem Testament angemerkt. Was das denn nun brächte, habe der Student gemosert, schließlich wären Ruthchen und Lenchen doch aus der gleichen Bibel. Der hat wirklich, sagt Maria und zittert vor Empörung, einfach nicht gewußt, daß die Bibel aus einem Alten und einem Neuen Testament besteht, so was will Kunst studieren, die tausendjahrelang nichts anders getan hat als die Bibel zu illustrieren. Die Bibel, tröste ich sie, gibt es halt noch nicht bei Zweitausendundeins. Hach, schimpft sie, als wenn man in der Hilfsschule wäre. Man kommt sich den ganzen Tag lang verarscht vor. Komm, lache ich, das ist vielleicht nur ein Parkstudent, der eigentlich Zahnarzt werden will. Überhaupt, sagt Maria, das Blödeste an der Uni ist, daß es diese Studenten gibt.(S. 69f.)

4.3 Erklärung aus dem System der Gratifikation ("Markt")

Mit Bourdieu (1984), aber ihn abkürzend, geredet: Die wichtigste Kapitalsorte im "wissenschaftlichen Feld" ist das symbolische Kapital ("Prestige"), in das jede(r) Wissenschaftler(in) sein oder ihr ökonomisches, soziales oder kulturelles Kapital (Förderungsmittel, Beziehungen, Wissens- und Bildungsniveau) zu transformieren versucht, weil es sich seinerseits wieder je nach Wunsch in jene anderen (noch mehr Förderungsmittel, Einfluß, Fortbildung/Expertise) transformieren läßt. Entsprechend den verschiedenen Rollensegmenten bzw. Feldzugehörigkeiten des Hochschullehrers könnte er Prestige sowohl in der Forschung wie in der Lehre wie auch in Selbstverwaltung oder im Service ge-

genüber der Kommune oder Region gewinnen. Einigermaßen durch Kriterien (anerkannte Kriterien) geregelt, kalkulierbar und obendrein auch überregional, gar international konvertierbar, ist nur das Prestige, das "symbolische Kapital", das die Forschergemeinde vergibt. Von sehr widersprüchlichen Kriterien der Anerkennung und stark von situativen Zufälligkeiten abhängig, darum auch unkalkulierbar und kaum überregional oder gar international konvertierbar ist Prestigegewinn als Lehrer (wohlgemerkt: in der alltäglichen Lehre und Betreuung von Studierenden – ich rede hier nicht von Star-Vorträgen wie z.B. von J. Galtung oder F. Vester). Dies ist erst einmal nicht die Folge bösen Willens oder Unterlassens von irgend jemand, sondern Folge der Differenz zwischen abstrakter Kommunikation (von Kontext und Genesis gelöst, an Standardleser bestimmter Observanz gerichtet mit im Prinzip universalem Geltungsanspruch, wie Forschungstexte sind) und konkreter Kommunikation (die persönliche, situative Interaktion in der Lehre, zumal in der guten Lehre). Diese Differenz wird klarer, wenn man sich ansieht, wie und woran Berufungskommissionen die Lehrqualitäten auswärtiger BewerberInnen prüfen sollten oder wonach eine Jury Preise für hervorragende Lehre vergeben sollte. Was gilt mehr: die Solidität der Vorbereitung oder Spontaneität des Denkens und Redens, Planung und Strukturierung oder situatives Eingehen auf und Partizipierenlassen von Studierenden, Herausforderung bis zur Sprödigkeit oder Hilfe bis zur völligen Einfühlung. Und wie ermißt man bei einem fremden Bewerber die von Studierenden offenbar besonders gesuchten Haltungen der Begeisterungsfähigkeit für die eigene Sache und des Ernstnehmens der Lernenden als Personen?

Etwas bessere Möglichkeiten gibt es bei einem System interner Beförderung bzw. Berufung, wie in den USA, wo innerhalb einer Institution Beobachtungen und Daten verschiedener Art, von Studentenbefragungen bis zur Beurteilung durch Dekan und Kollegen, von den Vorbereitungsmaterialien eines Kurses bis zur Prüfungsdokumentation zusammengeführt werden können. (Dennoch ist die Klage über Bevorzugung der Forschungsqualifikationen dort ebenso verbreitet ...)

Vollends unberechenbar sind die Wirkungen eines Engagements in der Selbstverwaltung oder erst recht als Berater, Experte oder Akteur in ökonomischen, sozialen oder politischen Feldern außerhalb der Hochschule. Verlagert jemand

seine Energien in jene Felder, so kann dies als solches schon von seinen Kollegen als Eingeständnis der Erfolgslosigkeit in der Forschung oder als Flucht aus ihr gedeutet werden. Jedes Prestige, was in den Feldern draußen nach deren Kriterien gewonnen wird, kann in der innerwissenschaftlichen Bilanz negativ zu Buche schlagen. Insofern ist die Prestigezumessung innerhalb des wissenschaftlichen Feldes und damit auch in der Rekrutierung des Nachwuchses durchaus nicht widersprüchlich, sondern nur allzu konsistent.

H. Kinders Romantitel "Vom Schweinemat der Zeit" steht auch für das Phänomen, wie aus KollegInnen KonkurrentInnen werden ...

Maria sagt: Der Chef hat recht; ich komme mit meinem Rubens nicht von der Stelle. Ich sage: Ich halte jede Wette, daß Du mindestens ein Jahr vor mir fertig bist; aber ich habe seit Monaten keinen Strich mehr an meinen Kirchenbildern tun können. Sie sagt: Wäre ich halb so fleißig wie Du, wäre ich froh. Maria sagt: Umgekehrt, Du publizierst doch pausenlos. Ich sage: Ein Aufsatz in zwei Jahren. Maria fragt: Mehr nicht? War das die Miszelle über Wunderlich? Ich sage: Wie kommst Du auf Wunderlich, es war ein richtiger Aufsatz über Caspar David. Maria sagt: Achja, soll ganz gut gewesen sein. Ich frage: Woher weißt Du, der ist noch gar nicht erschienen. Sie sagt: Vom Chef. Wirklich, frage ich, hat sich der Chef wirklich so darüber geäußert? Nicht abfällig; nur so nebenbei neulich. Vor Freude verspreche ich Maria einen Sonderdruck. Sie sagt: Ganz beiläufig auf dem Fest für die Zürcher Künstler. Welches Fest, frage ich. Sie sagt: Das vom Chef, warst Du denn nicht eingeladen? Ich sage: Ach das, da konnte ich nicht, da hatte ich den Vortrag in Freiburg. Welchen Vortrag, fragt Maria. Beim Treffen der Seminar-Direktoren, in Vertretung des Chefs. Nun fällt Maria aus der Rolle und sagt nur: So! Als wir uns fest verabredet hatten, dem Chef nichts zum Geburtstag zu schenken, hatte sie nichts Eiligers zu tun als die teuren Max-Ernst-Bände dem Chef mit einer dankbaren Widmung zu überreichen, weil sie Wind davon bekommen haben mußte, daß ich dem Chef nur den Wunderlich-Katalog über die Hauspost, unvorsichtigerweise, geschickt hatte. (...)

Sie stehen vor den Seminarräumen. Als ich mit Maria erscheine, huschen sie hinein. Bei mir sind es wieder weniger geworden, während Marias Seminar über Frauenkunst von Sitzung zu Sitzung voller wird. Jeder, sagt Maria mit einem feinen Lächeln, bekommt eben die Studenten, die er verdient. (S. 56f.)

4.4 Erklärung aus der Entwicklung des Berufsbildes (diachron betrachtet):

Sie zielt auf die Standesgeschichte des Hochschullehrers, speziell in Deutschland, und damit des Rollenverständnisses und der Identifikation. Mit Oehler (1986), aber dessen gründliche Aufarbeitung ebenfalls verkürzend: Da war einmal der Professor, der sein Fach in der Tat und umfassend in Forschung und Lehre öffentlich vertrat. Er definierte die Forschungsaufgaben, damit die –ausstattung, damit das Forschungsprofil dieses Faches am jeweiligen Ort; er selegierte und formte den wissenschaftlichen Nachwuchs, oft zur "Schule" (wie Roger/Martin 1990 beobachteten: in Deutschland fühlen sich Wissenschaftler als Schüler dieser oder jener Person(en), in angelsächsischen Ländern als solche bestimmter Institutionen, Colleges oder Universitäten); er bestimmte insbesondere auch, kaum durch Examensordnungen, eher schon durch Traditionen und kollegiale Erwartungen eingeschränkt, was zu lehren und zu lernen war, und er hatte dementsprechenden Spielraum, seine Forschungs- oder Interessengebiete in der Lehre unterzubringen und zu vertiefen. Der hohe Grad der Freiheit zu eigener Gestaltung erlaubte entsprechend hohe Grade der Identifikation mit jedem dieser Arbeitsbereiche.

Diese Freiheit ist in jedem der Gebiete eingeschränkt worden, am meisten aber in der Lehre: auf der einen Seite Regulierung durch Prüfungsordnungen, Studienpläne, Gebote der Lehrplanerfüllung, der gleichmäßigen Verteilung oder Rotation bestimmter Lehraufgaben auf alle Lehrkräfte eines Bereichs, Lehrdeputate usf.; auf der anderen Seite die Schwerpunktverschiebung in den Hochschulfunktionen und ihr entsprechend die Verpflichtung, auch denjenigen Studierenden noch etwas beizubringen, die "nur" eine Berufsausbildung wollen.

Diese "Entfremdung", zusammen mit äußeren Bedingungen, die die Kommunikation mit den Studierenden erschweren oder unerfreulich machen (Größe der Veranstaltungen, Jobben, Terminschwierigkeiten, kulturelle und Orientierungsdifferenzen) könnten einen Rückzug der Identifikation auf das vergleichsweise weniger verregelbare Feld der Forschung bewirkt haben und weiterhin bewirken. Allerdings wäre hier eine Gegenbewegung denkbar, dann nämlich, wenn die Betriebsförmigkeit der Arbeit in Forschungsinstitutionen oder die Spezialisierung und Irrelevanzverfahren der Einzelarbeit zunehmend "Entfremdung" auch dort bewirken.

Richartz Romanheld Reiter sieht sich anlässlich der für einen Forschungsaufenthalt notwendig zu meisternden Forschung mit alt bekannten Problemen von quantitativ neuem Ausmaß konfrontiert.

Es war einige Jahre her – vier Jahre etwa, seit der Promotion –, daß ich mich so tief in eine Bibliotheksarbeit versenken mußte. Seitdem hatte sich auch hier viel verändert. Die Wissenschaftslawine war weitergerollt. Die zunehmende Zahl von Publikationen – inzwischen mehrere hunderttausend im Jahr – war immer weniger zu überblicken. Lehrbücher, ja selbst die laufend erscheinenden Übersichten, die regelmäßig den neuesten Stand einer Wissenschaft zusammentrugen, waren schon im Augenblick der Drucklegung veraltet. Jeden Tag wurde irgendwo auf der Welt eine neue Zeitschrift gegründet. Auch die Karteien waren längst zu rückständig und unhandlich geworden, wenn es darum ging, mit neuen Forschungen Schritt zu halten.

Beim Durchforsten dieser Bibliothek nach allem, was über das Thema Mucus vorhanden war, machte ich bald die Erfahrung, daß ich in Gedrucktem ertrank und obendrein noch irreführt wurde. Die Bibliothek der Medical School hat täglich bis abends zehn Uhr geöffnet. Bis zehn Uhr war ich zwischen diversen Karteien, Titel-, Autoren-, Stichwortverzeichnissen, Referatwerken, Sammelwerken, zwischen Dissertationsverzeichnissen, Fachlexika, Zitaten-Indices, Formelregistern, Symposiumsniederschriften, Firmenbroschüren, Pharmacopöen und den Protokollen der diversen Roundtable-Gespräche hin- und hergewandert, den Querverweisen folgend, zwischen anderen Benutzern mit ebenso umschleiertem Blick, wie Zahnärzte über offene Karteiladen gebeugt, Nummern, Notizen auf den Schreibblock kritzeln oder in der Eile auf eines der überall herumfahrenden Ausleihformulare, oder abhakend, oder Verzeichnisse kopierend, Verzeichnisse von Übersichtsartikeln, die wiederum seitenlang auf Literatur verwiesen, in Tabellenform, mit Kürzeln, für die wiederum eine Aufschlüsselung notwendig war, an Stehpulten, an Xeroxgeräten, wo immer Schlangen waren, die plattgeknickten Zeitschriften, die Bände, die stark aus dem Leim gingen, noch einmal an die grünerleuchtete Scheibe gedrückt, mit Taschen voll Münzen, vor den Ungeduldigen, die jeden Handgriff verfolgten – dauert's noch lange? (S. 42 f.)

4.5 Erklärung aus der "Rollenüberlastung"

Die Hochschullehrerrolle ist sehr komplex: Forschung und Forschungsmanagement, Lehre und Prüfung, Beratung und Betreuung, Selbstverwaltung und Expertise (also Wirken als Gutachter oder Berater in technischen, politischen und ökonomischen Fragen, mit oder ohne fremdem Auftrag, bezahlt oder

unbezahlt). Diese Komplexität eröffnet hohe Freiheitsgrade, ist Markenzeichen gerade dieser Profession und wird darum verteidigt. Jede Beschränkung oder Auftrennung wird möglichst abgewiesen (vgl. Widerstand gegen Forschungs— versus Lehr—Professuren, Festhalten an Forschungs— und Lehr—Anforderungen an wissenschaftlichen Nachwuchs usw.), ein Verlust mit Ressentiments bedacht (s.o. 4.4). Die komplexe Rolle bedeutet andererseits hohe Belastung, wenn nicht Überlastung oder Stress (wie an Zeitbudgetstudien immer wieder abzulesen).

Sie ist nur zu bewältigen, wenn hier Prioritäten gesetzt, dort Entlastung, und sei es nur durch lässigere Pflichterfüllung, gesucht wird. Das geschieht auch: zum einen grundsätzlich, und zwar aus den in 4, vor allem 4.3 erläuterten Gründen, zugunsten der Forschung. Sie nimmt zwar nicht den größten Teil des Zeitbudgets ein, ist aber offensichtlich (konform der systemtheoretischen Rekonstruktion der Hochschule) die Tätigkeit, durch die sich die meisten Hochschullehrer jedenfalls offiziell definieren. Einmal gewählt, entwickelt diese Betätigung erhebliche Systemzwänge (Forschungsmanagement: Beschaffung, Betreuung bzw. Verwaltung, Anschlußsicherung für Personal, Geräte, "Verbindungen" usf.). Zum anderen geschieht das situativ: die Komplexität erlaubt auch momentane bzw. zeitweilige Verlagerung des Schwerpunkts auf ein anderes Rollensegment, wenn der bisherige subjektiv nicht mehr befriedigend oder nicht mehr produktiv ist. In diesem Sinne ist jederzeit möglich und häufig zu beobachten der Rückzug aus unbefriedigender Lehre auf Forschung, allerdings auch umgekehrt die Zuwendung älterer Hochschullehrer zu Selbstverwaltung oder auch wieder zur Lehre.

Diese Möglichkeit der Abwechslung (intraindividuelle Rotation) kann ja ihr Gutes für den Hochschullehrer, mittelbar auch für seine Studenten haben. Für die Hochschuldidaktiker aber bedeutet sie: Auf einen Leidensdruck zu hoffen, der Hochschullehrer zur systematischen Arbeit an ihrer Lehre und damit in die Arme der Hochschuldidaktiker triebe, ist müßig. Hochschullehrer haben andere Möglichkeiten: sie können jederzeit ausweichen und sich auf andere Weise ausbalancieren.

"Der Geschichtsmensch" in Malcom Bradburgs gleichnamigen Roman (1989) hört auf den Namen Howard und ist ein ultra fortschrittlicher Professor in einer ultra fortschrittlichen Universität, die für ihre StudentInnen auch hochschuldidaktisch nur das Beste möchte; Ort und Zeit der Handlung: England, Mitte der 70er Jahre...

Seminare sind in Watermouth nicht einfach Gelegenheiten zur Wissensübermittlung in einer Richtung; nein, es sind Ereignisse, Momente intensiver Gruppeninteraktion oder, wie Howards Party, Happenings. Es kommt vor, daß Studenten aus Watermouth bei Besuchen in anderen Universitäten, wo traditionelle Lehrmethoden herrschen, sprachlos die Augen aufreißen, als hätte man sie mit einer erstaunlichen und erregenden Neuerung konfrontiert; bei ihnen sind Seminare nicht so. Denn Watermouth erzieht nicht nur seine Studenten; es bildet seine Lehrer. Teams von Erziehungsspezialisten, Experten der Gruppendynamik, treiben in der Universität ihr Unwesen; sie filmen Seminare und werten sie aus und demonstrieren, unbeeindruckt von etwas derart Unwesentlichem wie der Manifestation reiner intellektuellen Qualität, daß Student C das ganze Seminar über kein Wort gesprochen hat oder Student F in der Nase gebohrt und damit Langeweile ausgedrückt hat oder Student H im Laufe eines einstündigen Seminars kein einziges Mal Blickkontakt zum Lehrer gehabt hat. Sie halten Probeseminare ab, wo der Lehrkörper sich gegenseitig unterrichtet. Veranstaltungen, wo das Fundament für dauerhafte Feindschaft gelegt wird, wo die Fetzen fliegen und angejahrte Professoren von internationalem Ruf in Tränen ausbrechen. Howard kommt also in das Zimmer, sieht sich darin um und mustert die Anordnung der Tische. "Ich fürchte, Goffman würde das hier eine schlechte ökologische Blickkontakt-Gemeinschaft nennen" sagt er. "Wir wollen diese Tische doch nicht so stehen haben, nein?"(153f.)

5. Weitere Komplizierungen

- Die Trennung von Lehr- und Forschungsorientierung und der Vorrang der letzteren in der Praxis der Institutionen und der Subjekte ist keineswegs ein nur deutsches Phänomen. Trotz proklamierter größerer Lehrorientierung englischer Universitäten und amerikanischer Colleges klingen entsprechende Analysen (oder Klagen von Studenten, Nachwuchswissenschaftlern und Politikern) dort genauso – vielleicht auf einem etwas höheren Sockel der Akzeptanz von Lehrendenfunktionen. Wohl aber gibt es, etwa in den USA (vgl. Clark 1987), abnehmende Forschungs-, und zunehmende Lehrorientierung der Lehrkörper, wenn man die Pyramide von den Spitzenuniversitäten zu den 2-years-colleges herabklettert (welche letztere in der Tat Schulen und daher zu Forschung weder personell noch materiell qualifiziert sind), – von fern entsprechend im deutschen oder französischen Hochschulwesen von den Universitäten zu den Fachhochschulen bzw. technischen Kollegs.

- Dieses Gefälle geht aber z.T. auch schon einher mit dem zwischen den Fächern, wo es sich ähnlich von den höchst formalisierten "reifen" (mature), "harten" usw. Disziplinen bis zu den wenig formalisierten, weichen Disziplinen (und innerhalb derselben von den theoretischen zu den mehr angewandten Subdisziplinen) wiederholt (vgl. Becher 1989). Das spiegelt sich auch darin, wer überhaupt die mangelnde Lehrorientierung be- oder einklagt. Wenn man mal das Feld beobachtet: vorwiegend die Letzteren.
- Lehrorientierung steht in engerer Verwandtschaft zu Studentenorientierung und besonders zu Engagement in der Verwaltung der Hochschule, vielleicht auch noch zu Bezügen oder Zusammenarbeit mit Kommune, Bürgerbewegungen etc. Das wird ebenso einleuchtend zusammengefaßt wie als Dilemma deutlich gemacht in der auf Gouldner (1957) zurückgehenden Unterscheidung zwischen "Locals" und "Cosmopolitans" (ebenfalls institutions- und fachspezifisch unterschiedlich verteilt).
- Diese Verflechtungen vereiteln alle einfachen Lösungen oder direkten Zugriffe: Nicht weniger als ein kultureller Wandel wäre erforderlich – der Hochschulkultur wie der Fachkultur. Das Ziel: Intellektualität (s.o 3.), denn, nebenbei, keineswegs ist "guter Forscher oder guter Lehrender" die theoretisch allein sinnvolle oder praktisch häufig anzutreffende Alternative!

Literatur

- BECHER, T. (1989): *Academic Tribes and Territories – intellectual enquiry and the cultures of the disciplines*. Milton Keynes Open University Press.
- BOURDIEU, P. (1984): *Homo academicus*. Editions de Minuit. Paris.
- BRADBURG, M. (1989): *Der Geschichtsmensch*. Stuttgart.
- CLARK, B.R. (1987): *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton.
- GOULDNER, A.W. (1957): *Locals and Cosmopolitans*. In: *Administrative Science Quarterly* 1. 2 281–306, 444–480
- HENTIG, H. v. (1972): *Magier oder Magister*. Stuttgart.
- HUBER, L. und PORTELE, G. (1983): *Die Hochschullehrer*. In: L. HUBER (Hg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Bd. 10. Stuttgart. S. 193–218.
- KAMBARTEL, F. (1978): *Thesen zur didaktischen Rücksichtnahme*. In: H.G. Steiner (Hg.): *Zum Verhältnis von Mathematik und Philosophie im Unterricht der Sekundarstufe III/Kollegschule*. Inst.f.Did.d.Mathematik. Bielefeld. S. 314ff.

- KINDER, H. (1980): Vom Schweinemat der Zeit. Zürich.
- KINDER, H. (1989): Der Schleiftrog. (1977) Zürich.
- NAEVE, G. (Hg.)(1983): The Academic Profession: recruitment, promotion and structure. *European Journal of Education* 18. 3.
- OEHLER, Chr. (1986): Zum Rollenwandel der Hochschullehrer. In: A. NEUSEL und U. TEICHLER (Hg.): *Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren. Blickpunkt Hochschuldidaktik* 79. Weinheim. S. 257–308.
- RICHARTZ, W. E. (1980): *Reiters westliche Wissenschaft*. Zürich.
- ROGER, G. und MARTIN, H.–J. (1990): *Der Hochschullehrer als Erzieher und gesellschaftliches Vorbild*. Hektogr. Ms. Rostock.
- ZWEIG, S. (1970): *Die Verwirrung der Gefühle*. In: Ders.: *Novellen*, (1983) Frankfurt.