
Neue Lehrkultur – alte Fachkultur

LUDWIG HUBER

1. Qualität der Lehre ja! Aber: »neue Lehrkultur«?

In die letzten beiden Amtsjahre des hier zu ehrenden Rektors ragt ein Vorgang hinein, den vielleicht auch Karl Peter Grottemeyer, ganz sicher aber der hier schreibende Hochschuldidaktiker, nicht zu erhoffen gewagt hätte: die Wiedererweckung hochschuldidaktischer Fragestellungen. Einzelne Hochschulen reagieren auf diese Weise, u.a. durch Einsetzung entsprechender Senatsbeauftragter oder Kommissionen, auf die im »Spiegel« veröffentlichte Rangliste der Hochschulen nach studentischer Einschätzung; der Hochschulverband, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und sogar die Hochschulrektorenkonferenz befassen sich mit »Leistungsbeurteilung« (-indikatoren, -vergleich usw.) und »Qualität der Lehre«; nicht nur einzelne studentische Verbände, sondern auch die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (vgl. Webler/Otto 1991) und das Hochschullnformationssystem veranstalten Tagungen und erarbeiten Empfehlungen dazu; etliche Bundesländer, dieses Mal Nordrhein-Westfalen voran, realisieren oder planen wenigstens Maßnahmen zur »Verbesserung der Lehre«. Zwar wird zum einen damit nur ein Ausschnitt der Hochschuldidaktik isoliert herausgehoben, im wesentlichen nämlich die Frage der Unterrichtsmethoden und -medien und allenfalls der tutoriellen Betreuung, nicht die der Lern- bzw. Studiensituation im ganzen, geschweige denn der Ziele und Inhalte akademischer Ausbildung; zwar sind zum anderen die Beweggründe äußerliche: Es sind die steigenden Kosten und die Suche nach Wegen, um Einsparungen oder wenigstens effizienteren Einsatz der Mittel zu gewährleisten (Wettbewerb, Leistungskontrolle), oder es ist die Länge der Studienzeiten und die Suche nach Wegen, diese zu verkürzen – alles das weit entfernt jedenfalls von einer inhaltlichen Reform des Studiums, wie sie vor zwanzig Jahren, zu Beginn der Amtszeit Grottemeyers, selbst auf der staatlichen Seite wirksam waren. Aber immerhin: Einen Spaltbreit hat sich die Tür zur Hochschuldidaktik wieder geöffnet, und vielleicht könnte man sie noch weiter aufdrücken.

Das »Aktionsprogramm Qualität der Lehre« des Landes Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Wissenschaft und Forschung 1991) ist ein avanciertes Beispiel, das die Möglichkeiten und Grenzen dieses neuen hochschuldidaktischen Anlaufes gut erkennen läßt:

Einerseits bündelt es mit den darin diskutierten (bisher allerdings nur in wenigen Punkten umgesetzten) Vorhaben unter »Stärkung der Lehre«, »Orientierungshilfen für Studierende und ihre stärkere Beteiligung an der Gestaltung des Lehrbetriebs« und »Anreize für besondere Lehrleistungen ...« einen erstaunlich umfangreichen Katalog einzelner Maßnahmen, die sich von stärkerer Berücksichtigung der Lehre in Qualifizierung, Berufung und Beschäftigung von Professoren über allerlei Belohnungen und Auszeichnungen für mehr oder bessere Lehre bis zu Tutorenprogrammen und studentischer Veranstaltungskritik erstrecken. Sehr viel näher oder an ganz andere Dimensionen der Hochschule auch als Bildungseinrichtung, so wird man zugeben müssen, könnten staatliche Interventionen nicht herankommen, ohne die Autonomie der Hochschulen empfindlich zu beeinträchtigen (schon so gibt es unter diesem Gesichtspunkt heftige Kritik). Insofern ist auch der Titel »Aktionsprogramm Qualität der Lehre« für das, was darunter begriffen wird, einigermaßen zutreffend.

Andererseits führt die Frage, die eigentlich zuerst beantwortet sein muß, was denn gute Lehre sei, erst recht die weitergehende, was insgesamt gutes Lernen möglich mache, unweigerlich weit über Lehrmethoden, Medien, apparative Ausstattung und tutorielle Betreuung hinaus zu Fragen des allgemeinen Lehr- und Lern-»Klimas«, der Lehrauffassung oder -orientierung im besonderen. Das ist wohl der Grund, warum z.B. im Titel und Programm des zweiten Bielefelder Kongresses der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik zu diesem Thema (im November 1991) ein weiteres Wort hinzugefügt wird: »*Lehrkultur* und Qualität der Lehre« heißt dort das Thema, und die These 4 (vgl. das den Tagungsteilnehmern vorgelegte Konzept) fordert:

»Die Hochschulen müssen nach *innen*, als Personenverband, eine *neue Lehrkultur* schaffen, wenn sie die Lehrqualität steigern wollen. Dies ist notwendig, um die Selbstregulationsmechanismen, das »soziale Klima« als Bündel von Erwartungen und (bei Erfüllung) Gratifikationen aufzubauen, die auf Dauer eine gute Lehre gewährleisten. Was sind die Merkmale einer solchen Lehrkultur; wie ist sie herzustellen; welche Hilfen sind nötig (z.B. Verbesserung der Betreuungsrelation); was kann jetzt schon getan werden?«

Diese Wendung reizt mich zum Widerspruch. Ich möchte im folgenden zum ersten die These dagegensetzen und erläutern, daß der weitere Horizont, der mit dem Wort »Kultur« (fruchtbar) eröffnet werden könnte, durch die Zusammensetzung mit (nur) »Lehr-« gleich wieder weitgehend verstellt wird, und zum zweiten wenigstens einen Blick auf die Vielfalt der Erscheinungen werfen, die sich auftut, wenn man diese Öffnung durchhält, und in der sich auch ein »Aktionsprogramm« brechen müßte.

2. Wenn »Kultur«, dann im vollen Sinne des Wortes!

Das Wort »Kultur« hat Konjunktur. Es taucht zur Zeit überall und in beliebigen Zusammensetzungen auf: »Eßkultur«, »Einkaufskultur«, »Abschiedskultur«, »Lernkultur«, »Unterrichtskultur« und nun also »Lehrkultur«. Zuweilen wird es, auch in pädagogischem Zusammenhang, offenbar ohne jedes Nachdenken herangezogen, weil es schick oder bedeutend klingt oder vieles darunter paßt. Das ist z.B. der Fall, wenn in einer Anzeige (in »Geschichte lernen« 23/1991, S. 20) Autoren für ein Schwerpunktheft »Unterrichtskultur – Unterrichtsrezepte« gesucht werden, in dem es nach weiterer Beschreibung ganz offenbar nur um Sammlung der letzteren, nicht um Reflexion der ersteren gehen soll, oder wenn ein Sammelband »Universitäre Lernkultur« betitelt wird (Lenz/ Brünner 1990), in dem alle möglichen Arbeiten zu Lehrerbildung, Hochschullehrerfortbildung und hochschuldidaktischen Forschungsprojekten, aber keineswegs zum Gesamt der Hochschulkultur veröffentlicht werden.

Mindestens eine Verkürzung liegt aber auch noch vor, wenn das Wort »Kultur« einfach mit dem für eine Aktivität oder Funktion (wie Essen, Singen, Lesen, Lernen, Unterricht oder eben Lehren) verbunden wird – eine Lässigkeit, der ich mich gewiß auch selbst häufig schuldig gemacht habe. Zwar wird darin vielleicht der richtige Gedanke ergriffen, daß die Form, in der solche Tätigkeiten ausgeführt werden, ihrerseits nicht nur funktional durch den jeweiligen Zweck, sondern auch kulturell, durch Traditionen und (ethische, ästhetische, religiöse) Normen bestimmt wird.

Aber in seiner vollen Bedeutung, in der es zumal in der angelsächsischen Kulturanthropologie und -soziologie gebraucht wird, meint das Wort »Kultur« – diesseits von 99 verschiedenen Definitionen (Kuh/Witt 1988) – immer das gesamte Geflecht der Gestaltungen sozialer Praxen in einem bestimmten sozialen Raum (in Institutionen wie Schule oder Betrieb; in Schicht, Region, Nation) zu bestimmter historischer Zeit (Epoche). Trotz seines nicht zu bestreitenden Schillerns ist dieser weite Begriff heuristisch fruchtbar eben dadurch, daß mit ihm der Blick gerichtet wird

(a) auf den Zusammenhang der sozialen Praxen in einem sozialen Raum untereinander, auf die Bedeutung, die gerade kraft dessen ihrer Gestaltung als Ausprägung von Differenzen mit auch sozialem Sinn (Distinktion) zukommt, und auf die Fundierung von beidem in den sozialen Strukturen sowie

(b) auf das Spiel von generativen (kollektiven) Mustern (Habitus) und individuellen Stilen, das in diesem Verständnis durch Kultur ermöglicht, nicht durch Strukturen schon determiniert, aber auch nicht durch Technologien einfach manipulierbar ist.

Der sich so anbietende, scheinbar leichte Begriff wird daher, läßt man sich auf ihn ein, sehr anstrengend, weil er fordert, den Sinn, die Bedeutung, die die Gestaltung einer einzelnen Funktion als Element einer Kultur hat, erst einmal in diesem Zusammenhang zu verstehen. Schon der erste Versuch dazu – den wir eifrigen Reformer vor zwanzig Jahren auch unterlassen haben – ließe erkennen, daß Veränderung einzelner Aktivitäten als Elemente einer Kultur nicht ohne Berücksichtigung und möglicherweise Veränderung des kulturellen Kontextes möglich, dieser selbst aber nicht einfach »machbar« ist: ein »Preis für exzellente Lehre« würde möglicherweise nichts oder wenig zur Verbesserung der Lehre beitragen in einem Kontext, in dessen tonangebenden Kreisen Meriten in diesem Feld so oder so nicht zählen – so wenig vielleicht, wie Siege der college-eigenen Rugby-Mannschaft für das Ansehen und Selbstgefühl deutscher Universitäten ausmachen würden. Gegenüber der mit »Kultur« eröffneten bzw. erweiterten Problemsicht bedeutet es daher eine Verengung, einen Rückfall sozusagen in strukturfunktionalistisches Denken, wenn man von Lehrkultur als einer Sache für sich und von ihrer »Herstellung« spricht: Kultur kann man, wenn man die Zusammenhänge versteht und selbst auf veränderte Weise agiert, bestenfalls beeinflussen, allmählich weiter differenzieren, aber nicht einfach »machen«, »schaffen« oder »einführen«.

Die Ausgangspunkte dafür sind dann womöglich an anderen Stellen zu suchen als an dem zunächst fixierten Problem: in unserem Fall also vielleicht nicht in direktem An- oder Zugriff auf Verbesserung der Lehre oder auch der Erhöhung ihres Status, sondern etwa in der Selbstreflexion des Wissenschaftsverständnisses oder des Berufsrollenverständnisses oder in der Bezugsgruppe oder in dem Zusammenhang bzw. Nichtzusammenhang von Forschung und Lehre der Beteiligten, vor allem der Lehrenden. Und das Wirken angesehener und einflußreicher Personen – und diese zu gewinnen – könnte dafür wichtiger sein als so manche bloß organisatorische oder sozialtechnologische Maßnahme: in unserem Fall könnte man von hier aus gut fragen und antworten (wenngleich der empirische Nachweis methodisch schwierig wäre), welche Bedeutung es für die Kultur einer Universität hinsichtlich ihrer Lehre hat, wenn ihr Rektor über viele Jahre so engagiert, öffentlich und erfolgreich weiterhin als Lehrer und Prüfer tätig bleibt und plädiert wie in Bielefeld Karl-Peter Grottemeyer. (Nicht umsonst wird in einer Sammlung von Fotografien, die im Seminarraum des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik der Universität Bielefeld ausgestellt ist und die verschiedenen typischen Lernsituationen des akademischen Unterrichts darstellt, die »große Vorlesung« durch Grottemeyers Mathematik-Kolleg repräsentiert.) Ganz gewiß aber muß man von hier aus rückblickend feststellen, daß wir, die Assistenten – wie zuvor die Studentenbewegung –, vor zwanzig Jahren in unserem Aufstand gegen die

Ordinarien und Streben nach totaler Reform die Möglichkeit oder gar Notwendigkeit, mit den »leading figures« der Fachbereiche wenigstens partielle Veränderungen in der Kultur zu erreichen, übersehen bzw. ausgeschlagen haben.

3. Neue Hochschulkultur: ein Wunschbild

In diesem Sinne scheint ein Versuch wohl möglich, die Züge einer Institutionskultur zu beschreiben, die einer Verbesserung der Lehre bzw. einem besseren Studieren günstig sind. Dabei wären zuvörderst die noch immer maßgeblichen materiellen Bedingungen – von denen abzulenken die Rede von der »Kultur« allerdings nur allzusehr wie geschaffen ist – zu bedenken (finanzielle Förderung, Wohnsituation und Arbeitsplatzaussichten der Studierenden, Größe und Belegung der Räumlichkeiten, zahlenmäßige Relation von Lehrenden und Lernenden usw.). Wagt man davon abzusehen, entdeckt man als solche Züge u.a. die folgenden:

– Verknüpfung der wissenschaftlichen Arbeit der Lehrenden mit ihrem Unterricht. Nicht unbedingt in der unmittelbaren Einheit von Forschung und Lehre, die man angesichts der Distanz zwischen zu erwerbendem Grundlagenwissen und Forschungs»front« nicht einfach wieder und für alle Fächer gleichermaßen heraufbeschwören kann, wohl aber vermittelt durch ein gemeinsames Thema: Genese, Sinn und Folgen der jeweils betriebenen und gelehrten Wissenschaft. Nicht erst aus einem Appell an ihre pädagogische Verantwortung, nicht erst durch eigene hochschuldidaktische Anstrengung, sondern aus der Vertiefung ihrer Arbeit als WissenschaftlerInnen könnte das Medium hervorgehen, in dem Forschung und Lehre, Lehrende und Studierende mit ihren Fragen sich treffen könnten. Dieses ihnen gemeine Medium ist die intellektuelle Reflexion bzw. Selbstreflexion der Wissenschaft als sozialer Konstruktion von Wirklichkeit, der Stellung der eigenen Disziplin im Verhältnis zu anderen, ihrer Mitverantwortung für die Folgen wissenschaftlicher Technologien usw.

– Ort, Muße und Formen für solche Gespräche. Ob nun innerhalb von Lehrveranstaltungen in Seminaren, in (Vorlesung oder Praktikum begleitenden) Kolloquien, ob außerhalb von Lehrveranstaltungen in Mentorengruppen oder Initiativen oder Diskussionszirkeln: jedenfalls müßten die Gelegenheiten zu solchem gemeinsamen Nachdenken den durch Stoffpläne und Prüfungsanforderungen verstopften Curricula, den überladenen Terminkalendern der Lehrenden wie der Studierenden, den Orientierungen (beider Seiten) auf Jobs und/oder andere Aktivitäten außerhalb der Hochschulen erst wieder abgerungen werden.

– Ein in diesem Sinne integrierter curricularer Code (Bernstein 1977). Also eine Öffnung der Lehrplanung und Lehrgestaltung derart, daß die Sichtweisen anderer Disziplinen und die persönlichen Fragen und Zweifel, Interessen und Erfahrungen

der Studierenden einbezogen werden. Dazu gehört die Regel, daß Studierende auch Veranstaltungen mitgestalten können, und ein studentisches Engagement für diese, das sich in genauer und regelmäßiger Veranstaltungskritik manifestieren müßte.

– Persönliche Präsenz der HochschullehrerInnen: im ganz konkreten Sinne, daß sie am Orte wohnen, auch einmal außerhalb der Hochschule und bei anderen Gelegenheiten mit Studierenden zusammenkommen und vor allem innerhalb der Hochschule anzutreffen, bei ihrer Arbeit sichtbar sind. Und im übertragenen Sinne: daß sie in Lehre, Beratung und Prüfung als Personen bemerkbar, greifbar sind, »sich einbringen«, wie es heute heißt, mit ihren eigenen Begeisterungen und Zweifeln, Werten und Interessen ...

Wenn solche Voraussetzungen wie die bisher genannten gegeben wären, wenn ein paar der »Spitzenleute« sich in diesem Sinne engagiert zeigten, dann, ja dann könnte man mit mehr Aussicht auf günstige Wirkung auch mehr Kommunikation über Lehre fordern und durch weitere Maßnahmen (Preise, Dispute) zu fördern versuchen. Aber vielleicht müßte man dies dann gar nicht mehr.

4. In Wirklichkeit: sehr verschiedene Fachkulturen

Wenn man sich aber nun auf den mit »Kultur« eigentlich gemeinten weiteren Horizont wirklich einstellt, erscheint im Hinblick auf die Lehre an Hochschulen eine weitere Komplizierung. Sie läßt zunächst noch eine andere Simplifizierung des »Aktionsprogramms« erkennen. Denn was ist nun der soziale Raum, auf den sich die Rede von der Kultur beziehen könnte? Die Hochschule (Universität) als ganze? Davon scheint, ohne weitere Reflexion oder Explikation, das »Aktionsprogramm« (und viele andere ähnlich gerichtete Maßnahmen) auszugehen. Exemplarisch dafür ist der dort (S. 135 ff.) als »Anlage zum Runderlaß vom 7. Juni 1991 (I A 2 – 6030)« mitgelieferte »Fragebogen für Studierende zur Beurteilung der Qualität der Lehre«, der leider auch schon an vielen Hochschulen in Nordrhein-Westfalen breit gestreut wurde. Nicht nur, daß dieses Elaborat von einer verblüffenden, alle hochschuldidaktische Arbeit des In- und Auslandes an der Entwicklung solcher, immer doch heikler Instrumente ignorierenden Simplizität ist; nicht nur, daß es, ungeachtet des umfassenden Anspruchs, aus Fragen besteht, die sich fast nur für die Veranstaltungsform »Vorlesung« eignen: Es vernachlässigt auch völlig die Überlegung, ob diese oder jene Form der Veranstaltung und ihrer Durchführung in verschiedenen Fächern bzw. Studiengängen verschiedene Bedeutung, verschiedenen Stellenwert haben könnte. Solche Überlegungen aber müßte anstellen, wer Lehre verbessern will.

Diese Komplizierung relativiert aber auch unseren eigenen Versuch vorhin, so etwas wie eine allgemeine (der Lehre günstige) Institutionskultur der Hochschule zu beschreiben. Wie nur allzu viele auf ähnlich hohen Ton gestimmte Grundsatzreden und Festansprachen, zumal solche, die die Einheit von Forschung und Lehre und die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden beschwören, fällt auch er unter das Verdikt, nicht nur die Realität nicht zu sehen, sondern vor allem auch die Vielfalt der Realitäten zu übersehen. Denn gerade im Hinblick auf Lehre sind die Unterschiede zwischen den Fächern, jedenfalls den großen Fächerbereichen (Geistes-, Sozial-, Natur- und Ingenieurwissenschaften), auch innerhalb einer Hochschule größer und einflußreicher als die Gemeinsamkeiten, die durch die jeweilige Hochschule als ganze in Differenz zu anderen Hochschulen etwa gesetzt werden. Viel eher ist also das Fach bzw. der Fächerbereich der soziale Raum, dessen Kultur zu betrachten ist, als die Hochschule. Wie sehr und in wie vielen Hinsichten sich diese Fachkulturen im allgemeinen unterscheiden, habe ich in den letzten Jahren so oft dargelegt, daß ich hier, um langweilige Wiederholungen zu vermeiden, nur durch die auf der nächsten Seite beigefügte Liste (aus Huber 1991b) an die Dimensionen der Unterschiede erinnern will (obwohl sie alle mittel- oder unmittelbar auch Einfluß auf die Gestalt des Lehrens und Lernens haben).

Hier sei nur auf die für unser Thema wichtigen fachkulturellen *Unterschiede in Lehrgestaltung und Lernorganisationen* näher eingegangen (Weiteres: Huber 1991 a, b; dort auch die Belege und Literaturhinweise; ferner bes. Becher 1989; Becher/Huber 1990; Engler 1991).

Schon der nur äußerlichen Beobachtung springen die *Unterschiede in der zeitlich-räumlichen Organisation des Lernens* ins Auge. Geradezu trivial scheinen die Varianzen in der zeitlichen Bindung der Studierenden je nach Fach, aber sie sind folgenreich: Nicht zuletzt bedingt durch Übungen und Laborpraktika, verbringen Studierende der Medizin, Natur- und Ingenieurwissenschaften mehr Zeit in Lehrveranstaltungen als die übrigen (Engler, S. 144 ff.). Diese höheren Pflichtstundenzahlen legen »ökonomisches« Erledigen der Lernaufgaben (surface level learning) nahe, lassen kaum Zeit für selbststrukturiertes Studieren, für Jobben oder für Selbsterfahrung, gewöhnen an eine bestimmte Strukturierung des Arbeitstages (mit deutlicherer Absetzung gegen »Freizeit«), den man mit dem Studienalter zunehmend auch an einem bestimmten öffentlichen Arbeitsplatz (Labor, Klinik) verbringt. Bei Geisteswissenschaftlern mit ihrer geringeren Pflichtstundenzahl und Präsenzpflcht verschwimmen dagegen die Konturen von Arbeitszeit und -ort gegenüber Freizeit und privaten Räumen stärker. (Für Sozial-, hier: Erziehungswissenschaftler weist Engler, S. 155 ff., einen mittleren Platz aus.) Verbesserung der Qualität des Lernens könnte daher für die einen bewirkt werden durch Senkung der Pflichtstundenzahlen und günstigere Ausstattung der Labors, für die anderen

Unterschiede zwischen den Fachkulturen:

Dimensionen

Soziale Zusammensetzung der Studierenden

Rekrutierung

Studien-, Berufsmotivation

Normative Klimata

politische Einstellungen, Parteipräferenzen

Bewertung der sozialen Ordnung und Strukturen

politisches/hochschulpolitisches Engagement

Lebensstile, kulturelle Präferenzen

Interaktionsstrukturen

Kontaktdichte

Kontaktrichtung Mitstudierende/Lehrende

Wissenschafts-/Alltagsprache

Lehrgestaltung und Lernsituationen

Veranstaltungsformen

Diskussionsstile

Stoff-/Personen-Orientierung

Partizipationschancen

Lernanforderungen, Pensum

Lernstrategien, Arbeitsstile

Zeitliche und räumliche Organisation des Lernens

Arbeits-/Freizeit

Arbeitsplatz

Curricularer Code

Epistemologische Merkmale

aber vielleicht durch Erhöhung der Präsenz in der Hochschule, wenn dafür auch vernünftige Zwecke gesetzt und, ganz konkret, Räume zur Verfügung gestellt werden.

Ebenso selbstverständlich erscheint in der Praxis, ist aber keineswegs in seinen Folgen das nach Fächern recht unterschiedliche Verhältnis der didaktischen Großformen Vorlesung und Übung, Seminar und Tutorium, Labor- und Feldpraktikum. Das allein schon bedingt unterschiedliche Gewichtungen in etwaigen Verbesserungsmaßnahmen: sei es, daß man die jeweils vernachlässigten Veranstaltungstypen stärkt und dafür die Stundenpläne ändert, sei es, daß man Fortbildung der Lehrenden und Vermittlung von Lernstrategien und wissenschaftlichen Arbeitstechniken an die Studierenden auf die vorherrschenden Typen ausrichtet.

Noch innerhalb der einzelnen Formen variieren wiederum fachspezifisch die *Lehrstile*, z.B. in der Vorlesung strukturierte, routinemäßig audiovisuell durch z.B. Dia-Serien oder Overhead-Folien gestützte Information (vorherrschend in Naturwissenschaften) vs. nur oraler themenexponierender Vortrag (Geistes- und Sozialwissenschaften), und ebenso in Seminaren die *Diskussionsstile*: geschlossener oder offener, konvergenz- oder divergenzorientiert, »Bluff« erschwerend oder nahelegend usw., mit Naturwissenschaften jeweils bei der erst-, Sozialwissenschaften bei der zweitgenannten Alternative. Das entspricht sehr den Interaktionsstrukturen generell, die von den Studierenden als nach Fachbereichen sehr unterschiedlich erlebt werden: als stoffzentriert und/oder leistungsorientiert (Natur- und Ingenieur- bzw. Wirtschaftswissenschaften) oder person-(studien-) bzw. interessen-(motivations-)orientiert (Pädagogik, Soziologie, z.T. Psychologie). Solche kulturellen Grundmuster äußern sich auch noch in Details wie dem, daß die Vorlesungen in Ingenieur- und Naturwissenschaften, wenn einmal erarbeitet, wiederholt gehalten werden (dürfen), natürlich mit Optimierungen und Fortschreibungen bei jeder Neuauflage – genau wie die Standardlehrbücher, die es in diesem Bereich auch gibt –, während Seminar und selbst Vorlesungen in den Geisteswissenschaften immer wieder originell sein müssen. Wer Lehre verbessern will, müßte auch hier überlegen, ob er den im jeweiligen Fach vorherrschenden Typ noch verstärken will, z.B. durch Optimierung, oder ob er komplementär den jeweils vernachlässigten Formen mehr Gewicht verschaffen will.

Ähnlich ist es mit der sog. *Lehrorientierung der Lehrenden*. Nicht nur ist der Wert, der der Lehre im Verhältnis zu den anderen Tätigkeiten des Hochschullehrers, insbesondere zur Forschung, beigemessen wird, in den einen Fächern höher als in den anderen, wenn man den Einstellungsuntersuchungen glauben darf. Mutmaßlich ist auch verschieden, was als Aufgabe der Lehre verstanden wird: mehr die optimale Darstellung von Ergebnissen, also Problemlösungen und Lösungswegen, um so die Internalisierung externen Wissens durch die Lernenden zu organisieren

bzw. zu erleichtern, oder mehr die Auffaltung eines Problems und damit Stimulierung eines Prozesses mit den Lernenden, in dem internes Wissen (persönliche Erfahrungen und Sichtweisen) externalisiert und rekonstruiert wird (zu diesen Konzepten Iran-Nejad u.a.). Solche Lehrorientierungen dürften eng zusammenhängen mit den epistemologischen Charakteristika der einzelnen Disziplinen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann (vergl. Becher 1989, S. 12 ff.), mit ihren Unterschieden im paradigmatischen Status, in der Toleranz für nur widersprüchlich oder gar nicht beantwortbare Fragen, im Grad an Selbstthematization; sie verweisen insofern in ein noch weiteres offenes Feld. Aber ohne sie zu besprechen, zu thematisieren, können auch Vorschläge zur Verbesserung und Instrumente zur Bewertung von Lehre nicht wirksam werden.

Gern wüßte man auch mehr über entsprechend unterschiedliche *Lern-Orientierungen auf der Seite der Studierenden*. Daß individuell und je nach Studienabschnitt und -situation große Unterschiede darin bestehen, welcher Gebrauch von Lehrveranstaltungen gemacht wird, ist plausibel (als Orientierung, als sozialer Treff, als Mittel der Zeitstrukturierung, als Signalgeber für die Prüfungsvorbereitung). Wie weit dieser auch nach Fachkulturen differiert, bedürfte noch der genauen empirischen Untersuchung. Enge Zusammenhänge bestehen jedenfalls zu jeweils überhaupt erlebten Freiräumen für Autonomie und *Partizipationschancen*: niedrig in Medizin, Wirtschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften. An solchen Erfahrungen entlang wird sich die Gewöhnung an bestimmte Kommunikations- und Partizipationsmuster fortsetzen. Aber auch die *Anforderungen an das Lernen* werden hier als hierarchisch aufsteigend, schwierig, logisch, fremdbestimmt, regel- und methodengeleitet, dort als zyklisch, interpretierend, mehr selbstbestimmt und diffuser erlebt. Erwiesenermaßen entsprechen dem (und den Prüfungsstrukturen) die fachspezifisch unterschiedlichen *Lernstrategien*, die mindestens in der Zeit des Studiums bevorzugt, damit aber auch eingeübt werden.

5. Folgerung: Unterschiedliche Maßnahmen zur Förderung der Lehre

Beschreibung von Kulturen, einmal angefangen, stößt kaum je auf ein gewissermaßen natürliches Ende. Es sei hier daher einfach abgebrochen, um zu fragen, was die Vertiefung in Fachkulturen für unser Thema lehrt. Folgende Einsichten sind mir vor allem wichtig:

- a) Wer Lehre verbessern will und dabei mit dem Wort »Lehrkultur« anzeigt, daß er sie im größeren Zusammenhang sehen will, muß sich der Unterschiedlichkeit der Fachkulturen stellen, in die sie eingebettet ist. Verbesserung der Lehre ist gewiß überall möglich und nötig, kann aber je nach Fach sehr Verschiedenes bedeuten und verlangt eine Entscheidung, ob dabei die ohnehin kulturell

dominanten Züge optimiert oder aber durch komplementäre Entwicklungen gebrochen werden sollten.

b) Wenn man ein aus übergreifenden Zielen, etwa aus einer Idee der Universität und universitärer Bildung heraus entwickeltes ideales Bild einer dem Lernen günstigen Hochschulkultur hat, wie das oben umrissene, muß man erkennen, daß die vorfindlichen Fachkulturen tatsächlich unterschiedlich weit von diesem Ziel, wenn es denn für alle gelten soll, entfernt sind, also mehr oder weniger Veränderungskraft aufbringen müssen, um es zu erreichen. Das muß die selbstkritische Frage auslösen, ob sich nicht in besagtem Bild viel mehr die eigene Fachkultur (des Pädagogen oder allgemeiner: der Sozialwissenschaftler oder noch allgemeiner: der Intellektuellen) niederschlägt als eine universale Kultur der Hochschule oder Wissenschaft.

c) Wenn man trotz solcher Selbstrelativierung an dem Ziel festhält, muß das weitere Vorgehen bei Versuchen, Lehre zu verbessern und Studium zu reformieren, immerfort von Fragen begleitet sein wie: Was muten wir der jeweiligen (anderen) Fachkultur damit zu? Was wären entsprechende (ebenso schwierige) Zumutungen für die unsere? Was bedeuten unsere Modelle in jenem Kontext? Was wollen wir, die Pädagogen, Hochschuldidaktiker oder generell Reformen, umgekehrt von jenen Fächern lernen, erfahren, übernehmen?

Gerade daß die letzteren Fragen an Regeln erinnern, die für jeden interkulturellen Austausch gelten, führt zu dem Gedanken, daß der am ehesten zielführende Weg zu einer Verbesserung der Lehre der über einen Umweg sein könnte: über die Organisation von interkulturellen Begegnungen zwischen den Fächern – etwa in der Form von Seminaren, Kolloquien, Klausurtagungen, gegenseitigen Besuchen, Hospitationen, Explorationen – die, selbst durchaus schon Teil einer verbesserten Lehre, den Lehrenden selbst wie den Studierenden Gelegenheit gäben, sich mit der anderen Fachkultur zu konfrontieren, dadurch sich der Entstehung, Entwicklung, Krisen und gegenwärtigen Position der eigenen Disziplin bewußt zu werden, unterschiedliches Herangehen an die (Konstruktion der) Wirklichkeit zu erfahren und eigene, auch emotionale Reaktionen (Verunsicherung, Abwehr) auf das je andere zu beobachten. Solche Begegnungen zwischen den Fachkulturen zu stimulieren, damit ein *studium generale* in einem ganz anderen Sinne als dem der traditionellen humanistischen Allgemeinbildung wie in den Nachkriegsjahren zu inaugrieren – das könnte Teil einer auch die Fächer noch übergreifenden Hochschulkultur sein, in der auch Lehre eine andere Gestalt annähme.

Becher, Toni: Academic Tribes and Territories – intellectual enquiry and the cultures of the disciplines. Milton Keynes 1989

Becher, Toni/Huber, Ludwig (eds.): Disciplinary Cultures. European Journal of Education 25; 3, 1990

Bernstein, Basil: Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens, in: ders.:

-
- Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt 1977
- Engler, Steffani: Studentische Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Dissertation Siegen 1991
- Huber, Ludwig: Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen, in: Neue Sammlung 31, 1991; 1, S. 3-24
- Ders.: Sozialisation in der Hochschule, in: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991 b, S. 417-441
- Iran-Nejad, A./Keachie, W. J./Berliner, D. C.: The Multisource Nature of Learning: an Introduction, in: Review of Educational Research 60, 1990; 4, S. 509-515
- Kuh, G. D./Witt, E. J.: The Invisible Tapestry. Culture in American Colleges and Universities. Washington D.C. 1988 (ASHE-ERIC Higher Education Reports 1988/1)
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Aktionsprogramm Qualität der Lehre. Düsseldorf 1991
- Webler, Wolff D./Otto, Hans-Uwe (Hg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim 1991 (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 90)