

## LEHREN UND LERNEN AN HOCHSCHULEN IN DEUTSCHLAND: ANSÄTZE ZU IHRER FÖRDERUNG Erfahrungen und Perspektiven

Ludwig Huber, Bielefeld

### 1. EINKREISUNG DES THEMAS: WO LIEGEN DIE WIRKLICHEN PROBLEME?

"Förderung der Lehre".....Wenn man die Debatte, die sich unter diesem oder ähnlichen Schlagworten (Verbesserung der Lehre, Qualität der Lehre) in den letzten zwei Jahren entwickelt hat <sup>1</sup>, kennt, scheint vor-gezeichnet, worüber ich in diesem Beitrag, nach Herrn Berchems Rückbesinnung auf die Tradition, zu handeln habe:

- Hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung der HochschullehrerInnen,
- Evaluation ihrer Lehre,
- stärkere Berücksichtigung ihres Lehrengagements und -erfolges bei Berufungen, Gewährung von Forschungssemestern etc.,
- besondere Gratifikationen für besondere Leistungen in der Lehre,
- Erhöhung des Stellenwerts von und der Diskussion über Lehre in der Hochschulöffentlichkeit ,
- Ergänzung durch Tutorenprogramme usf.:

kurz: über planvolle Interventionen in den üblichen Gang der Dinge in unserern Hochschulen.

*Nichts davon aber ist selbstverständlich:*

#### 1.1:

Nicht selbstverständlich ist schon , wenigstens in der Ideentradition der deutschen Hochschule, die *Förderung der Lehre* als Lehre, also als etwas von der Wissenschaftlichen Tätigkeit Unterschiedenen überhaupt. .... Eigentlich ist für diese Tradition ja Lehre nichts anderes als ein Teil der Wissenschaft selbst, zu der Kommunikation i.S.v. Mitteilung, Öffentlichmachen, Aufklären untrennbar gehört. Unkritisch-affirmativ gewendet erscheint dies in Selbstberuhigungen der Hochschulen wie: gute Wissenschaft ist per se gute Lehre, gute Forscher sind gute Lehrer (" es trägt Verstand und rechter Sinn...."). Wissenschaftskritisch gewendet (wie bei Hentig, Mollenhauer, Kambartel) schlägt es als eine Herausforderung auf die Hochschulen zurück: Wo schlecht gelehrt, insbesondere unverständlich vorgetragen und erklärt wird, da liegt auch noch gar keine gute Wissenschaft vor. (Wissenschaft, die sich nicht öffentlich verständlich

---

<sup>1</sup> Vgl. den Rückblick bei WEBLER in diesem Band.

machen kann, hat ihren Gegenstand oder sich selbst noch nicht richtig verstanden).<sup>2</sup>

Letzterer Gedanke, unter dem (dann doch allerdings in sich widersprüchlichen) Flagwort der *Wissenschaftsdidaktik*, war damals schon (1968ff.) gegen eine zu enge (technologische) Auffassung von Lehre als Unterricht, von Hochschuldidaktik als Unterrichtstechnologie gerichtet. Und die Erinnerung daran ist nicht müßig: unser Thema würde sich sehr verändern, wenn man es als Frage nach der Förderung der *Wissenschaftskommunikation* formulierte. Zu jener würden ja Wissenschaft und Öffentlichkeit, Wissenschaft in den Medien, öffentliche Wissenschaftsdiskussion und Wissenschaftskritik u.ä. gehören....

### 1.2

Nicht selbstverständlich ist auch der Gedanke der Förderung durch *planvolle Intervention*.

Denn auch, wenn man "Lehre" enger faßt, nämlich als Weitergeben der Wissenschaft an ihre Adepten: Warum, wenn sie doch solche Wurzeln im Betreiben der Wissenschaft selbst hat (vgl. v. BERCHEM), baut man nicht darauf, daß sie sich selbst erneuert mit jener? Wer das aber verneint und planvolle Intervention für nötig hält, sollte sich und anderen zugeben, daß er implizite einen anderen Begriff von Hochschule hat, haben muß:

- Die Hochschule ist dann aufgefaßt nicht nur als Stätte (= Ort + soziale Organisationsform) der Wissenschaft, an der diese sich selbst treibt und fortpflanzt (= ihren Wissenschaftsnachwuchs heranzieht), sondern auch als (weitere) Einrichtung des Ausbildungssektors, in der andere (große) Gruppen der jungen Generation auf andere berufliche Tätigkeiten, mithin nach anderen Zwecken planvoll ausgebildet werden wollen und müssen (Systemtheoretisch gesprochen: die Hochschule ist nicht nur Teil des Wissenschaftssystems, sondern auch des Bildungssystems; vgl. WAGEMANN 1987; HUBER 1990; WILDT 1991).
- "Lehre" ist dann nicht nur: Sagen, also Exponieren, Explizieren, Weitergeben, sondern auch: Vermitteln (mit dem Gegenüber des Lernenden), also das Lernen ermöglichen, die Lernsituationen, den Lehr-Lern-Prozeß mitbedenken und mitgestalten.

### 1.3

Nicht selbstverständlich ist auch die in diesem Diskussionskontext oft geübte *Beschränkung auf die Lehre*.

"So wichtig die Thematisierung der Lehre ist, so sehr führt sie in die Irre, indem sie nämlich das Studieren aus dem Blick geraten läßt..." - so Andrea FRANK im Bielefelder Stadtblatt v. 23.4.92. Um fortzufahren: "Das Austeilen von Fragebögen, in denen sie <die Studierenden> ankreuzen können, ob's ihnen jemand "gut

<sup>2</sup> Ausführlicher dazu: HUBER (in L.ROTH, 1991, S. 919; WAGEMANN 1991, 17ff.

rübergebracht hat", degradiert die StudentInnen zu SchülerInnen..." Anstelle eines aktiven Verhältnisses zur Wissenschaft oder Hochschule, oder des Bemühens um dessen Weckung (Begeisterung) trete Verschulung. "Will man nicht, daß sich die Universität zu einer Fortsetzung der Schule unter schlechteren Bedingungen entwickelt, dann muß man sich um eine Steigerung der "Qualität des Studiums" bemühen. Ansonsten muß man sich damit begnügen, daß die Langeweile gefälliger gemacht wird".

Auf die Seite des Studiums gesehen, wiederholt sich darin einerseits derselbe Grundgedanke wie zuvor: Würde Wissenschaft anders betrieben bzw. wäre das Verhältnis der Subjekte zu ihr anders, dann bräuchte es keine besondere Förderung der Lehre....

Andererseits ist damit ein noch viel weiterer Horizont aufgerissen. Denn: Was heißt "Qualität des Studiums" fördern?

Theoretisch trivial (und daher langweilig), praktisch alles andere als das ist es daran zu erinnern, daß solche Förderung mit *student welfare* und *Studienfinanzierung* anfinke (wie das, um auf ausländische Parallelen zu dieser Debatte hier einmal hinzuweisen, auch das Norwegische COMMITTEE 1990 feststellt); schließlich ist die Voraussetzung der Bildung Muße, der wissenschaftlichen Neugier die Befreiung von Handlungsdruck, des Studierkönnens die Sicherung des Lebensunterhalts.

Schon weniger trivial, praktisch aber nicht minder schwierig sind die Folgerungen aus dem einfachen Satz, daß "Studium" ursprünglich eine Form des Lernens bezeichnet, die auf *eigenem Streben*, Engagement, Handeln der Lernenden beruht, aber dafür förderliche Bedingungen braucht: Handwerkszeug und Arbeitsplatz, Möglichkeiten, sich selbst zu informieren (i.S.v. sich selbst zu belehren), Beratung und feedback. Die Ergebnisse des Hochschulranking nach der SPIEGEL-Umfrage beruhen ja nicht zuletzt auf Aspekten wie Bibliotheksressourcen, Betreuung (bes. im 1. Studienjahr), sozialem Kontakt. "Create a sense of belonging" nennt das COMMITTEE (ebd.) hier als Aufgabe.<sup>3</sup>

Politisch ist beides, individuelle Studienförderung und institutionelle Ausstattung, erst recht nicht trivial, lenkt es doch die Blicke zurück auf das Handeln und, unter unserer Verfassung, die Verantwortung des Staates, von der sie durch die Thematisierung der Lehre möglicherweise gerade abgelenkt werden sollten. Allzu auffällig ist jedenfalls, wie die plötzliche Akzentuierung gerade dieses Aspekts in der bis dahin sich

---

<sup>3</sup>Insofern, um an dieser Stelle schon einmal auf die praktischen Maßnahmen vorzugreifen, ist unter dem Thema "Gratifikationen" nicht nur über solche für Lehre i.e.S., sondern mindestens so sehr über solche für Beratungs- und Betreuungsleistungen (dieses insbesondere für Hauptseminar-, Diplom- und Examensarbeiten, aber auch für individuelle Lernprojekte) nachzudenken: sie könnten über eine Art Gutschein-System (wie Krankenscheine) nachgewiesen werden, und die Gratifikationen dürften nicht so lächerlich niedrig sein wie die gegenwärtigen für Prüfungen.

darum herzlich wenig kümmernden staatlichen Politik mit einer erneuten Höferschraubung der Überlast der Hochschulen und der Unterversorgung der Studierenden (trotz partieller BAFÖG-Revision) zusammenfällt, als daß man hier nicht mißtrauisch und wachsam werden müßte.<sup>4</sup>

Keineswegs mehr trivial, vielmehr auch theoretisch umstritten (und in der Praxis immer noch schwierig) ist die Auslegung des Wortes "Studium" in diesem Sinne dahin, daß es einfach mehr *Freiraum* brauche: sei es für individuelle Lernvorhaben (independent learning, experiential learning, contract learning), sei es für kooperative Projektstudien - mindestens als Wahlmöglichkeiten (so auch das norwegische COMMITTEE, 1990). Damit wären noch ganz andere Dinge nötig als nur mehr die direkte oder indirekte finanzielle Förderung: nämlich Öffnung der Prüfungs- und Studienordnungen, liberale Anerkennungen vielfältiger anderer Studienaktivitäten und -arbeiten als Äquivalente zu Pflicht-Lehrveranstaltungen, Zulassung alternativer und vielfältigerer Leistungsnachweise bis in die Prüfungen hinein, Ermöglichung "autonomer" studentischer bzw. von Tutoren unterstützter Arbeitsgruppen (wie im Berliner Modell der Projektstudien) etc. - kurzum eine Zurücknahme jener Festlegung und Kontrolle, die auf Gewährleistung und Vergleichbarkeit standardisierter Ausbildungsergebnisse in festgesetzter Zeit<sup>5</sup> ausgerichtet ist. (Zu befürchten ist aber im Gegenteil, daß die "Förderung der Lehre..." gerade auf der Linie von deren Verstärkung marschiert, sind diese hochschulpolitischen Programme doch in engstem Zusammenhang mit den öffentlichen Sorgen über die Überlänge des Studiums entstanden).

Jedenfalls: den Stellenwert der Lehre, damit auch der HochschullehrerInnen und ihrer Lehrpraxis im Verhältnis zum Studium sollte man nach alledem nicht überschätzen. Dafür spricht theoretisch dieser kurze Ausblick auf das Gesamt des Studiums; dafür sprechen empirisch auch die von FRANK (1991) eingesammelten Interview-Äußerungen von Studierenden. Die Hochschullehrer erscheinen darin vor allem als Prüfer, als Signalgeber auf dem Weg zur Prüfung, im günstigen Falle als Relevanzanzeiger und Darsteller des wissenschaftlichen Geschäfts in ihrem Betrieb. Angesichts vielfältiger Erfahrungen, daß sie obendrein

---

<sup>4</sup> Dies Mißtrauen wird eher bestätigt als zerstreut dadurch, daß z.B. die MWF NRW sich ausdrücklich dagegen verwahrt, daß etwa das Aktionsprogramm "Qualität der Lehre" "anstelle von Ausbau- und Überlastmaßnahmen treten" solle und auf die - allerdings objektiv verhältnismäßig bescheidenen - schon getätigten Sonderprogramme (für Geräte, Bibliotheken, Computer, personelle Notzuschläge) verweist.

<sup>5</sup> Da es sich überhaupt lohnt, die "verborgenen Annahmen" (hidden assumptions) dieses ganzen Diskurses auszugraben, hier Nr. 1: es sei nötig und möglich, mittels Prüfungs- und Studienordnungen bestimmte standardisierte Ergebnisse des Lehr-Lern-Prozesses zu gewährleisten.

menschlich nichtssagend sind oder versagen, findet es die Verfasserin "dann schon wieder tröstlich..., daß die StudentInnen ihren Hochschul-  
lehrern ohnehin keine sonderlich große Bedeutung beimessen" (ebd. 72).  
Aber das ist ein schwacher Trost für solche, die über die Verbesserung  
der Lehre zur Verbesserung des Studiums kommen wollen. Wenn wir  
überhaupt *diese* Erwartung hegen, dann müssen wir zwei Dinge hoffen:  
- daß solche Einschätzungen seitens der Studierenden nur die Folge des  
miserablen pädagogischen Niveaus sind, das sie derzeit wahrnehmen  
(in den von BRÄMER 1992 referierten Befragungen attestieren nur  
12% der Studierenden den Professoren pädagogisches Niveau) und  
mithin durch dessen Hebung ebenfalls gehoben werden können, und  
- daß eine solche Hebung möglich, erreichbar ist, obwohl die Dinge, die  
die Studierenden am meisten vermissen (menschliche Anständigkeit,  
Liebenswürdigkeit, Interesse an und Zuwendung zu den Personen,  
Vertrauen in ihre Leistungsfähigkeit und Selbständigkeit, Begeisterung  
für seine Sache) in der Dimension von persönlichen Haltungen liegen,  
die nicht durch schnelle Interventionen und effiziente Maßnahmen,  
sondern nur langfristig geändert werden können.

#### 1.4

Nicht selbstverständlich aber schließlich auch, selbst wenn man sich  
einmal auf Interventionen zur Förderung der Lehre einläßt, die Konzen-  
tration oder *Beschränkung auf die Vermittlungsformen und methoden*,  
ohne Einbeziehung des *Curriculums* im ganzen: der Unterrichtsorgani-  
sation (es könnte ja zur Verbesserung der Lehre auch über ein anderes  
Verhältnis der verschiedenen Studienphasen und Veranstaltungsformen  
in Raum und Zeit nachgedacht werden) und insbesondere der *Inhalte*.  
Diese Beschränkung ist zwar faktisch nicht so durchgängig, vielleicht  
auch nicht immer so gewollt, sondern z.T. aus der Not geboren, daß nur  
über die Formen, nicht aber über Inhalte eine vom jeweiligen Fach ab-  
strahierende Kommunikation (Evaluation, Vergleich) möglich ist. Auffäl-  
lig ist sie dennoch: Der vom MWF NRW per Runderlaß vom 7.5.91 an die  
Hochschulen des Landes verteilte "Fragebogen für Studierende zur Beur-  
teilung der Qualität der Lehre" enthielt keine Frage nach dem Inhalt  
(Thema, Fragestellung, Problem, Stoff) der zu beurteilenden Veranstat-  
tung selbst oder des Lehrangebots darüber hinaus. Auf den Tagungen  
der großen Verbände und Organisationen<sup>6</sup> dieser drei Jahre ging es fast

---

<sup>6</sup> WRK (Juni 88): "Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleich im  
Hochschulbereich" ; AHD (Nov. 1990: "Der Ort der Lehre"...(Erhöhung des  
Stellenwerts der Lehre), Stifterverband (April 1991): Studiendauer und Evaluation;  
Hochschulverband (Okt. 1991): "Univesitäre Lehre - Wirklichkeit und  
Erwartungen; AHD (Nov. 1991) "Lehrkultur und Qualität der akademischen Lehre";  
HIS (Febr. 1992): Evaluation des Lehrens und Lernens"

ausschließlich um die Methoden des Unterrichts, der Förderung und der Evaluation - keine Sorge um die Inhalte! <sup>7</sup>

Wenn es nun aber doch so etwas wie Themen gäbe, die von sich aus so neugierig machen oder, mit welchem Recht vor der Ewigkeit auch immer, Studierende jeweils gegenwärtig so interessieren (vor 25 Jahren das "Kapital", jetzt z.B. "geschlechtsspezifische Kommunikation"), daß sie größte didaktische Unvollkommenheiten in Kauf nehmen, nur um das machen zu können? Was, wenn es nach wie vor wichtig wäre, die Inhalte im Hinblick auf ihre Relevanz für die Ausbildungszwecke und -wünsche, ihren Praxisbezug zu sichten? Könnte es nicht auch sein, daß die eigentlich notwendige Verbesserung der Qualität der Lehre in der Stärkung bzw. überhaupt erst Einführung interdisziplinärer Studien<sup>8</sup> läge, in denen auch Professoren viel eher wieder zu Lernenden, Studenten aber zu Mitforschenden, die "Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden" von selbst möglich werden könnten?

Solche Fragen hängen eng damit zusammen, daß auch nicht selbstverständlich, vielmehr unklar ist, ob "Verbesserung der Lehre" eigentlich auf Steigerung der Effizienz (output in der Zeit) zielt - dann ist die Aufgabe, die Faktoren zu identifizieren und zu korrigieren, die diese beeinträchtigen - oder auf Erhöhung der Güte der Lehre - dann ist die Aufgabe, sich über die Kriterien dafür zu verständigen und diese zu erfüllen

## 2. BESTIMMUNG DER ANSATZPUNKTE: WAS IST LOS MIT DEN HOCHSCHULLEHRERINNEN und HOCHSCHULLEHRERN?

Alle diese weiteren Horizonte, die gleichsam in konzentrischen Ringen um das Thema im engeren Sinne herumliegen, und folglich die weiter ausgreifenden Formulierungen der Fragestellung haben ihr Recht - und sie müssen Gegenstand auch des Diskurses bleiben, der sich jetzt unter dem Titel "Förderung der Lehre" fortspinn.. Gleichwohl lassen sie sich auch betrachten und nutzen als ebenso viele konzentrische Schutzwälle um die Lehrpraxis der HochschullehrerInnen: Erst sei alles mögliche Andere, Grundlegendere zu verbessern, bevor es Sinn habe, sich mit deren Feinheiten abzugeben.

Aber daß das auch eine Schutzbehauptung sein kann, mit der eine Tabuzone gewahrt wird, zeigen die Reaktionen auf den frevelhaften Durchgriff, den, so gesehen, die Aktionsprogramme und Evaluationsmaßnah-

---

<sup>7</sup> Offenbar auch hier eine "verborgene Annahme" (Nr. 2): die Inhalte sind i.W. invariabel - oder aber: für sie, für ihr updating ist schon durch den Gang der Wissenschaften gesorgt und allenfalls Straffung, Konzentration auf das sog. Grundwissen ist zu besorgen (so lese ich MWF NRW 1991 S. 124ff., 77ff.).

<sup>8</sup> Zu deren jetziger Situation vgl. PAPENKORT 1991; REISINGER/HUBER 1992

men über diese Wälle hinweg vorgenommen haben. Man sehe nur auf die Schlagzeilen:

"TUV für Professoren"; "Nun benoten die Studenten die Professoren"; "Geprüft: Profs in Panik...." "Professoren prügeln sich um die ersten Plätze auf den Hit-Listen" (beides: Hamburger Unizeitung Zehn, 26.5.1992); "Das Glück der Lehrkraft hängt am seidenen Faden" (DYCK, FR 17.10.91, S.15).

Offenbar ist hier doch ein Nerv der Individuen wie der Institutionen getroffen. Also ist nun und trotz alledem doch so etwas nötig wie eine Zuwendung zu den Personen der Lehrenden und ihrer Praxis selbst.

## 2.1

In den gängigen Erklärungen für die unterstellte geringe Qualität seiner Lehre erscheint der Hochschullehrer als einer, dem es, gelinde gesagt, *am guten Willen* (für die Lehre) mangelt. Das seinerseits wird im günstigsten (= noch am ehesten akzeptierten) Falle mit seiner Leidenschaft für die Forschung oder mit dem Druck und Zug der scientific community auf Leistungen in der Forschung hin erklärt, im ungünstigeren mit Ehrgeiz oder Geldgier, die ihn außer zu genuiner Forschung auch zu Karrieremachen in der Selbstverwaltung oder exzessiver Gutachtertätigkeit o.ä. treiben können. Leider weist ja auch in diese Richtung, daß so manche StudentInnen ihre HochschullehrerInnen einfach menschlich enttäuschend finden (vgl. FRANK 1991).

Ein guter Teil der unter dem Rubrum "Zusätzliche Gratifikationen, finanzielle Sanktionen" gesammelten Maßnahmen scheint, wenn auf ihre direkten Wirkungen gerechnet wird, von einem solchen Bild des Hochschullehrers bestimmt - oder doch von der Annahme, daß es angesichts der Schwäche des Fleisches mindestens gut sei, einem zwar vielleicht vorhandenen, aber durch Druck und Zug der anderen Kräfte abgelenkten guten Willen aufzuhelfen. <sup>9</sup>

## 2.2

Probeweise zumindest sollten wir von der Annahme ausgehen, daß es nicht immer an gutem Willen fehlt, sondern auch andere Gründe vorliegen können. Der dann nächstliegende: *er weiß es nicht besser*. Der erscheint sehr plausibel, wenn man sich folgende Elemente des Berufsbildes des Hochschullehrers als Lehrer klar macht:

---

<sup>9</sup> Viele Zweifel sind möglich: ob die gebotenen Gratifikationen, wenn schon, dann nicht zu schwach sind, ob sie nicht doch durch die scientific community wieder umgedeutet werden, wie es mit der Möglichkeit der Etablierung der Kriterien für ihre Verleihung steht etc.. Andererseits: das amerikanische Beispiel der regelmäßigen Verknüpfung der Gehaltserhöhungen etc. mit einer Evaluierung, die auch die Lehrtätigkeit einschließt, und die Erfahrungen damit sind nicht zu verachten; vgl. HUBER, liberal arts; v.QUEIS 1991). Wichtiger noch und durch diese Zweifel nicht betroffen sind vielleicht die indirekten Wirkungen (s.u.) einer solchen institutionellen Praxis.

- Er ist in Sachen Lehre *Autodidakt*. Oder anders: wie er seine Lehre gestaltet, hängt davon ab, welche Gestaltungen er als Student oder Assistent bei seinen Lehrern gesehen und welche davon er nach eigenem Urteil für nachahmenswert oder zu vermeiden eingeschätzt hat. Im günstigsten Falle hat er noch in einem hochschuldidaktischen Ratgeberbuch gelesen. (Ich wüßte gern, wieviele deutsche HochschullehrerInnen das getan haben; nach der Auflage dieser Bücher kann die Zahl nicht hoch gewesen sein). Die Kehrseite:
- Eine *professionelle Ausbildung* in der Lehre, die ihm Alternativen vorführen, sein Repertoire an Konzepten und Methoden etc. erweitern, die Gründe dafür auf den Begriff bringen und seine eigenen Motive reflektieren helfen würde, hat er nicht erhalten (außer mutatis mutandis dann, wenn er zuvor im Schuldienst war und sein Referendariat gemacht hat - oder wenn er sich in der ehem. DDR habilitiert hat (vgl. v.QUEIS, 1991). An der bei uns nur in einigen Hochschulen seit etwa 15 Jahren angebotenen hochschuldidaktischen Fortbildung haben in den Universitäten vielleicht jeweils bestensfalls einige hundert HochschullehrerInnen wenigstens einmal für ein, zwei oder drei Tage teilgenommen. (Wesentlich höher ist die Beteiligung wohl an Fachhochschulen.)
- Es ist bisher, was die Lehre angeht, ein *Beruf ohne deutliches feedback*: Die Teilnahme der Studenten an den Lehrveranstaltungen kann viele andere Gründe haben als deren Qualität; ebenso die Nicht-Teilnahme; das Wegbleiben im Semesterverlauf ist, wenn überhaupt eine Rückmeldung, dann eine diffuse (was sind die Gründe?); durch die Beteiligung an der Diskussion offenbart sich nur ein kleiner, mit der Größe der Veranstaltungen abnehmender Teil; die Leistungen in Referaten und Prüfungen gehen per definitionem nur zu einem kleinen und unbestimmten Teil auf das Konto des Hochschullehrers<sup>10</sup>, ebenso und erst recht das spätere Fortkommen der Absolventen; kollegiale Beobachtung und Beurteilung findet praktisch nicht statt. Folglich gibt es entweder keine Weckung von Problembewußtsein oder auf wachgewordenes Problembewußtsein keine Antwort.

Aus Annahmen dieser Art rechtfertigen sich Interventionsprogramme, die den Erwerb entsprechender Qualifikationen (bzw. die Selektion Qualifizierter) gewährleisten und ihnen die Informationen rückspiegeln sollen, an denen sich im kybernetischen Regelkreis das Verhalten ausrichten kann, also:

---

<sup>10</sup> Deutlicher allerdings bei Prüfungen innerhalb von und bezogen auf einzelne Kurse; auch das bringt z.B. amerikanischen Hochschullehrern ein deutlicheres feedback.

- obligatorische hochschuldidaktische Grundausbildung vor Habilitation und/oder Berufung;
- Prüfung der hochschuldidaktischen Qualifikation vor Berufung bzw. Ernennung auf Lebenszeit;
- hochschuldidaktische Fortbildung (mindestens fakultativ/durch Lehrbefreiung erleichtert u.ä.)
- student evaluation (NB: für alle; einzelne haben sich dgl. längst selbst organisiert und konnten dies auch längst tun, wenn sie nur auf die hochschuldidaktischen Angebote zurückgreifen wollten) <sup>11</sup>

Eine ausführlichere Diskussion dieser Maßnahmen ist an anderer Stelle in diesem Band vorgesehen.

So oder so: eine einmalige Grundausbildung oder Fortbildung sichert noch keine Professionalität, und feed back noch nicht die Möglichkeit, damit professionell umzugehen.

### 2.3

Denn eine dritte Annahme könnte sein: der Hochschullehrer hat guten Willen und weiß auch, wie bessere Lehre, als er sie macht, aussähe, aber schafft es nicht, dieses Wissen *in seine Praxis umzusetzen*..

Hier gilt es sich bewußt zu machen, was für ein enorm *persönlichkeitsgebundenes* Geschäft das Lehren ist. Denn: im Lehrstil prägen sich auch aus der kognitive Stil und die sozialen Strategien der individuellen Person, ausgeformt in den langen Etappen familiärer, schulischer, hochschulischer und fachspezifischer Sozialisation. Um letzteres, mein Steckenpferd-Thema, kurz auszuführen und mit Befunden der Untersuchungen zur Fachwahlmotivation zu begründen: Für jemanden, der schon sein Fach, z.B. Mathematik oder eine Ingenieurwissenschaft, gewählt hat, weil er unklare soziale Situationen und diffuse Kommunikation scheut, kommen tiefgründelnde Problematisierungsdiskussionen oder offene Gruppenarbeit nicht so schnell in Frage, was immer Hochschuldidaktiker dafür reden mögen. Und Pädagogen, die sich gewöhnt haben, Fragen nach Sinnbezug, Personbezug, Erfahrungsorientierung jederzeit zuzulassen, empfinden tiefes Unbehagen bei der Vorstellung, bestimmte Vermittlungsaufgaben in klar sequenzierten Lehrgängen zu organisieren - eine Vorstellung, die sie als technisch perhorreszieren.

---

<sup>11</sup> Vgl. HUBER u.a. 1977; Gesondert wäre noch einmal über studentische Vorlesungsrezensionen zu sprechen (schöne Beispiele aus Bielefeld). Das besorgte Echo, da es sie zumeist erfahren, deutet wieder auf ein Tabu, das durch Aufhebung der Intimität verletzt wird. Noch in der Reaktion der Reformgruppe Hamburger HochschullehrerInnen auf die Vorschläge des IZHD Hamburg für einen Kritiker-Preis lassen die Angst erkennen, es könnte dabei nicht sachlich zugehen (vgl. Protokoll). Vgl. aber auch den Konflikt zwischen GROTTIAN und seinem Universitätspräsidenten über den "Guide Dozi" am OSI.

Es ist also platterdings eine Zumutung, zumal für ältere u/o gestandene Lehrende, ihre Lehre ändern zu sollen, wenn dies doch zugleich heißt; seine Persönlichkeit ändern. Wer kann das schon?

Ein nicht minder wirksamer Grund für die latente Ablehnung von als allgemein geltend daherkommenden hochschuldidaktischen Zumutungen dürfte in dem Mißtrauen liegen, daß sie trotz allen Beteuerungen nicht zu demjeweiligen Inhalt passen, genauer: zu der gerade auch in unseren Fächern wiederum stark individuell geprägten Variante des seinerseits wiederum fachspezifisch verschiedenen Modus der Konstruktion von Wirklichkeit.

Hier liegt ein Fehler entweder im Angebot oder in der Rezeption desselben vor, ein falscher Anspruch. Denn noch viel weniger als auf anderen Stufen des Bildungswesens - hier wäre ein schöner Anlaß für einen pädagogischen Exkurs - gibt es für die Hochschule bisher allgemeingültige Aussagen, was gute Lehre, insbesondere was ein guter Lehrender sei bzw. als solche oder solcher wirke. Es ist ein Nachteil von Evaluationsfragebögen oder auch von Listen von Gütekriterien, daß sie suggerieren, es gäbe umfassend gesicherte Wirkungszusammenhänge. Was es allenfalls gibt, sind einige allgemeine Prinzipien - und dann sind es fast solche, die überhaupt für humanen Umgang gelten<sup>12</sup> - und eine Reihe von Kriterien für die Gestaltung der Lehr-Lern-Situation, die sich aus Alltagserfahrung, Plausibilitäten für jede Art von Kommunikation und aus allgemeindidaktischen und lernpsychologischen Aussagen professionell legitimieren lassen als solche, die man nach Möglichkeit nicht vernachlässigen sollte.<sup>13</sup>

Angesichts dessen sind zwei Folgerungen zu ziehen:

a) es ist nicht nur notwendig, sondern legitim, die Verbesserung der Lehre vor allem in der Richtung von genauer Wahrnehmung, selbstkritischer Reflexion und mutiger Weiterentwicklung des je individuellen Vorgehens zu suchen - im Lichte freilich von Rückmeldung und Alternativen.<sup>14</sup>

b) Der beste Weg dahin sind Supervision und kollegiale Beratung. Denn darin erst lebt ja Professionalität: in Artikulation, Exploration und Inter-

---

<sup>12</sup>Authentizität/Engagement; Respekt vor Studierenden und Interesse für sie als Personen; Freundlichkeit/Zuwendung/Zuhören; ihnen eig. Interesse und Aktivität ermöglichen, feedback geben (was m.E. das Schwerste)

<sup>13</sup> Klarheit, Struktur, Übersichtlichkeit der Darstellung; kognitive Diskrepanzen oder praktische Probleme als Diskussions- und Arbeitsanreiz; Differenzierung, Individualisierung; wiederum feedback.....

<sup>14</sup>Daher die Wichtigkeit von individ. feedback und Selbstreflexion in Mini-Lehrproben und von individuellen, nach eigenen Fragen der Beteiligten differenzierten Fragebögen zur Lehrveranstaltungsbewertung.

pretation eigenen Verhaltens, das immer individuell und situationspezifisch sein muß, im Spiegel der möglichen Alternativen und des Urteils von anderen in gleicher Situation bzw. vor gleichen Aufgaben. Daher ist dies, auch nach eigenen Beobachtungen, ein -ursprünglich nicht als solcher ins Auge gefaßter - Hauptzweck von Hochschullehrerfortbildung: eine Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch über eigene Lehre zu geben, einen Anlaß dafür, die der eigenen Lehrpraxis immer schon innewohnenden, größtenteils latenten Intentionen, Annahmen über Lernen, Vorstellungen von Lernsituationen bzw. Unterrichtsmodelle sich selbst zu explizieren und damit wenn schon nicht deren radikale Veränderung, so doch wenigstens deren bewußtere Handhabung und evtl. immanente Optimierung zu ermöglichen. Einen solchen Erfahrungsaustausch zu fördern, könnte Aufgabe einer "Akademie" sein - die dann auch mit Recht so hieße !

### 3. KOMPONENTEN EINER STRATEGIE

Für die Strategie einer künftigen Förderung der Lehre lassen sich aus diesen Erfahrungen und Überlegungen folgende Gesichtspunkte entwickeln; der alle anderen verbindende ist:

Es kommt grundsätzlich und in erster Linie auf *Kommunikation und Reflexion* an: darauf, daß Absichten, Vorgehensweisen und Erfahrungen in der Lehre zum Gegenstand des persönlichen Gesprächs und professionellen Austauschs unter den Lehrenden (und den Studierenden, wenn sie wollen) wird. Die wichtigsten Mittel dazu:

#### 3.1.

*Feedback*, also alle Maßnahmen, die geeignet sind, die HochschullehrerInnen mit Informationen darüber zu versehen, was sie mit ihrer Tätigkeit als LehrerInnen (Unterricht, Beratung, Prüfung) aus- oder anrichten. Damit verstehe ich Feedback als Oberbegriff für formelle (methodische, systematische) Evaluation und informelle Rückmeldung. Beide können im Prinzip summativ und formativ angelegt, an die Institution (Fachbereich, Hochschule) zu ihrem korporativen Handeln oder die Person zu ihrer je individuellen Praxis, die summative Evaluation darüber hinaus auch an Dritte gerichtet sein.

Auf ersteres, die formelle Evaluation, letzthin im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (vgl. HIS-Tagung vom Februar 1992) will ich hier nicht eingehen, sondern nur auf ELTON (in diesem Band) verweisen.

Zumal das letztere, die kontinuierliche, explizite, individuelle, studiengangs- und veranstaltungsspezifische Rückmeldung wäre die große Aufgabe und Chance der Studierenden. Jedenfalls waren und sind da andere, treffendere Aktivitäten denkbar und vorgekommen, als die von

NRW herausgegebenen Musterbögen oder die von A. Frank karikierten Fragen zur gefälligeren Servierung der Langeweile: z.B. individuell und zusammen ausgearbeitete problemorientierte Fragebögen und insbes. Vorlesungsrezensionen, die man durch ein anderes Echo und Publikum, vielleicht ja auch durch Preise (vgl. IZHD HH) ermutigen kann. Daß die Studierenden davon von sich aus so wenig Gebrauch machen, daß es bisher eine Sache der individuellen Moral war, ob sich Hochschul-lehrer - fast pervers - ihre Kritik selbst besorgten und daß allenfalls bei solchem Interesse solches feedback nicht ganz folgenlos blieb, verweist darauf, daß dieses nur schlecht einen strukturellen Mangel des deut-schen bzw. europäischen Hochschulwesens wettmachen kann, den für mich am deutlichsten DAXNER (1991) herausgearbeitet hat: die Hoch-schulbildung ist nicht als Marktverhältnis zwischen Anbieter und Nachfrager konstituiert, sondern als wohlfahrtstaatliche Leistung an Leistungsempfänger. Folglich besteht kein Tauschverkehr mit der ihm eigenen automatischen Rückkopplung, sondern der Wert der Leistung ist vorher (staatlich) definiert und in der Alimentierung des Personals (Beamte!) sowie im Haushalt festgelegt. Das Verhältnis ist asymme-trisch: Die Studierenden haben keine Marktmacht, keine Sanktions-macht, die einzelnen Hochschullehrer und sogar noch die Institutionen können zwar, müssen sich aber nicht darum kümmern, was sie bei den Studierenden bewirken, was diese von ihnen denken und was aus jenen wird. Beobachtungen in den USA zeigen, wie viel größere Anforderungen Studierende, die Studiengebühren zahlen, an ihre Hochschulen - und an sich selbst! - stellen und wie viel größere Anstrengungen in vielseitiger Beratung, Qualität des Unterrichts, Gestaltung der Lernumgebung, indi-vidueller Förderung und Weitervermittlung und schließlich auch noch weiterem Kontakthalten Institutionen unternehmen, die von den Studi-engebühren zu einem guten Teil ihres Budgets abhängen. Denn dieses zweite muß laut DAXNER unbedingt dazu: nur die Einführung von Studi-engebühren, wie sie auch KONEGEN-GRENIER 1989 nach vielen anderen wieder fordert, wird solange nichts zur Änderung der Lehre beitragen (sondern allenfalls zur Selektion und Belastung der Studierenden), wie sie im Landeshaushalt vereinnahmt werden, besser: untergehen: sie müssen der einzelnen Hochschule, evtl. dem einzelnen Fachbereich für ihren Haushalt unentbehrlich sein. Unsozial und ein Widerruf der sozia-len Öffnung der Hochschule muß die Einführung eines Studiengebühren-systems dann nicht sein, wenn die Studierenden grundsätzlich vom Staat selbst mit einer bestimmten Menge von Studiengutscheinen aus-gestattet werden, um diese Marktmacht ausüben zu können. Nun sind so radikale Veränderungen der Hochschule - man darf sie ru-hig laut erörtern, die Politiker werden sie nie zustande bringen, die Mi-nisterialen gar nicht erst wollen - hier nicht mein Thema. Sie weisen aber in die Zukunft, und wichtig ist mir zu sagen, daß die weiterhin zu

besprechenden Strategie-Elemente dadurch nicht überflüssig, wohl aber durch jene ganz anders fundiert würden.

Es wäre dies, NB, ein feedback an die Institution, die darauf mit korporativen Anstrengungen antworten könnte oder müßte.<sup>15</sup> In der gleichen Richtung liegt, trotz aller Problematiken, die Bedeutung des *Ranking*. Aber wehe, wenn dieses nach wenigen Standardmaßstäben oder aber in durch Verrechnung von Unverrechenbarem entstehenden Zensuren zustande kommt: wie für die Individuen gilt es, die spezifischen Vorzüge der einzelnen Institutionen herauszuarbeiten und diese zu optimieren. Dann gäbe es in jeder Dimension unterschiedliche Rangordnungen (die auch nicht zusammengefaßt werden dürften).

#### Exkurs

Es ist vielleicht nützlich sich klar zu machen, daß wir, wenn wir mit dem feedback einsetzen und damit der Ermöglichung oder Steigerung der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion von Hochschulpersonen und -institutionen Priorität geben, eine gegenüber der Aufbruchzeit von Studenten- und Assistentenbewegung und Hochschuldidaktik von vor 20 Jahren veränderte Strategie benutzen. Die damalige setzte (oft nur implizit) auf eine Abfolge etwa wie: manifeste, allgemein anerkannte Mängel bzw. Probleme - darauf gerichtete mehr oder minder radikale Reform - Evaluation der Reformwirkungen.

Die jetzt den verständigeren Versionen von Aktionsprogrammen zur "Verbesserung der Lehre"(wiederum oft nur implizit) zugrundeliegende, von mir eben auch vorgeschlagene Strategie setzt auf die Abfolge: Evaluation (feedback nämlich ist nichts anderes als "formative Evaluation"; nur der Grad der Methodisierung ist offen) - individuell oder institutionell spezifische Problemwahrnehmung - Adaptation (und ggf. Gratifikation).

Die frühere Strategie machte die Voraussetzung, daß die in scharfsinniger gesellschaftstheoretischer und hochschuldidaktischer Analyse erkannten objektiven Probleme der Hochschulausbildung (Klassenprivilegien, fehlender Praxisbezug, undemokratisch) im Prinzip allen bewußt seien oder doch zunächst bewußt gemacht werden könnten und müßten. Diese Voraussetzung war, wie sich bald zeigte, nicht gegeben; folglich mußte vor und mit den angebotenen Innovationen, die in Wahrheit ziemlich weitgehende Reformen des Lehr- und Studiensystems erforderten, zunächst das richtige Problemgewußtsein importiert werden. Damit war diese Strategie eine missionarische - mit allen Vor- und Nachteilen einer solchen: Sendungsbewußtsein und Besserwisserei, Eifer und Dogmatismus, Helfergesinnung und Kulturblindheit.

Die jetzige Strategie ist potentiell - "potentiell", weil sie noch entsprechend elaboriert und vor allem auch bereichsspezifisch variabel gemacht werden müßte - darauf angelegt bzw. darauf anzulegen, die Information der Personen und Institutionen über ihre Lage und Wirkung zu verbessern und ihnen damit eine bessere Wahrnehmung und Artikulation der jeweils im Sinne einer Adaptation zu lösenden Probleme zu ermöglichen - oder aber die Erkenntnis der Unmöglichkeit und daraus folgendes Sich-Wehren. Soweit es sich um staatliche Maßnahmen handelt, ist das schon dadurch nahegelegt, daß der Staat in Ziel- und Inhaltsscheidungen die Autonomie der Hochschulen respektieren soll oder müßte; soweit es sich um Interventionen von Reformern und/oder Hochschuldidaktikern innerhalb der Hochschulen handelt, kann es der Einsicht in die Komplexität der

---

<sup>15</sup> Die manigfachen Probleme des Kolleggeldes (für die einzelne Veranstaltung), die in unserem Zusammenhang auch wieder erworgen wird, entfallen daher.

Probleme oder der Kontroversität der Ziele oder der Resignation angesichts eigener Einflußmöglichkeiten geschuldet sein. Jedenfalls ist dieses Modell ein kybernetisches - mit den Vor- und Nachteilen wiederum eines solchen: insbesondere: große "Flexibilität" und Variabilität hier, Nicht-Klärung der "Soll"-Werte da.<sup>16</sup>

Insofern ist die Strategie-Entwicklung mit diesem Modell noch nicht vollständig; vielmehr ist auf ein Diskursmodell hinzuarbeiten.

### 3.2

*Sanktionen*, also die Summe von

a) auf das *Individuum* bezogen:

- Selektionen (bei Einstellungen und Berufungen),
- negativen Sanktionen (Vorenthalten von bisher regelhaft gewährten Vorzügen wie z.B. Forschungssemester, Hilfskräfte) und Gratifikationen (vorgezogenes Forschungssemester, zusätzliche Hilfskraft- und Sachmittel etc; Preise.)

b) auf die *Institution* bezogen: Bindung bestimmter Haushaltszuweisungen

- an Vorzeigen bestimmter Anstrengungen (Lehrevaluationen, Studienreformmaßnahmen, Sprechzeiten oder tatsächlich durchgeführte Beratungen, Tutoreneinsatz u.ä.) oder
- bestimmte Erfolgsbilanzen (z.B. Vielfalt besonderer studentischer Leistungen<sup>17</sup>, Unterkommen und weiterer Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt<sup>18</sup>).

Ich komme hier auf diese Maßnahmen zurück nicht um ihrer *direkten* Ziele und Wirkungen willen. Diese müssen im einzelnen sehr umstritten sein.

So ist es z.B. eine schwierige Aufgabe, wie der diagnostische und insbes. prognostische Wert von Prüfungen der "pädagogischen Eignung" (Hochschuldidaktische Fähigkeiten) gesteigert werden könnte;

ob ein Preis für exzellente Lehre zu solcher motiviert (ab welcher Höhe) und wen, ist fraglich;

daß Institute und Fakultäten in puncto Leistungsbilanz und Lehrbericht, um die Mittel zu erlangen, wiederum nur legitimatorische Prosa produzieren könnten (worin alle Beteiligten von Haushalts- und Forschungsanträgen her schon geübt sind), muß man befürchten.

---

<sup>16</sup> Diese Unterscheidung läuft nicht parallel zu der innovationstheoretischen von top-down- oder bottom-up-Strategie; insbesondere fehlt ein wirklich basisdemokratisches, i.e. auch kollektives Moment in dem individualistischen kybernetischen Modell noch. Ein gewisser Treffpunkt läge im "interaktiven" Modell nach dieser und dem "diskursiven" nach unserer Unterscheidung.

<sup>17</sup> Man könnte ja einmal etwas von der ehem. DDR lernen und über Prämierung, Ausstellung und Publikation besonders guter Diplom- und Examensarbeiten nachdenken

<sup>18</sup> wie Studienzeiterkürzung nur beurteilbar im innerfachlichen Vergleich zwischen verschiedenen Hochschulen)

Wichtig aber erscheinen mir in unserem Zusammenhang und überhaupt die *indirekten* Wirkungen, die die Einführung solcher Maßnahmen, vor allem in ihrer Summe haben könnten: die Thematisierung von Lehre in allen möglichen Situationen, in denen bisher bestenfalls Forschung (Forschungsmethoden und -leistungen) ernsthaft thematisiert wurde: in Personal- und Berufungskommissionen, in Forschungs- und Haushaltsausschüssen, in Fachbereichsräten und Senaten - und folglich und vor allem auch: in Kommunikationen auf den Korridoren, in Kopierräumen und Cafeterien. Eben dies, die Erhöhung überhaupt des Stellenwerts der Lehre ist ja jenseits der einzelnen Maßnahmen das, worauf die AHD mit ihrem BIELEFELDER MEMORANDUM (1990) und ihr Vorsitzender (vgl. WEBLER-OTTO 1991) mit ihren Vorschlägen letztlich hinaus wollen.

Eine solche Thematisierung wird stimuliert durch und stimuliert ihrerseits die notwendige Diskussion der Kriterien für zu belohnende Lehre und, da diese nicht eindimensional werden sein können, die Elaboration verschiedener Modelle von Lehre.

Und sie bringt mit sich eine gewisse Publizität der Lehre, insofern z.B. Veranstaltungskonzepte und -materialien oder Studentenleistungen aus den Veranstaltungen vorgelegt, Hospitationen eingeladen, Unterrichtskritiken und Vorlesungsrezensionen auch einmal öffentlich diskutiert werden müssen.

Alles das ist noch keine zureichende Bedingung für die Verbesserung der Lehre selbst, aber eine notwendige, insofern Praxen, implizite Ziele (und deren Begründungen) und persönliche Erfahrungen (und deren Erklärungen) auf den Begriff zu bringen zur Übung wird und das Wissen über mögliche Alternativen (manifest in den Handlungen der jeweils anderen) verbreitert wird.<sup>19</sup> Das gilt besonders für die Individuen; es gilt aber auch, wenn sie denn die Chance wahrnehmen, für die Institutionen, denen dergleichen mit den "Lehrberichten" oder, im niederländischen Verfahren, mit den "Selbstbeschreibungen" der Fakultäten ange-sonnen wird.

### 3.3 Kollegialität

Bisher ist der Hochschullehrer als Lehrender noch mehr als in der Forschung ein Einzelkämpfer - mindestens in den Geistes- und Sozialwissenschaften, während in Naturwissenschaften und vor allem Medizin auch hier eine etwas größere Arbeitsteilung über die Zeit in einem ge-

---

<sup>19</sup> Nicht zuletzt gewinnen auch die Studierenden mehr Vergleichsmöglichkeiten und -kriterien für ihre Unterrichtskritik, der der Mangel an solchen manchmal anzumerken ist, noch öfter aber ohne Grund vorgehalten wird.

meinsam oder hierarchisch festgelegten allgemeinen Rahmen stattfindet (z.B. nach Abschnitten einer Vorlesung), keineswegs allerdings ein kommunikationsintensives Teamteaching.

Fortbildungsveranstaltungen, Evaluationsverfahren<sup>20</sup> und eventuelle zusätzliche Ressourcengewährung (s.u. zum Lehr-Pool) sollten darauf angelegt sein, stattdessen Kollegialität zu fördern:

- den Austausch von Konzeptionen und Erfahrungen aus der Lehre,
- die gegenseitige Unterstützung (z.B. durch gegenseitige Abstimmung von Veranstaltungen, Abgeben von Unterrichtsmaterialien usw.)
- in einzelnen Fällen oder Phasen Supervisionsgruppen.

NB: die zwangloseste, gleichsam unmerkliche Form der hochschuldidaktischen Fortbildung ist wahrscheinlich schlicht das Zusammenarbeiten unter KollegInnen. Aber auch bei gemeinsamer Reflexion würden sich die Themen dieses kollegialen Austauschs immer wieder speisen aus der Suche nach Kriterien für gute Lehre, aus dem Versuch, die impliziten Lehr-Lern-Theorien zu überprüfen und vor allem den Wahrnehmungen des eigenen Lehrverhaltens und seiner Folgen.

### 3.4

#### *Forschendes und Experimentierendes Lehren*

oder: "Research while teaching" (SCHRATZ, ALTRICHTER).

Lehr- und Lernprozesse können ja auch selbst ein spannender Gegenstand für wissenschaftliche Neugier und Exploration sein - auch für die Nicht-Pädagogen unter den Hochschullehrern, wenn sie denn nur die "Wissenschaftsscheu" (MWF Anke BRUHN in AHD1991) gegenüber ihrem eigenen Tun ablegen wollten. So z.B. die Frage, wie sich Bild, Bezüge, Relevanzen der eigenen Wissenschaft/Spezialität in der Darbietung, Diskussion und besonders unter Rückfragen der Studierenden oder durch das Einbringen in Projekt- oder interdisziplinäre Zusammenhänge verändern. Oder mögliche Rückwerfungen bis auf sonst unthematisierte *hidden assumptions* der eigenen Disziplin, wenn man den Fragen der Laien nur Raum gibt. Aber auch z.B. die Eigenschaften von Texten, die sich als günstig oder ungünstig für studentisches Lernen oder Diskutieren im Seminar erweisen.

Um wissenschaftliche Neugier anzuregen, scheint besonders geeignet die Ausschreibung von Mitteln für Studienreformexperimente oder explizite Lehrprojekte oder für interdisziplinäres Lehren oder für systematische Aufarbeitungen bisheriger Lehrerfahrungen. Daß es für dergleichen sog. *Studienreformpools* oder Lehr-Pools geben sollte, ist eine Uraltforde-

---

<sup>20</sup> vgl. v. QUEIS 1991, S. 37ff. zur kollegialen Evaluation in den USA

rung, die eigentlich nicht teuer scheint, trotzdem nicht nennenswert befolgt wurde und jüngst wieder vielfach artikuliert wird<sup>21</sup>. Auch solche Projekte anzuregen oder entwickeln zu helfen wäre eine besonders gut in der "Akademie der Hochschulen" zu leistende Aufgabe.

### 3.4 *Intellektualität und Interdisziplinarität*

Womöglich - das führt uns fast auf den Anfang zurück - müßte man gar nicht viel über Verbesserung der Lehre reden, wenn die Wissenschaft lebendiger i.S.v. lebensnäher und die Hochschule ein Ort der intellektuellen Kommunikation, des "zivilisierten Umgangs mit der Wissenschaft" (Daxner) wäre.

Überhaupt nicht direkt Lehre, aber doch möglicherweise von zentraler Wichtigkeit für sie wäre es z.B., wenn die Hochschullehrer untereinander öffentlich über ihre Forschung kommunizierten und/oder sich den Fragen stellten, die die Technologie-Folgen oder öffentliche Wissenschaftskritik oder -skepsis an sie richten, interdisziplinär über die ungelösten übergreifenden Problemen diskutierten und ihre eigenen Spezialitäten daran relativierten: da wären sie ja auch Lernende, zugleich aber Vormachende - und die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, der selbstverständliche Fluß der Lehre aus der Forschung könnten an dieser Stelle Wirklichkeit werden.

## 4. ANSTIFTUNG ZUR KOMMUNIKATION: Ort und Zeit

### 4.1

Es gibt gute Gründe, warum dies alles vor Ort, im Alltag stattfinden, selbstverständlicher Teil der Institutionskultur sein sollte - aber auch viele Erklärungen, warum das nicht so einfach und überall zustande kommt (Massen, räumliche Bedingungen, Fachpartikularisierung etc.). Letztere sprechen für einen *besonderen Ort* der Kultur = Kultivierung, Pflege der Lehre, zumal solange das Pflänzchen jung ist (Vorbeet). Also für eine "Akademie der Hochschulen" (vgl. LÜTHJE in diesem Band)

---

<sup>21</sup> vgl. AHD in WEBLER/OTTO 1991; IZHD HH 1991; Minderheit der Enqu'ête-Kommission des Det. Bundestages "Bildung 2000". Die Vorschläge unterscheiden sich darin, ob sie den Pool und die Entscheidung darüber bei der einzelnen Hochschule (IZHD HH) oder beim Land oder beides (AHD) oder bei einer in Analogie zur DFG zu errichtenden Deutschen Lehrgemeinschaft (so KONEGEN-GRENIER, 1991, S.60ff., allerdings zugleich mit bestimmten inhaltlichen Prioritäten wie z.B. Studienzeiterkürzung: AStA der WWU Münster 1990) ansiedeln wollen - oder vielleicht bei der auf dieser Tagung zu diskutierenden Akademie der Hochschulen für Lehre, Ein elaboriertes Modell eines solchen von einer Innovationsagentur (Office for Educational Development) verwalteten Pools, aus dem sogar in unserer Sicht "normale" Mittel für Lehrmaterialien und Hilfskräfte nur nach Kriterien abgegeben werden, bietet die Univ. of California, Berkeley (vgl. HUBER liberal arts; v. QUEIS, 1991, S. 42ff.)

nicht nur als Organisation, sondern auch als sichtbare Stätte (wie dieses schöne Loccum)

Aspekte des Lebens dort könnten sein:

- Ermöglichung des Gesprächs - bald disziplinar (und doch nicht nur in den lokalen Dauergruppen befangen) und interdisziplinär (was lokal so schwierig ist);
- Arbeitsformen von Trainings bis zu Entwicklungsprojekten (.s.o.), von Preis-Jury bis zu Evaluations-Kollegium;
- Zusammensetzung der jeweiligen Mitglieder der Arbeitskreise, -gruppen, -tagungen vom sog. Wissenschaftlichen Nachwuchs bis zu den prominenten WissenschaftlerInnen und Größen des Fachs (noch ein Strategiewechsel!); insbesondere Beteiligung der für ihre Lehre ausgezeichneten Hochschullehrer an der Vermittlungsaufgabe, nicht nur der Hochschuldidaktiker;
- Unterstützung durch die Spitzen der beteiligten Hochschulen und ein
- *locus amoenus* (obwohl dies heißt, ein Privileg für ohnehin schon Privilegierte zu fordern, scheint es mir zur Förderung wichtig).

#### 4.2

Selbsteinwand: Wenn wir den Ort hätten, woher nehmen wir die Zeit? Der *Zeithaushalt* der Hochschullehrer dürfte die allergrößte Hürde sein, ist er doch extrem befrachtet - und zwar nicht nur durch bzw. bei Prioritäten in der Forschung. Vielleicht dürften wir darauf hoffen, daß die Summe der Versuche zur Erhöhung des Stellenwerts der Lehre die Prioritäten so verschieben oder aber, wenn sie gelänge, die Attraktivität der "Akademie" so groß werden könnte, daß die Hochschullehrer den Platz in ihren Kalendern einfach frei machen. Schwierig ist dabei nur, daß schon Zeit, gewissermaßen auf Kredit, in so weiche Hoffnungen wie Kommunikation und Persönlichkeitsveränderung investiert werden müßte, damit die Erfahrungen gemacht werden können, die dann ihrerseits den Zeitaufwand schmackhaft machen würden.

Aus diesem Einwand sind zwei Folgerungen zu ziehen:

##### 4.2.1

Es ist ja nicht zu leugnen, daß ich mit der hier eingeschlagenen Denkrichtung wieder in die typische Bahn der deutschen Hochschuldidaktiker geraten bin, die - darin Produkte der Universität, die sie verändern wollen - theoretische Reflexion und Persönlichkeitsbildung oder -veränderung am Gegenstand auch in der Hochschullehrerfortbildung anstreben und darum ihrer Klientel relativ lange (mehrtägige) Veranstaltungen mit relativ offenen Strukturen, also hohen Zeitaufwand mit ungewissem Ertrag, zumuten. v.QUEIS (1991, S. 23ff.), dies markierend, erinnert ganz zu recht daran, daß unsere angelsächsischen Kollegen nicht davor zurückschrecken, kurze (2- oder 4-stündige) Veranstaltungen

oder gar *lunch lectures* und *tea conferences* zu, man denke, ganz isolierten Themen wie Video-Einsatz oder Student Questionnaires oder Test-Formen oder Assessment patterns anzubieten oder, noch besser, durch "Laien", also erfolgreiche Lehrpraktiker aus den Fächern, anbieten zu lassen. Ich halte die Ergänzung unserer schönen Ideen durch diese Alltagsarbeit inzwischen auch für nötig und meine, daß sie durch die Akademie besonders gut an den beteiligten Hochschulen reihum organisiert werden könnte.

#### 4.2.2

Die zweite Folgerung führt zurück zu den Gratifikationen. Sie müßten vermutlich weit mehr im Medium der Zeit als des Geldes erfolgen, ist doch jene, nicht dieses das knappste Gut im "Haushalt" des Hochschullehrers. Genauer: Befreiung von aufgabenbedingten Festlegungen der Zeit zugunsten zur eigenen Disposition gestellter Zeit. Dies wiederum weniger in der Form der Minderung des laufenden Deputats um 1 Lehrstunde oder was auch immer, da diese unspürbar konsumiert werden könnte, als der Freistellung in Zeitblöcken, insbesondere von häufigeren Freisemestern, gleich ob für Forschung oder für anderes (z.B. Auf- und Ausarbeitung von Lehre). Es ist zwar paradox, jemanden für besonderes Engagement in der Lehre durch Freistellung von eben dieser zu belohnen, aber es dürfte dieser trotzdem sehr zu gute kommen.

#### 4.3

Ob es mit alledem gelingen könnte, die Hochschule wieder zu einer Stätte lebendiger, intellektueller Wissenschaftskommunikation zu machen und zugleich praxisbezogener Ausbildung zu dienen, bleibt zweifelhaft. Nicht nur das äußere Bild, das ihre Gebäude uns bieten, die Massen, die sich darin bewegen und deren Habitus des Gehetzt- oder Zerrissenseins stimmen skeptisch. Auch der Gedanke an den anscheinend unaufhaltsamen Individualisierungsprozeß, der wie alle Institutionen, so auch diese ihren Zusammenhalt verlieren, ihre Mitglieder ihr Wohl und Interesse jeweils woanders finden läßt, relativiert grundsätzlich diese Hoffnung. Vor allem aber ist der gegenwärtige Zustand zumal der Universitäten so kritisch - ständig noch steigende Überbelegung der Studienplätze bei Stillstand der Baumaßnahmen, immer noch Einsparungen beim Personal, dadurch wiederum drohender Nachwuchskrise in einigen Jahren, längeren Studienzeiten und darauf sich berufende Pläne zu radikalen Veränderungen der Studiengangsstrukturen (Einführung neuer Zwischengrade an den Universitäten, Umlenkung von Studierenden auf Fachhochschulen usf.) - , daß meine Überlegungen hier leicht als völlig blauäugig und träumerisch kritisiert werden können, als Ausdruck erfolgreicher administrativer Strategien zur Ablenkung von den eigentlichen Problemen.

Darauf sei noch einmal gesagt: sie bedeuten mitnichten den Verzicht auf politisches Engagement im Streit um die Herstellung der mindestnötigen institutionellen und materiellen Rahmenbedingungen, ja sie setzen dieses weiterhin voraus, ja, wirkliche Befassung mit Lehr- und Lernproblemen wird ihm weiteren Anstoß geben.

Aber auch dann noch und daneben gilt, was die Lehre an Hochschulen angeht: etwas professioneller kann sie auf jeden Fall endlich werden!

COMMITTEE FOR QUALITY IN HIGHER  
Quality of Studies.

Oslo: Min. of Educ. and 1990

(Hektogr. Ms.)

DAXNER, M.:

Überlegungen zum wahren Charakter des Studiums. In:

F. Vical (Hg.): Wider die Regel.

Mössingen: Talheimer 1991, S. 224-239

FRANK, A.:

Wodurch ist der Hochschullehrer, die Hochschullehrerin wichtig für das  
studentische Lernen? In:

W.-D. Weblert/H.-U. Otto (Hg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule.

Weinheim: Dt. Studienverlag 1991 S. 61-74

(Blickpunkt Hochschuldidaktik, 90)

HUBER, L.:

Lehren an einem Liberal Arts-College in den USA. In:

Zeitschrift für Hochschuldidaktik 14

(1990) ; 1, S. 25-38

HUBER, L.:

Hochschulsozialisation und Reproduktion der Gesellschaft. In:

Hochschulausbildung 8

(1990a) ; 3, S. 145 - 161

HUBER, L.:

Lehren und Lernen an der Hochschule. In:

Leo Roth (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis.

München: Ehrenwirth, 1991, S. 918-932

HUBER, L., u.a. (Hg.).

Auswertung, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht. 2 Bde.

Hamburg: AHD 1978

(Blickpunkt Hochschuldidaktik ; 50, 51).

MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT U. (Hg.):

Aktionsprogramm Qualität der Lehre.

Düsseldorf Min.f. Wiss.u. Forschung 1991

PAPENKORT, ULRICH:

"Studium Generale". Geschichte und Gegenwart eines hochschul-pädagogischen  
Schlagwortes.

Dissertation Kath. Univ. Eichstätt 1991

QUEIS, D.v.:

Zum Stellenwert von Hochschullehre.

Bonn: BMBW 1991

(Aktuell Bildung Wissenschaft; 4/91)

REISINGER, K./

HUBER, L.:

Weder "Studium" noch "generale" - zum gegenwärtigen Erscheinungsbild  
fächerübergreifender Lehrangebote. In:

Das Hochschulwesen 40

(1992); 2, S. 63-71

WAGEMANN, C.-H.:

Humboldt oder Leussink.

Alsbach: Leuchtturm-Verlag 1987

(Hochschuldidaktische Materialien)

WAGEMANN, C.-H.:

Briefe über Hochschulunterricht.

Weinheim: Dt. Studienverlag 1991

(Blickpunkt Hochschuldidaktik; 91)

WEBLER, W.D./

OTTO, H.-U. (Hg.):

Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und  
Hochschulwettbewerb.

Weinheim: Dt. Studienverlag 1991

(Blickpunkt Hochschuldidaktik; 90)

WILDT, J.:

Lehre - Studium: Reflexion über eine Differenz. In:

W.-D. Webler/H.-U. Otto (Hg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule.

Weinheim: Dt. Studienverlag 1991 S.179 - 198

(Blickpunkt Hochschuldidaktik; 90)