
FÖRDERUNG DER LEHRE AN DEN UNIVERSITÄTEN: WIE UND DURCH WEN?

Ludwig Huber

*Der Staat "muß dahin sehen, ... die Tätigkeit (der höheren wissenschaftlichen Anstalten) immer in der regsten und stärksten Lebendigkeit zu erhalten."
(Humboldt 1809/10, S. 378)*

Vorbemerkungen

Seit 1989 gibt es in der Bundesrepublik nicht nur eine breite öffentliche Diskussion über die Qualität der Lehre an den deutschen Hochschulen, aufgegriffen in zahlreichen Tagungen und Erklärungen der maßgeblichen hochschulpolitischen Organisationen (vgl. Webler 1992), die schon an sich erstaunlich genug ist, wenn man bedenkt, wie vielfältig die Widerstände gegen hochschuldidaktische Kritik und Anregungen zur akademischen Lehre, ja auch nur deren Thematisierung bis dahin gewesen sind. Vielmehr haben darüber hinaus auch die Landesregierungen bzw. Wissenschaftsminister, beginnend in Nordrhein-Westfalen 1990, inzwischen in der Mehrzahl der Bundesländer, Programme zur "Verbesserung der Lehre" (u. ä.) aufgelegt, mit denen teils durch neue Vorschriften, teils durch besondere Fördermittel und Gratifikationen die Hochschulen, Fachbereiche und einzelnen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer zu größerer Aufmerksamkeit und stärkerem Engagement für die Aufgaben und Probleme der Lehre ermuntert werden sollen. Das Echo aus den Hochschulen war sehr unterschiedlich; es reichte von Kooperationsbereitschaft über gereizte Abwehr der schon mit dem Titel "Verbesserung ..." offenbar implizierten Kritik an der gegenwärtig (unter doch schier unzumutbaren Überlast-Bedingungen) erteilten Lehre bis zur grundsätzlich formulierten Zurückweisung vieler Maßnahmen als neuerliche staatliche Eingriffe in die Autonomie der Hochschulen.

Diese öffentlich-rechtliche bzw. hochschulrechtliche Seite wird in anderen Beiträgen dieses Bandes ausführlicher und besser behandelt werden, als ich es könnte. Zur Verknüpfung des folgenden Aufsatzes mit diesem Diskurs seien aber hier drei Thesen gegen einen allzu einfachen Gebrauch des Autonomie-Arguments durch die Hochschulen formuliert:

(1) Der Staat könnte für sich eine Art Subsidiaritätsprinzip in Anspruch nehmen (und tut dies mehr oder minder unausgesprochen auch), wonach er in die Tätigkeit der Hochschulen dann hineinwirken muß, wenn diese von sich aus eine ihrer genuinen Aufgaben vernachlässigen. Einen solchen Anschein - zumindest dies - haben die Hochschulen oder doch viele Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer in der Tat erweckt: als seien sie stärker an den partikularen Normen ihrer Fachgemeinden in der Forschung als an der staatlichen Aufgabe der Ausbildung orientiert. Mit der Gefahr, daß die Gelehrten allzu selbstbezogen sein könnten, die Fakultäten erstarren könnten, hat auch Humboldt gerechnet: Gerade er, der als Kronzeuge für den Gedanken der Autonomie angerufen wird, hat im Hinblick auf solche Fälle das Handeln des Staates vorgesehen.¹

(2) Die Autonomie der Universitäten, soweit es sie gab und gibt, galt von Anfang an nicht für alle ihre Aufgaben in völlig gleicher Weise. Die Tätigkeit, die "es rein nur mit der Wissenschaft an sich zu tun" hat und von Humboldt im besonderen der "Akademie" noch jenseits der Universität zugeordnet wurde, also in der heutigen Ausdrucksweise die (Grundlagen-)Forschung, "liegt dem Staat als Staat weniger nahe"; die Universität aber, "da sie sich immer praktischen Geschäften für ihn, der Leitung der Jugend unterzieht", also wegen ihrer Ausbildungsaufgabe, "steht immer in enger Beziehung auf ... die Bedürfnisse des Staates", ist "zu eng mit dem unmittelbaren Interesse des Staats verbunden"². Die faktische Entwicklung der Hochschulen seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts zeigt die Auseinanderentwicklung der Autonomie der Forschung, die "kaum zu gängeln war", und der Autonomie der Lehre, je wichtiger die Aufgabe der Ausbildung wurde und je mehr diese expandierte³. Folgerichtig nahm in den letzten Jahren, als man endgültig einsehen mußte, daß die Aufgabe, nunmehr "Massen", soll heißen: ansehnliche Teile der jeweiligen Jahrgänge, für hochqualifizierte Berufe auszubilden, den Hochschulen bleiben wird, der Staat die Versuche wieder auf, die Qualität dieser Ausbildung zu beeinflussen - nach den wenig erfolgreichen Versuchen auf der Handlungsebene

¹ Humboldt [1809/10], 1956, S. 378, S. 385; vgl. Schelsky 1963, S. 142 f.

² Ebd. S. 384 f.

³ Vgl. Ellwein 1992, S. 124 ff.

der curricularen Planung (Studienreformkommissionen nach dem Hochschulrahmengesetz) nunmehr sogar auf der Ebene der Didaktik: der Lehrveranstaltungs- und Betreuungsformen und der Lehrmethoden.

(3) Es könnte sein, daß die Staatsregierungen durch diese tief in die Hochschulen hineinreichenden Interventionen, ohne es genau zu wollen und zu wissen, bewirken könnten, was in dem zum Motto genommenen Satz Humboldts steht: "die Tätigkeit (hier also: in der Lehre) ... in der regsten und stärksten Lebendigkeit zu erhalten" bzw. diese wieder anzuregen - wenn man sie nur produktiv aufnimmt. Eine solche Auslegung zu erörtern und nach Möglichkeiten zu fördern ist der Zweck dieses Aufsatzes.⁴

1. Der Ort des Themas

"Förderung der Lehre ..." nach den Programmen und Diskussionen, die sich unter diesem oder ähnlichen Schlagworten in den letzten zwei Jahren entwickelt haben, scheint vorgezeichnet, was in diesem Beitrag zu behandeln wäre: hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, Aus- und Bewertung der Lehre, Belohnungen für besondere Leistungen in der Lehre, Unterstützung durch Tutoren und Hilfsmittel usw., kurz: planvolle Interventionen in den üblichen Gang der Dinge in unseren 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 Unterschiedenes überhaupt. Eigentlich ist für diese Tradition ja Lehre nichts anderes als ein Teil der Wissenschaft selbst, zu der Kommunikation im Sinne von 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 von Hentig, Mollenhauer, Kambartel) schlägt es als eine Herausforderung auf die Hochschulen zurück: Wo schlecht gelehrt, insbesondere unverständlich vorgetragen und erklärt wird, da liegt auch keine gute Wissenschaft vor (Wissenschaft, die sich nicht öffentlich verständlich machen kann, hat ihren Gegenstand oder sich selbst noch nicht richtig verstanden).⁵

⁴ Überarbeitung eines Vortrages in der Evangelischen Akademie Loccum im Mai 1992.

⁵ Ausführlicher dazu: Huber 1991a, S. 919; Wagemann 1991, S. 17 ff.

Letzterer Gedanke, unter dem (dann doch allerdings in sich widersprüchlichen) Schlagwort der *Wissenschaftsdidaktik*, war damals schon (1968 ff.) 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 der Lehre durch *planvolle Intervention* des Staates.

Denn auch, wenn man "Lehre" enger faßt, nämlich als Weitergeben der Wissenschaft an die Studierenden: Warum, wenn die Lehre doch solche Wurzeln im Betreiben der Wissenschaft selbst hat, 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 implizit einen anderen Begriff von Hochschule hat, haben muß:

- Die Hochschule ist dann aufgefaßt nicht nur als Stätte (Ort und 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 zu anderen Zwecken planvoll ausgebildet werden wollen und müssen (systemtheoretisch gesprochen: die Hochschule ist nicht nur Teil des Wissenschaftssystems, sondern auch des Bildungssystems).⁶
- "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 vom 23.4.1992, um fortzufahren: "Das Austeilen von Fragebogen, in denen sie [die Studierenden] ankreuzen können, ob's ihnen jemand 'gut übergebracht hat', degradiert die StudentInnen zu SchülerInnen ..." Anstelle eines aktiven Verhältnisses zur Wissenschaft oder Hoch-

⁶ Vgl. Wagemann 1987; Huber 1990; Wildt 1991.

schule 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 der 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 for the Quality in Higher Education⁷ 1990 feststellt); schließlich ist die Voraussetzung der Bildung Muße, der wissenschaftlichen Neugier die Befreiung von Handlungsdruck, des Studierenkönnens 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 (im Sinne von sich selbst zu belehren), Beratung und Feedback. Die Ergebnisse des Hochschul-Ranking nach der Spiegel-Umfrage beruhen ja nicht zuletzt auf Aspekten wie Bibliotheksressourcen, Betreuung (besonders im ersten Studienjahr), sozialem Kontakt. "Create a sense of belonging"⁸ nennt das Committee hierzu als Aufgabe.⁹

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, auf die Verantwortung des Staates, von der sie durch die Thematisierung der Lehre möglicherweise gerade abgelenkt werden sollten. Allzu auffällig ist es jedenfalls, wie die plötzliche Akzentuie-

⁷ Vgl. Committee for the Quality in Higher Education, 1990.

⁸ Ebd.

⁹ Insofern - um an dieser Stelle schon einmal auf die praktischen Maßnahmen vorzugreifen - ist unter dem Thema "Gratifikationen" nicht nur über solche für Lehre im engeren Sinne, sondern mindestens so sehr über solche für Beratungs- und Betreuungsleistungen (insbesondere für Hauptseminar-, Diplom- und Examensarbeiten, aber auch für individuelle Lernprojekte) nachzudenken.

rung gerade dieses Aspekts in der bis dahin sich darum herzlich wenig kümmernden staatlichen Politik mit einem erneuten Höherschrauben der Überlast der Hochschulen und der Unterversorgung der Studierenden (trotz partieller Bafög-Revision) zusammenfällt, als daß man hier nicht mißtrauisch und wachsam werden müßte.¹⁰

Keineswegs mehr trivial, vielmehr auch theoretisch umstritten (und in der Praxis ebenso schwierig) ist die Auslegung des Wortes "Studium" 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). Damit wären noch ganz andere Dinge nötig als nur die direkte oder indirekte finanzielle Förderung: nämlich Öffnung der Prüfungs- und Studienordnungen, liberale Anerkennung vielfältiger anderer Studienaktivitäten und -arbeiten als Äquivalente zu Pflicht-Lehrveranstaltungen, Zulassung alternativer und vielfältigerer Leistungsnachweise bis in die Prüfungen hinein, Ermöglichen "autonomer" studentischer bzw. von Tutoren unterstützter Arbeitsgruppen (wie im Berliner Modell der Projektutorien) etc. - kurzum eine Zurücknahme jener Festlegung und Kontrolle, die auf Gewährleistung und Vergleichbarkeit standardisierter Ausbildungsergebnisse in festgesetzter Zeit¹¹ 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 Hochschullehrer und 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) gesammelten 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

¹⁰ Dieses Mißtrauen wird eher bestätigt als zerstreut dadurch, daß z. B. das nordrhein-westfälische Ministerium für Wissenschaft und Forschung (1991, S. 13) sich ausdrücklich dagegen verwahrt, daß sein 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, persönliche Notzuschläge) verweist.

¹¹ Da es sich überhaupt lohnt, die "verborgenen Annahmen" dieses ganzen Diskurses auszugraben, hier eine davon: Es sei nötig und möglich, mittels Prüfungs- und Studienordnungen bestimmte standardisierte Ergebnisse des Lehr-Lern-Prozesses zu gewährleisten.

des wissenschaftlichen Geschäfts in ihrem Betrieb. Angesichts vielfältig geäußelter Erfahrungen, daß sie obendrein menschlich nichtssagend seien oder versagten, findet es die Verfasserin "dann schon wieder tröstlich ...", daß die StudentInnen ihren Hochschullehrern ohnehin keine sonderlich große Bedeutung beimessen" (ebd. S. 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 attestierten 1990 nur 13%, 1992 gar nur noch 7% der Studierenden den Professoren pädagogisch-methodisches Niveau) und mithin durch dessen Hebung ebenfalls gehoben werden können, und
- daß eine solche Haltung möglich, erreichbar ist, obwohl die Dinge, die die Studierenden am meisten vermissen (menschliche Anständigkeit, Lebenswürdigkeit, 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 ist aber schließlich auch, selbst wenn man sich einmal auf Interventionen zur Förderung der Lehre einläßt, die Konzentration oder *Beschränkung auf die Vermittlungsformen und -methoden*, ohne Einbeziehung des *Curriculums* im ganzen: der Unterrichtsorganisation (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 gilt zwar nicht für alle Programme zur Verbesserung der Lehre, so z. B. nicht für den Erlaß der hessischen Ministerin für Wissenschaft und Kunst vom 20.02.1992, der als erstes zur Revision der Inhalte und zu interdisziplinärer Lehre aufruft. Diese Beschränkung ist 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 abstrahierende Kommunikation (Evaluation, Vergleich) möglich ist. Auffällig ist sie dennoch: Der vom nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministerium per Runderlaß vom 7.5.1991 an die Hochschulen des Landes verteilte "Fragebogen für Studierende zur Beurteilung der Qualität der Lehre" enthielt keine Frage nach dem Inhalt (Thema, Fragestellung, Problem, Stoff) der zu beurteilenden Veranstaltung selbst oder des Lehrangebots darüber hinaus. Auf den Tagungen der großen Verbände und Organisationen die-

ser drei Jahre (vgl. Webler 1992) ging es fast ausschließlich um die Methoden des Unterrichts, der Förderung und der Evaluation - keine Sorge um die Inhalte!¹²

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 dafür größte didaktische Unvollkommenheiten in Kauf nehmen? Was, wenn es nach wie vor wichtig wäre, die Inhalte im Hinblick auf exemplarische Bedeutung für das Fach *und* ihre Relevanz für die Ausbildungszwecke und -wünsche, ihren Praxisbezug zu sichten?¹³ Könnte es nicht auch sein, daß die eigentlich notwendige Verbesserung der Qualität der Lehre in der Stärkung bzw. überhaupt erst Einführung interdisziplinärer Studienelemente¹⁴ 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 (vgl. Huber 1991)?

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. Ansatzpunkte bei den Lehrenden?

Alle diese weiteren Horizonte, die gleichsam in konzentrischen Ringen um das Thema im engeren Sinne herum liegen, 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

¹² Offenbar eine weitere "verborgene Annahme": die Inhalte sind im wesentlichen invariabel - oder aber: für sie, für ihr Updating ist schon durch den Gang der Wissenschaften gesorgt, und allenfalls für Straffung, Konzentration auf das sogenannte Grundwissen ist zu sorgen (so lese ich: Ministerium für Wissenschaft und Forschung 1991 S. 124 ff. und S. 77 ff.).

¹³ Christoph Oehler (1992) hat in harscher Kritik "der" Hochschuldidaktik eine gleichsam blinde Orientierung an Alltagspraxis und sozialer Aktualität vorgeworfen und statt dessen Theoriebezug und Struktur der Disziplin beschworen. Er soll mit diesem Festschriftbeitrag geehrt werden; gleichwohl: dieses pauschale Urteil ist nicht minder falsch als die pauschale Hoffnung auf die immanente didaktische Selbstkritik der Fachwissenschaften (vgl. der Kürze halber Huber 1983, besonders S. 127 ff.).

¹⁴ Zu deren jetziger Situation vgl. Papenkort 1991; Reisinger/Huber 1992.

der Lehre" fortspinnt. Gleichwohl lassen sie sich nur allzu leicht auch betrachten und nutzen als ebenso viele konzentrische Schutzwälle um die Lehrpraxis der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer: Bevor es Sinn habe, sich mit deren Feinheiten abzugeben, sei erst alles mögliche andere, Grundlegendere zu verbessern.¹⁵

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 Evaluationsmaßnahmen über diese Wälle hinweg vorgenommen haben. Man sehe nur auf die Schlagzeilen: "TÜV für Professoren"; "Nun benoten die Studenten die Professoren"; "Geprüft: Profs in Panik ..." "Professoren prügeln sich um die ersten Plätze auf den Hit-Listen"¹⁶; "Das Glück der Lehrkraft hängt am seidenen Faden"¹⁷.

Offenbar ist 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 (d. h. noch am ehesten akzeptierten) Falle mit seiner Leidenschaft für die Forschung oder mit dem Druck und Zug der Fachgemeinde auf Leistungen in der Forschung hin erklärt, im ungünstigeren mit Ehrgeiz, die ihn außer zu genuiner Forschung auch zur Karriere in der Selbstverwaltung, oder mit Geldgier, die ihn zu exzessiver Gutachtertätigkeit o. ä. treibe. Leider weist ja auch in diese Richtung, daß so manche Studierenden ihre Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer 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

¹⁵ Analoges gilt auch für die Hinweise, soweit maßvoll, auf den Beitrag, den die Studierenden selbst bringen müßten (so bei Oehler 1992).

¹⁶ Beides: Hamburger Unizeitung Zehn, 26.5.1992.

¹⁷ Dyck, Frankfurter Rundschau, 17.10.1991, S. 15.

Fleisches mindestens gut sei, einem zwar vielleicht vorhandenen, aber durch andere Kräfte abgelenkten guten Willen aufzuhelfen.¹⁸

2.2 Probeweise zumindest sollten wir von der Annahme ausgehen, daß es den Lehrenden nicht immer an gutem Willen fehlt, sondern auch andere Gründe vorliegen können. Der dann nächstliegende: *Sie wissen es nicht besser*. Das erscheint plausibel, wenn man sich folgende Elemente des Berufsbildes des Hochschullehrers als Lehrer klarmacht:

- 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 als nachahmenswert oder zu vermeiden eingeschätzt hat. Im günstigsten Falle hat er noch in einem hochschuldidaktischen Ratgeber gelesen.¹⁹ Die Kehrseite:
- Eine *professionelle Ausbildung* in der Lehre, die ihm Alternativen vorführen, sein Repertoire an Konzepten und Methoden etc. erweitern könnte, ihm helfen könnte, die Gründe dafür auf den Begriff zu bringen und seine eigenen Motive zu reflektieren, hat er nicht erhalten (außer in gewissem Maße dann, wenn er zuvor im Schuldienst war bzw. sein Referendariat gemacht hat - oder wenn er sich in der ehemaligen DDR habilitiert hat²⁰). An der bei uns nur in einigen Hochschulen seit etwa 15 Jahren angebotenen hochschuldidaktischen Fortbildung haben in den Universitäten vielleicht jeweils nur wenige Prozent der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer wenigstens einmal für ein, zwei oder drei Tage teilgenommen; 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 eine kleine, mit der Größe der Veranstaltungen ab-

¹⁸ 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 von Gehaltserhöhungen u. ä. mit einer Evaluierung, die auch die Lehrtätigkeit einschließt, und die Erfahrungen damit sind nicht zu verachten (vgl. Huber 1990a, von Queis 1991). Wichtiger noch und durch diese Zweifel nicht betroffen sind vielleicht die indirekten Wirkungen (s. u.) einer solchen institutionellen Praxis.

¹⁹ Ich wüßte gern, wie viele deutsche Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer das getan haben; nach der Auflage dieser Bücher kann die Zahl nicht hoch gewesen sein.

²⁰ Vgl. von Queis, 1991.

nehmende Auswahl der Studierenden; die Leistungen in Referaten und Prüfungen gehen per definitionem nur zu einem kleinen und unbestimmten Anteil auf das Konto des Hochschullehrers.²¹

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

- 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.)
- studentische Aus- und Bewertung der Lehrveranstaltungen (wohlgemerkt generell; einzelne Lehrende haben sich dergleichen selbst organisiert und konnten dies auch längst tun, wenn sie nur auf die hochschuldidaktischen Angebote zurückgreifen wollten).²²

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

2.3 Denn eine dritte Annahme hinter den Interventionen könnte sein: der Hochschullehrer ist guten Willens 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 bewußtzumachen, was für ein *persönlichkeitsgebundenes* Geschäft das Lehren ist. Denn: im Lehrstil prägen sich auch der kognitive Stil und die sozialen Strategien der individuellen Person aus, ausgeformt in den langen Etappen familiärer, schulischer, hochschulischer und fachspezifischer Sozialisation. Zum Beispiel kommen für jemanden, der schon sein Fach, etwa Mathematik oder eine Ingenieurwissenschaft, gewählt hat, weil er unklare so-

²¹ Etwas zurechenbarer allerdings bei Prüfungen innerhalb von und bezogen auf einzelne Kurse: Auch das bringt z. B. amerikanischen Hochschullehrern ein deutlicheres Feedback.

²² Vgl. Huber u. a. 1978. Gesondert wäre noch einmal über studentische *Vorlesungsrezensionen* zu sprechen. Das besonders gereizte Echo, das sie zumeist erfahren, deutet wieder auf ein Tabu, das durch Aufhebung der Intimität verletzt wird. Vgl. aber auch den Konflikt zwischen Grottian und seinem Universitätspräsidenten über den "Guide Dozi" am OSI (Otto-Suhr-Institut der FU Berlin).

ziale Situationen und diffuse Kommunikation scheut, 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, Personenbezug, Erfahrungsorientierung jederzeit zuzulassen, empfinden tiefes Unbehagen bei der Vorstellung, bestimmte Vermittlungsaufgaben in klar sequenzierten Lehrgängen zu organisieren - eine Vorstellung, die sie als technisch perhorreszieren. Es ist also durchaus eine Zumutung, zumal für ältere, gestandene Lehrende, ihre Lehre ändern zu sollen, wenn dies doch zugleich heißt, ihre Persönlichkeit zu ändern. Wer kann und mag 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 aller Beteuerungen nicht zu dem jeweiligen Inhalt passen, genauer: zu der nicht nur individuell, sondern auch fachspezifisch ausgeprägten Variante der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit.

Hier liegt ein Irrtum entweder im Angebot oder in der Rezeption desselben vor, ein falscher Anspruch oder eine falsche Erwartung. Denn noch weniger als auf anderen Stufen des Bildungswesens gibt es für die Hochschule bisher allgemeine, für alle Fächer, Stufen und Situationen gleich gültige Aussagen, was gute Lehre, insbesondere was ein guter Lehrender ist, bzw. als solche oder solcher wirkt und wie dergleichen technisch sicher herbeigeführt werden kann. Es ist ein Nachteil von Evaluationsfragebogen oder auch von Listen von Gütekriterien, daß sie suggerieren, es gäbe umfassend gesicherte Wirkungszusammenhänge (vgl. die Erörterung bei Webler). Was es allenfalls gibt, sind einige allgemeine Prinzipien - und dann sind es fast solche, die überhaupt für humanen Umgang gelten²³ - und eine Reihe von Kriterien für die Gestaltung der Lehr-Lern-Situation, die sich aus Alltagserfahrung, Plausibilitäten für jede Art von Kommunikation und aus allgemein-didaktischen und lernpsychologischen Aussagen professionell legitimieren lassen als solche, die man nach Möglichkeit nicht vernachlässigen sollte.²⁴

Angesichts dessen können und sollten die angesprochenen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer zwei Folgerungen ziehen:

a) Es ist nicht nur notwendig, sondern legitim, die Verbesserung der Lehre vor allem in der Richtung von genauer Wahrnehmung, selbstkritischer Refle-

²³ Z. B. Authentizität/Engagement; Respekt vor Studierenden und Interesse für sie als Personen; Freundlichkeit/Zuwendung/Zuhören; ihnen eigenes Interesse und Aktivität ermöglichen, individuelle Beratung und Rückmeldung geben.

²⁴ Z. B. Klarheit, Struktur, Übersichtlichkeit der Darstellung; kognitive Diskrepanzen oder praktische Probleme als Diskussions- und Arbeitsanreiz; Differenzierung, Individualisierung; wiederum Feedback.

xion und mutiger Weiterentwicklung des je individuellen Vorgehens zu suchen - gerade in Verfolgung der eigenen Stärken, im Lichte freilich von Rückmeldung und Alternativen.²⁵

b) Der beste Weg dahin sind Supervision und kollegiale Beratung. Denn darin erst lebt ja Professionalität: in Artikulation, Exploration und Interpretation eigenen Verhaltens, das immer individuell und situationsspezifisch sein muß, im Spiegel der möglichen Alternativen und des Urteils von anderen in gleicher Situation bzw. vor gleichen Aufgaben. Daher ist dies 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, großenteils latenten Intentionen, Annahmen über Lernen, Vorstellungen von Lernsituationen bzw. Unterrichtsmodelle sich selbst und anderen zu explizieren und damit wenn schon nicht deren radikale Veränderung, so doch wenigstens deren bewußte Handhabung und eventuell immanente Optimierung zu ermöglichen.

Was aber kann und soll angesichts dessen der Staat tun?

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 aber ist: Es kommt grundsätzlich und in erster Linie auf *Kommunikation und Reflexion* an: darauf, daß Absichten, Annahmen, Vorgehensweisen und Erfahrungen in der Lehre zum Gegenstand des persönlichen Gesprächs und professionellen Austauschs unter den Lehrenden (und den Studierenden, wenn sie wollen) werden. Der Staat kann und soll auf Bedingungen hinwirken, unter denen lebendige Kommunikation dieser Art wahrscheinlicher wird, ist aber auf die Mitwirkung der anderen Beteiligten angewiesen. Die wichtigsten Mittel sollen im folgenden erörtert werden.

3.1 *Feedback*: An erster Stelle sind die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer mit Informationen darüber zu versehen, was sie mit ihrer Tätigkeit als Lehrer (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

²⁵ Daher die Wichtigkeit von individuellem Feedback und Selbstreflexion in Mini-Lehrproben und von individuellen, nach eigenen Fragen der Beteiligten differenzierten Fragebogen zur Lehrveranstaltungsbeurteilung.

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, summative Evaluation, letzthin im Zusammenhang mit *Ranking* und *Performance indicators* im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit,²⁶ will ich hier nicht eingehen; sie verlangte eine eigene Abhandlung. Nur so viel sei gesagt, daß die Humboldtsche Maxime, der Staat möge die Tätigkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten lebendig erhalten - nicht weniger und nicht mehr - auch für die Evaluation gelten kann: Nicht bürokratische Kontrolle von formal meßbaren Inputs und Outputs würde daraus folgen, sondern z. B. die Stimulierung und Finanzierung von *Peer reviews* (Begutachtung der Arbeit eines Fachbereichs durch unabhängige auswärtige Wissenschaftler aus denselben oder verwandten Fächern und der Hochschulforschung), wie sie in den Niederlanden praktiziert wird.²⁷

Zumal die informelle, formative Evaluation, die kontinuierliche, explizite, individuelle, studiengang- 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 Nordrhein-Westfalen herausgegebenen Musterbogen: Zu nennen wären z. B. für die jeweilige Veranstaltung individuell oder zusammen ausgearbeitete problemorientierte Fragebogen und insbesondere Vorlesungsrezensionen. Inhaltlich hier Einfluß zu nehmen ist dem Staat verwehrt; wohl aber könnte er direkt oder durch Berufungskriterien Hochschullehrer, die Unterrichtskritik für sich institutionalisieren, honorieren und Studierende zu solchen Aktivitäten durch ein anderes Echo und Publikum, vielleicht ja auch durch Preise (vgl. IZHD Hamburg 1991) ermuntern. Wenn man sehr viel weiter zu denken wagte, gäbe es allerdings auch noch eine tiefer verändernde Strategie:

Daß die Studierenden von Unterrichtskritik von sich aus so wenig Gebrauch machen, daß es bisher eine Sache der individuellen Moral war, ob sich Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer ihre Kritik selbst besorgten, und daß allenfalls bei solchem Interesse solches Feedback nicht ganz folgenlos blieb, verweist darauf, daß dies nur schlecht einen strukturellen Mangel des deutschen bzw. europäischen Hochschulwesens wettmachen kann, den meines Erachtens am deutlichsten Daxner (1991) herausgearbeitet hat: Die Hochschulausbildung ist nicht als Marktverhältnis zwischen Anbieter und Nachfrager konstituiert, sondern als wohlfahrtsstaatliche Leistung an Leistungsemp-

²⁶ Vgl. die Dokumentation der HIS-Tagung vom Februar durch Holtkamp/Schnitzler 1992; ferner Goodegebuure u. a. 1990.

²⁷ Vgl. ebd.

fänger. Folglich besteht kein Tauschverkehr mit der ihm eigenen Rückkopplung, sondern der Wert der Leistung ist vorher (staatlich) definiert und in der Alimentierung des Personals (Beamte!) sowie im Haushalt festgelegt. Das Verhältnis ist asymmetrisch: Die Studierenden haben keine Markt-, keine Sanktionsmacht, 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 höhere 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, individueller Förderung und Weitervermittlung und schließlich auch noch weiterem Kontakthalten Institutionen unternehmen, die von Zahlungen der Studierenden zu einem guten Teil ihres Budgets abhängen. Denn dieses zweite gehört laut Daxner unbedingt dazu: Allein die Einführung von Studiengebühren, wie sie auch Konegen-Grenier 1989 nach vielen anderen wieder forderte, wird solange nichts zur Änderung der Lehre beitragen (sondern allenfalls zur Selektion und Belastung der Studierenden), wie sie im Landshaushalt global vereinnahmt werden, besser: untergehen. Sie müssen der einzelnen Hochschule, eventuell dem einzelnen Fachbereich für den Haushalt unentbehrlich sein. Ungerecht oder elitär und ein Widerruf der sozialen Öffnung der Hochschule ist die Einführung eines Studiengebührens-systems dann nicht, wenn die Studierenden grundsätzlich vom Staat selbst mit einer bestimmten Menge von Studiengutscheinen ausgestattet werden, um diese Marktmacht ausüben zu können, und wissenschafts- oder kulturfeindlich dann nicht, wenn der Staat sich wie gegenüber anderen Marktsektoren auch korrektive Vorschriften und Zahlungen vorbehält.

Nun sind so radikale Veränderungen der Hochschule hier nicht mein Thema. Wichtig ist mir, zu sagen, daß die weiterhin zu besprechenden Strategie-Elemente dadurch nicht überflüssig, wohl aber durch jene ganz anders fundiert würden.

Was durch eine solche Maßnahme bewirkt würde, wäre ein Feedback an die *Institution*, die darauf mit korporativen Anstrengungen antworten könnte oder müßte.²⁸ In der gleichen Richtung liegt, trotz aller Problematik, die Bedeutung des *Ranking*. Aber wehe, wenn dieses nach wenigen Standardmaßstäben oder aber in durch Verrechnung von Unverrechenbarem entstehenden Zensuren zustandekommt: Wie für die Individuen gilt es, die spezifischen Vorzüge der einzelnen Institutionen herauszuarbeiten und diese zu optimie-

²⁸ Die mannigfachen Probleme des individuellen Kollegeldes (für die einzelne Veranstaltung), die in unserem Zusammenhang auch wieder erwogen wird, entfallen daher.

ren. Dann gäbe es in jeder Dimension unterschiedliche Rangordnungen (die auch nicht zusammengefaßt werden dürften).

3.2 Weitere Mittel sind *Sanktionen*, also die Summe von a) auf das *Individuum* bezogenen:

- Selektionsverfahren und -kriterien (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)

und b) auf die Institution bezogen: Bindung bestimmter Haushaltszuweisungen an

- das Vorzeigen von Anstrengungen, die die Einrichtung unternommen hat (Lehrevaluationen, Studienreformmaßnahmen, Sprechzeiten oder tatsächlich durchgeführte Beratungen, Tutoreneinsatz u. ä.), oder
- bestimmte Erfolgsbilanzen (z. B. Vielfalt besonderer studentischer Leistungen²⁹, Unterkommen und weiterer Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt³⁰).

Ich komme hier auf diese Maßnahme nicht um ihrer *direkten* Ziele und Wirkungen willen zurück. Diese sind im einzelnen sehr umstritten. So ist es z. B. eine schwierige - aber auch reizvolle - Aufgabe, wie der diagnostische und insbesondere prognostische Wert von Prüfungen der "pädagogischen Eignung" (hochschuldidaktische Fähigkeiten) gesteigert werden könnte (vgl. Huber 1975); so ist fraglich, ob ein Preis für exzellente Lehre zu solcher motiviert (ab welcher Höhe) und wen; so kann man die Sorge haben, daß Institute und Fakultäten in puncto Leistungsbilanz und Lehrbericht, um die Mittel zu erlangen, wiederum nur legitimatorische Prosa produzieren könnten (worin alle Beteiligten durch Haushalts- und Forschungsanträge schon geübt sind).

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 Fachbereichsrä-

²⁹ Man könnte ja einmal etwas von der ehemaligen DDR lernen und über Prämierung, Ausstellung und Publikation besonders guter Diplom- und Examensarbeiten nachdenken.

³⁰ Wie Studienzeitverkürzung nur beurteilbar im innerfachlichen Vergleich zwischen verschiedenen Hochschulen.

ten und Senaten - und folglich und vor allem auch: in Kommunikation auf den Korridoren, in Kopierräumen und Cafeterien.³¹ Eine solche Thematisierung wird stimuliert durch und stimuliert ihrerseits die notwendige Diskussion der Kriterien für zu belohnende Lehre und, da diese nicht eindimensional 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, zu 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, mit deren Herstellung der Staat seinen Beitrag leisten würde, um die Tätigkeit der Wissenschaftler in dieser Hinsicht lebendig zu erhalten oder vielmehr überhaupt erst lebendig zu machen. Denn so könnte es zur Übung werden, Praxen, implizite Ziele (und deren Begründungen) und persönliche Erfahrungen (und deren Erklärungen) auf den Begriff zu bringen und das Wissen über mögliche Alternativen (manifest in den Handlungen der jeweils anderen) zu verbreitern.³² 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 angesonnen wird.³³

3.3 Das führt weiter zur Pflege der Kollegialität. Bisher sind die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer als Lehrende noch mehr als in der Forschung 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 gemeinsam oder hierarchisch festgelegten allgemeinen Rahmen stattfindet (z. B. nach Abschnitten einer Vorlesung), keineswegs allerdings ein kommunikationsintensives Teamteaching.

31 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. AHD/Webler in: Webler/Otto 1991) mit ihren Vorschlägen letztlich hinaus wollen.

32 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.

33 Vgl. Richter 1991, S. 99.

Fortbildungsveranstaltungen, Evaluationsverfahren³⁴ und eventuelle zusätzliche Ressourcengewährung (s. u. zum Lehr-Pool) sollten darauf angelegt sein, statt dessen Kollegialität zu fördern:

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

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

3.4 *Forschendes und experimentierendes Lehren* (vgl. Schratz 1991) ist ein weiteres Mittel, dessen Förderung durch Gewährung von Zeit und (bescheidenen) Sachmitteln der Staat sich angelegen sein lassen könnte. Lehr- und Lernprozesse können ja auch selbst ein spannender Gegenstand für wissenschaftliche Neugier und Exploration sein - auch für die Nicht-Pädagogen unter den Lehrenden, wenn sie denn nur die "Wissenschaftsscheu" 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 Rückwürfungen 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 solche Vorhaben sogenannte *Studienreform-Pools* oder Lehr-Pools geben sollte, ist eine uralte Forderung,

³⁴ Vgl. von Queis 1991, S. 37 ff. zur Evaluation in den USA.

die eigentlich nicht teuer scheint, trotzdem nicht nennenswert befolgt wurde und jüngst wieder vielfach artikuliert wird.³⁵

3.5 Intellektualität und Interdisziplinarität. Womöglich müßte man gar nicht viel über Verbesserung der Lehre reden, wenn die Wissenschaft lebendiger, für aktuelle Probleme³⁶ offener und die Hochschule ein Ort der zeitgenössischen und weltbürgerlichen Kommunikation, des "zivilisierten Umgangs mit der Wissenschaft" (Daxner) wäre. Das führt uns auf das Humboldtsche Motto und den Anfang dieses Aufsatzes zurück und enthält die Frage nach der Qualität nicht so sehr der Lehre als des *intellektuellen Lebens* und damit, heutzutage, des *interdisziplinären Dialogs*.

Überhaupt nicht direkt Lehre, aber doch möglicherweise von zentraler Wichtigkeit für die Studierenden wäre es z. B., wenn die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer öffentlich miteinander über ihre Forschung sprächen und/oder sich den Fragen stellten, die die Technologiefolgen oder öffentliche Wissenschaftskritik oder -skepsis an sie richten, interdisziplinär über die ungelösten übergreifenden Probleme 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. Förderung der 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 (die großen Studentenzahlen und überfüllten Veranstaltungen, räumliche Bedingungen, Fachpartikularisierung etc.).

³⁵ Vgl. AHD 1991; IZHD 1991; Minderheit der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages "Bildung 2000". Die Vorschläge unterscheiden sich darin, ob sie den Pool und die Entscheidung darüber bei der einzelnen Hochschule (IZHD Hamburg) oder beim Land oder beides (AHD) oder bei einer in Analogie zur DFG zu errichtenden Deutschen Lehrgemeinschaft (so Koenegen-Grenier, 1989, S. 60 ff., allerdings zugleich mit bestimmten inhaltlichen Prioritäten, wie z. B. Studienzeiterkürzung: AStA der WWU Münster 1990) ansiedeln wollen. 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 Universität of California, Berkeley (vgl. Huber, 1990; von Queis, 1991, S. 42 ff.).

³⁶ Nicht nur, aber auch dies (um die Kritik bei Oehler 1992 zu berücksichtigen).

Diese sprechen dafür, einen *besonderen Ort* für die Kultivierung, Pflege der Lehre zu schaffen, zumal solange das Pflänzchen jung ist - ein Vorbeet sozusagen. Der Präsident der Universität Hamburg, Jürgen Lüthje, hat auf der Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) 1991 und, ausführlicher, auf einer Tagung der Ev. Akademie Loccum im Mai 1992, dafür die Errichtung einer "Akademie der Hochschulen" vorgeschlagen (vgl. Lüthje 1992): nicht nur als Organisation, sondern auch als sichtbare Stätte und angenehmen Ort.

Aspekte könnten sein:

- Ermöglichung des Gesprächs - bald disziplinär (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 Arbeitskreise, -gruppen, -tagungen durch zeitweilige Abordnung oder Rotation von Mitgliedern aus allen Gruppen: von studentischen Tutoren über den sogenannten wissenschaftlichen Nachwuchs bis zu den prominenten WissenschaftlerInnen und Größen des Fachs; insbesondere Beteiligung der für ihre Lehre ausgezeichneten Hochschullehrer an der Vermittlungsaufgabe, nicht nur der Hochschuldidaktiker.

Getragen durch eine Vereinigung von daran interessierten Hochschulen könnte diese Akademie oder ihre Organe nicht nur Erfahrungsaustausch, Fortbildung und Beratung fördern, sondern auch bei der Vergabe von Beurlaubungszeiten und Sachmitteln für innovatorische Lehre und Studienreformvorhaben hilfreich, zumindest beratend, tätig werden. Der Staat wiederum könnte die ihm oben angesonnenen Förderungsmaßnahmen für die Lehre indirekt durch eine zugleich dem Selbstverwaltungsanspruch der Hochschulen genügende Mittlerorganisation wahrnehmen, wenn er die Akademie selbst fördern würde.

4.2 Ein Selbsteinwand: Wenn wir den Ort hätten, woher würden wir die Zeit nehmen? Der *Zeithaushalt* der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer dürfte die größte 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 könnte oder aber, wenn ihre Einrichtung gelänge, die Attraktivität der "Akademie" so groß werden könnte, daß die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer den Platz in ihren Kalendern einfach frei machen. Schwierig ist dabei nur, daß Zeit, gewissermaßen auf Kredit, in so vage Hoffnungen wie Kommunikation und Persönlichkeitsverän-

derung investiert werden müßte, damit Erfahrungen gemacht werden könnten, die dann ihrerseits den Zeitaufwand schmackhaft machen würden. Das heißt viel verlangen!

Darum müßten vermutlich die Gratifikationen 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 eine Lehrstunde oder was auch immer, da diese unspürbar konsumiert werden könnte, als in der Form völliger Freistellung in Zeitblöcken, insbesondere von häufigeren Freisemestern, gleich ob für Forschung oder für anderes (z. B. Auf- und Ausarbeitung von Lehre). Es klingt zwar paradox, jemanden für besonderes Engagement in der Lehre durch Freistellung von eben dieser zu belohnen, aber es dürfte dieser trotzdem sehr zugute 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 läßt, ihre Mitglieder ihr Wohl und Interesse jeweils anderswo 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 und Verwahrlosung der überbeanspruchten Gebäude, immer noch Einsparungen beim Personal, dadurch wiederum drohende Nachwuchskrise in einigen Jahren, längere Studienzeiten und darauf sich berufende Pläne zu radikalen Veränderungen der Studiengangstrukturen (Einführung neuer Zwischengrade an den Universitäten, Umlenken von Studierenden auf Fachhochschulen usw.) -, daß unsere Überlegungen hier leicht als völlig blauäugig und träumerisch kritisiert werden könnten, 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. Das wirkliche Befassen mit Lehr- und Lernproblemen wird im Gegenteil dieser allerersten Forderung an den Staat weiteren Anstoß und Grund geben. Der Staat wird durch keine anderen Mittel die Lebendigkeit der

wissenschaftlichen Tätigkeit, hier in der Lehre, fördern oder erhalten können, ohne zunächst die materielle Existenzgrundlage wiederherzustellen.

Aber auch dann noch und daneben gilt: Etwas lebendiger und intensiver kann der Austausch über die und in der Lehre innerhalb der Hochschulen und etwas professioneller kann dadurch sie selbst auf jeden Fall endlich werden! Und dazu könnten die Vorschläge und Maßnahmen der Aktionsprogramme, mit denen die Landesregierungen zur Zeit die Autonomie der Hochschulen zu stören scheinen, mittelbar durchaus beitragen.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD): "Bielefelder Memorandum" (1990)
In: WEBLER, W.-D. und OTTO, H.-U. (Hg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1991 (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 90).
- BRÄMER, R.: Schlüsselindikatoren zur Situation der Lehre an der Marburger Universität. Marburg 1992 (hektogr. Typoskript)
- Committee For Quality in Higher Education: Quality of Studies. Oslo: Ministry of Education 1990 (hektogr. Ms.)
- DAXNER, M.: "Überlegungen zum wahren Charakter des Studiums". In: VIDAL, F. (Hg.): Wider die Regel. Mössingen: Talheimer 1991, S. 224-239.
- ELLWEIN, Th.: Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Frankfurt/M.: Hain 1992
- FRANK, A.: "Wodurch ist der Hochschullehrer, die Hochschullehrerin wichtig für das studentische Lernen?" In: WEBLER, W.-D. und OTTO, H.-U. (Hg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1991, S. 61-74 (Blickpunkt Hochschuldidaktik; 90).
- GOEDEGEBUURE, L.C.J., MAASSEN, P.A.A.M. und WESTERHEIJDEN, D.F. (Hg.): Peer Review and Performance Indicators. Utrecht 1990
- GROTTIAN, P., LENHART, K.: OSI-Lehre transparent: Was lastet auf Professoren? Was leisten Professoren? Was leisten sich Professoren? Berlin 1991 (hektogr. Ms.; dazu: Offener Brief 23.1.92).
- HOLTKAMP, R. und SCHNITZER, K. (Hg.): Evaluation des Lehrens und Lernens. Ansätze, Methoden, Instrumente. Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden. Hannover: HIS 1991 (HIS-Hochschulplanung 92).
- HUBER, L.: "Lehren an einem Liberal-Arts-College in den USA". In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 14, 1990, H. 1, S. 25-38.
- HUBER, L.: "Hochschulsozialisation und Reproduktion der Gesellschaft". In: Hochschulausbildung, 8, 1990a, H. 3, S. 145-161.
- HUBER, L.: "Bildung durch Wissenschaft - Wissenschaft durch Bildung". In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 39, 1991, H. 4, S. 193-200.
- HUBER, L.: "Lehren und Lernen an der Hochschule". In: ROTH, L. (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth 1991a, S. 918-932.

- HUBER, L. u. a. (Hg.): Auswertung, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht. 2 Bde. Hamburg: AHD 1978 (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 50, 51).
- HUBER, L. (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Bd. 10. Stuttgart: Klett 1983.
- HUMBOLDT, W.v.: "Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin" [1809/10]. In: Anrich Ernst: Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1956, S. 375 ff.
- Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD); MEYER-ALTHOFF, M.: "Qualität der Lehre ist wieder ein Thema". In: uni hh 22, 1991, H. 3, S. 26-29.
- KONEGEN-GRENIER, Chr.: Steuerungsdefizite und Steuerungsmodelle in der Hochschullehre. Köln: Deutscher Institutsverlag 1989 (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der Deutschen Wirtschaft, 150).
- LÜTHJE, J.: "Selbststeuerung oder staatliche Lenkung der Hochschulen in Deutschland". In: Das Hochschulwesen, 40, 1992, H. 4, S. 161-164.
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg.): Aktionsprogramm Qualität der Lehre. Düsseldorf 1991.
- OEHLER, C.: "Weder Lebensform noch Konsumgut. Unzeitgemäße Betrachtungen anlässlich eines hochschuldidaktischen Memorandums". In: Deutsche Universitätszeitung, 1992, H. 3, S. 14-16.
- PAPENKORT, U.: "Studium Generale". Geschichte und Gegenwart eines hochschulpädagogischen Schlagwortes. Katholische Universität Eichstätt (Dissertation) 1991.
- QUEIS, D.v.: Zum Stellenwert von Hochschullehre. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1991 (Bildung - Wissenschaft - Aktuell, 4/91).
- REISINGER, K. und HUBER, L.: "Weder 'Studium' noch 'generale' - zum gegenwärtigen Erscheinungsbild fächerübergreifender Lehrangebote". In: Das Hochschulwesen, 40, 1992, H. 2, S. 63-71.
- RICHTER, R.: "Verfahren der Qualitätsevaluation in der Lehre an den niederländischen Hochschulen und erste Erfahrungen". In: Beiträge zur Hochschulforschung, 1991, H. 2, S. 86-111.
- SCHELSKY, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek 1963.
- SCHRATZ, M.: "Research While Teaching: A Collaborative Action Research Model to Improve College Teaching". In: Journal on Excellence in College Teaching 1, 1990, S. 98-108.
- WAGEMANN, C.-H.: Humboldt oder Leussink. Alsbach: Leuchtturm-Verlag 1987.
- WAGEMANN, C.-H.: Briefe über Hochschulunterricht. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1991 (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 91).
- WEBLER, W.-D. und OTTO, H.-U. (Hg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1991 (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 90).
- WEBLER, W.-D.: "Kriterien für gute akademische Lehre". In: Das Hochschulwesen, 39, 1991, H. 6, S. 243-249.

- WEBLER, W.-D.: "Qualität der Lehre - Zwischenbilanz einer unübersichtlichen Entwicklung". In: *Das Hochschulwesen*, 40, 1992, H. 4, S. 153-176.
- WILDT, J.: "Lehre - Studium: Reflexion über eine Differenz". In: WEBLER, W.-D. und OTTO, H.-U. (Hg.): *Der Ort der Lehre in der Hochschule*. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1991, S. 179-198 (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 90).