
7. Gegenüber von Lehre und Forschung Kommentar zur Studie von J. Enders und U. Teichler: Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich¹

Ludwig Huber

Vorbemerkung

Die Studie liefert erstmals in diesem Umfang die Möglichkeit, die Position der deutschen HochschullehrerInnen wie zu anderen so auch zu der Frage von Lehre und Forschung im internationalen Vergleich zu erkennen. Was immer wir dazu bisher aus deutschen Untersuchungen dieses Berufsstandes wissen konnten, gewinnt vor diesem Hintergrund deutlichere und zum Teil neue Konturen. Das kann gar nicht hoch genug gewürdigt werden, zumal die in einem solchen schwierigen internationalen Verbund geleistete Organisation und Kooperation Bewunderung fordert.

Einen Grund mehr zur Zufriedenheit könnte bieten, daß der Vergleich beruhigende Ergebnisse hinsichtlich der Praxis der deutschen Universitätsprofessoren in Lehre und Forschung zu liefern scheint. Die Verfasser selbst heben in ihrer Zusammenfassung hervor:

Deutsche Universitätsprofessoren

- gewichten im Durchschnitt in ihren Orientierungen und in der tatsächlichen Verteilung ihrer Arbeitszeit (im Jahresmittel etwa je ein Drittel) Lehre und Forschung gleich;
- liegen in ihrem Engagement für die Lehre in beiderlei Hinsicht über dem Durchschnitt der hier analysierten Länder;
- halten sich zu 83 Prozent für ihre Aufgaben als Lehrende gut ausgebildet bzw. qualifiziert;
- kommen aber dennoch und trotz der steigenden Studentenzahlen eher etwas mehr zur Forschung als in früheren Jahren (mit 37 Pro-

¹ Der folgende Beitrag ist - zu meinem eigenen Bedauern - nur eine redigierte Fassung des Kurz- und Koreferats vom 20.2.1995, das auf der Vorab-Kopie des internationalen Vergleichs (Enders und Teichler 1995a) beruhte. Eine durchgehende Ergänzung im Hinblick auf die deutsche Erhebung und eine Umarbeitung auf Grund der Diskussionen der Bonner Tagung, was beides nötig gewesen wäre, konnte ich leider in der kurzen Zeit nicht leisten.

zent ihrer Arbeitszeit im Jahresmittel - auch wenn man kaum sieht, wie sie das noch schaffen), allerdings nicht über den Durchschnitt anderer Hochschulsysteme hinaus (vgl. Enders und Teichler 1995a, S. 23f.).

Die Botschaften höre ich wohl, allein ... Und dieser Zweifel nährt unmittelbar weitere Nachfragen und den Wunsch nach Differenzierungen. Um die soll es zunächst gehen, an wenigen Beispielen.

1. Zum Beispiel: Befähigung und Qualifizierung für die Lehre

Da wußte man nun bisher, daß an deutschen Hochschulen systematische Qualifizierung für Lehre nicht etabliert ist. In der Studie wissen denn auch nur 30 Prozent der Universitätsprofessoren, 22 Prozent des Mittelbaus und neun Prozent der Fachhochschulprofessoren von solcher zu berichten. (Übrigens ist diese Rangordnung selbst auffällig, weil umgekehrt proportional zu der Häufigkeit, mit der systematische Maßnahmen an diese Statusgruppen adressiert werden - worauf die Verfasser allerdings nicht eingehen). Dennoch halten sich in diesem Land 90 Prozent der Professoren hinsichtlich der Lehre für qualifiziert und 83 Prozent für befähigt (wie übrigens soll man sich diese Differenz erklären?); das sind fast so viele wie in Brasilien oder Mexiko, wo es meines Wissens auch kaum hochschuldidaktische Ausbildung gibt, aber viel mehr als in den USA (wo an vielen Hochschulen eine stärkere Systematisierung der Nachwuchsqualifizierung in dieser Hinsicht praktiziert wird). (Daß gerade zu diesem Thema Zahlen aus Großbritannien, den Niederlanden, Australien, Ländern mit entwickelten Qualifizierungsprogrammen, fehlen, ist bedauerlich.) Darf man dies samt dem sich aufdrängenden Schluß, mit der Qualifikation für die Lehre stehe es, jedenfalls nach Meinung der Hochschullehrer, gut, unkommentiert stehen lassen und - wie die Verfasser - formulieren, daß "die meisten Befragten offenkundig das bestehende vorselektierte Ausbildungssystem des Beobachtens, Erprobens, gelegentlichen Ratgebens usw... für gut funktionierend" halten (ebd., S. 77)?

Die Frage stellen, heißt ein Problem aufwerfen, das auch eine ganze Reihe anderer Items in diesem Ergebnisbericht betrifft - ein Problem der Präsentation und, mittelbar, des Selbstverständnisses der Präsentanten solcher Befunde. Die zitierte Paraphrase ist ja, bezogen auf die Daten, korrekt und, da andere Items der Erhebung zu dieser speziellen Frage unmittelbar nichts weiter beitragen, auch vollständig; wenn man nichts weiter sein will als gleichsam der Sprecher solcher Nachrichten, die zu

interpretieren den Empfängern überlassen bleibt. Aber die Nachricht tritt in einen ohnehin heiklen Kontext, eine durch die jüngsten Programme zur "Förderung der Qualität der Lehre" o.ä. zusätzlich aufgeheizte Diskussion ein, hat notwendig eine politische Wirkung. Dieser entgeht man auch durch die Abstinenz von jeder Interpretation nicht. Zur Bearbeitung der Diskrepanz zwischen dem zitierten Befund und dem bisherigen Urteil oder Vorurteil von hochschuldidaktisch Interessierten, es fehle in Deutschland im Vergleich zu anderen, in dieser Hinsicht fortgeschritteneren Ländern an Qualifizierung für die Lehre, müßten die Verfasser m. E. dadurch antworten, daß sie sich wenigstens die Frage zu eigen machen und mögliche Suchrichtungen für die Interpretation anbieten.²

Einige davon liegen durchaus noch im engeren Rahmen der Reflexion der sozialwissenschaftlichen Methode selbst! Oder müßte man hier nicht unmittelbar die Frage anschließen, welcher *frame of reference* den Antworten zugrundeliegt, welches *Anspruchsniveau*³ der Antwortenden - möglicherweise in diesem Punkt ein niedriges - sich eigentlich darin äußert? Oder bemerken, daß es offenbar in Deutschland nicht einmal genug Ausbildung gibt, um auch nur eine Vorstellung des möglichen Niveaus zu erzeugen? Oder eine Verbindung zu einem anderen aufschlußreichen Befund der Studie selbst herstellen, daß die deutschen Befragten (wie die Japaner) nur einen *Bruchteil der Evaluation* erfahren, die anderswo üblich ist (in der Lehre ein Zehntel der Zahlen für Großbritannien, die Niederlande oder USA), in verschwindendem Maße Lehrevaluation seitens der Studierenden erleben (vgl. ebd., S. 66-69) - also ganz offensichtlich von niemandem gesagt bzw. rückgemeldet bekommen, wie bzw. wie schlecht ihre Lehre tatsächlich ist? (Für die Forschung gilt übrigens grundsätzlich dasselbe Verhältnis; wenn hier die Selbstzufriedenheit etwas geringer ist, dann wohl dank der Tatsache, daß es im Wissenschaftsbetrieb mehr fühlbare bzw. folgenreiche Rückmeldung gibt).

² Dies geschieht übrigens auch im Bericht über die deutsche Erhebung nicht (vgl. Enders und Teichler 1995b, S. 69f).

³ Daß erfragte Bewertungen eines Sachverhalts sich schlecht vergleichen lassen, wenn man den Referenzrahmen dahinter, Kriterien und Anspruchsniveau nicht mit erhoben hat oder -erheben kann, ist ja ein altes Problem der Survey-Forschung. Es könnte in diesem Fall z. B. sein, daß die Schweden die Ausbildung immer noch unzureichend finden, weil es bei ihnen schon in großem Umfang Angebote von und Erfahrung mit ihr gibt. Vgl. zu parallelen Problemen speziell in Erhebungen international vergleichender Hochschulforschung: Framhein und Langer 1984.

2. Zum Beispiel Lehr- und Forschungsorientierung und -gewichtung im Zeitbudget

Zunächst: Die oben zitierte Zusammenfassung (von S. 77) weicht ab von der Tabelle 4.4 (ebd., S.27): Dort sind es immerhin fast zwei Drittel der Universitätsprofessoren, die ihre Präferenzen "primär in beiden, mehr aber zur Forschung hin" haben. Aber was rechnen die Befragten als "Forschung"? Was glauben sie wohl, auf eine solche Frage antworten zu sollen (beides alte Probleme der Hochschul-Surveys)?

Andererseits wirkt sich bei dieser die Ansprüche anscheinend balancierenden Gruppe das "Mehr" der jeweiligen Orientierung - im Gegensatz zur Folgerung der Verfasser (ebd., S. 27) - in den beruflichen Aktivitäten auch nur in einem geringen Mehr (von ca. 5 Prozentpunkten) der Zeit für diese oder jene Aktivität aus (ebd., S. 28). In einer anderen gleichzeitigen Untersuchung⁴ ist der Anteil der Lehre im Jahresmittel sogar insgesamt noch höher (42 %).

Aber was besagen uns überhaupt diese Durchschnittszahlen? Wenn man in jener anderen Untersuchung erneut bestätigt findet, wie große Unterschiede zwischen den Fächern sich dahinter verbergen (von 27,5 Prozent Forschungsanteil am Zeitbudget in Wirtschaftswissenschaften bis 62,5 Prozent in Physik und reziprok der Lehranteil) und welche ebenfalls beträchtlichen Unterschiede zwischen Subkategorien (befristet, unbefristet, vgl. Schaeper 1994, S. 30f.) der hier nur Mittelbau genannten Klasse, dann kann man nur bedauern, daß jedenfalls in den im internationalen Vergleich vorgelegten Materialien auf solche feineren Differenzierungen ganz verzichtet wurde, die sowohl für die theoretische Klärung als auch für Fragen der praktischen Politik überhaupt erst den Ansatzpunkt bieten würden.⁵

Hinsichtlich der Fächer ist das um so verwunderlicher, als ja immerhin nach früheren, nicht nur nationalen Untersuchungen (z. B. von Bourdieu, Clark, Becher) schon vermutet werden durfte, daß in diesem Punkt die Varianzen zwischen den Fächern größer sind als zwischen den nationalen Systemen.⁶ Erst unter Einbeziehung der Fächer als inter-

⁴ Schaeper 1994.

⁵ Übrigens wird auch über die Repräsentanz der Fächer in der Stichprobe nichts mitgeteilt.

⁶ In der Diskussion wurde von den Verfassern und anderen Teilnehmern demgegenüber betont, daß die Bedeutung des internationalen Vergleichs darin liege, daß er dennoch so etwas wie nationale Strukturen und Klimata in Forschungs- versus Lehrorientierung und -gewichtung erkennbar macht. Das soll nicht bestritten, kann aber leider hier auch nicht weiter diskutiert werden (vgl. Anm. 1). Es sei nur die Frage wiederholt, was theoretisch und praktisch das aufschlußreichere Datum ist. Im Be-

venierender Variable wäre auch die Verbindung herstellbar und diskutierbar zwischen Lehr- bzw. Forschungsorientierung und lokaler bzw. kosmopolitischer Loyalität, ebenfalls einem schon klassischen Topos der Hochschullehrerforschung. Obwohl die Verfasser Daten auch zu letzterer haben, diskutieren sie die Relationen nicht weiter.

3. Zum Beispiel Größe und Art von Lehrveranstaltungen

Zuletzt noch ein vor allem auch praktisch wichtiges Beispiel: Als "überraschend" heben die Verfasser hervor, "daß auch die Größenordnungen der Lehrveranstaltungen nicht so ungewöhnlich sind, wie oft berichtet wird. Mit durchschnittlich 120 Studierenden in Einführungsveranstaltungen, 50 in anderen Veranstaltungen des Erststudiums und 20 in Kursen des Doktoranden- und Aufbaustudiums ergibt sich eine ähnliche Situation wie in Japan und den Niederlanden. Selbst in Großbritannien sind nur in den Einführungsveranstaltungen für Anfänger die Teilnehmerzahlen um etwa ein Viertel geringer; allerdings werden aus Schweden und den USA deutlich geringere Teilnehmerzahlen berichtet." (ebd., S. 77 vgl. S. 42f.).

Mal ganz abgesehen davon, daß für diese Schätzungen die Befragten u. U. die Teilnehmerzahlen mehrerer ihrer Veranstaltungen ihrerseits mitteln mußten: Was sollen wir mit solchen globalen Zahlen anfangen? Alles halb so schlimm? Dürfen wir, dürfen unsere Politiker sich beruhigt zurücklehnen? Wie bewerten denn die Befragten selbst, was sie da mitteilen?

Auch hier fehlt die Differenzierung nach Fächern: Sind wirtschafts- oder rechtswissenschaftliche Veranstaltungen überall solche Massenversammlungen wie in Deutschland?

Darüber hinaus fehlt aber auch die Differenzierung nach Veranstaltungsarten und eine genauere nach -stufen: Eine Teilnehmerzahl von 120 ist erträglich für einen "course" amerikanischen Musters, sogar noch steigerbar für eine deutsche Vorlesung, wenn nichts anderes als diese beabsichtigt ist, aber ein Desaster, wenn eigentlich ein Seminar, eine Übung, eine Gruppendiskussion gemeint ist.

In Einführungsveranstaltungen - wie weit werden die gerechnet? - doppelt so viel Teilnehmer zu traktieren wie in "anderen" ist selbst dann

richt über die deutsche Erhebung nehmen die Verfasser - fast möchte ich sagen: selbstverständlich - eine Differenzierung nach Fächern vor (vgl. Enders und Teichler 1995b, S. 60f.).

noch höchst problematisch, wenn es eine internationale Praxis ist: Wenigstens bemerkt müßte das werden.

Daß die Professoren zwei Drittel der Zeit in Einführungsveranstaltungen für Vorträge verwenden, ist wiederum unproblematisch, wenn es sich per definitionem um Vorlesungen handelt, mehr als bedenklich, wenn es Seminare sein sollten.

Eben in der Wahl dieser Formen für ihre Lehre unterscheiden sich aber die Fachkulturen. Wenn nun herauskäme, daß in Germanistik 240 Leute in den Erstsemesterveranstaltungen säßen und 4/5 der Zeit dort für Lehrvorträge draufgeht, obwohl es sich nach Tradition und Intention dieses Faches um Seminare handeln sollte?

Dann würde man erst wissen, wo es brennt - und ganz leicht verstehen, daß den Lehrenden als Erfolgskriterium nichts mehr bleibt als die "regelmäßige Teilnahme" der Studierenden (vgl. ebd., S. 46).

4. In der Summe: aufschlußreiche Durchblicke

Die Wahl der drei Beispiele und die an ihnen festgemachten Nachfragen und Differenzierungswünsche ergeben sich natürlich aus dem besonderen Interesse, das ich als Hochschuldidaktiker und Pädagoge an der Lehre habe. Einen Teil der Antworten und Erklärungen zu der darin auch enthaltenen Kritik kann und will ich mir auch selbst geben: Daß solche Differenzierungen, z. B. nach Fächern, Lehr- und Lernformen, Personengruppen innerhalb des "Mittelbaus" usw. in einer internationalen Untersuchung dieser Größenordnung schon aus organisatorischen und Kapazitätsgründen nicht möglich sei, daß die Kontexte der Antworten und die Konnotationen der Begriffe in ihnen schon aus sprachlichen Gründen nicht so fein erhoben werden könnten. Der Preis, den man für einen internationalen Vergleich zahlen muß, erweist sich also (wieder einmal) als hoch.

Um so mehr sei demgegenüber auch der Gewinn, der erreicht wurde, gewürdigt. Es sind wichtige und die Diskussion anstoßende Einblicke, daß:

- die HochschullehrerInnen in Deutschland vergleichsweise die ungünstigsten (oder konservativsten) Urteile über die Vorbereitung der Studierenden auf das Hochschulstudium abgeben und am stärksten Restriktionen der Studienanfängerquote (bei obendrein falscher Information über deren realen Stand) fordern (ebd., S. 44f.);
- sie keine anderen Möglichkeiten sehen, das Lernen der Studierenden zu verfolgen und zu beurteilen - und offenbar eine solche auch nicht suchen - als deren "regelmäßige und aktive Teilnahme" an den Lehr-

- veranstaltungen, die sie aber de facto nicht kontrollieren, teils auch gar nicht kontrollieren können (ebd., S. 46);
- die Universitätsprofessoren Erwartungen an ihre Forschungstätigkeit und Publikationen für selbstverständliche Voraussetzungen einer Dauerstellung halten (wie die in anderen Spitzenländern der Forschung, z. B. USA, Australien auch, aber stärker als z. B. ihre Kollegen in Schweden oder Japan), aber (ohne Differenzierung nach Fächern gesprochen) weniger in Projekten und mit Drittmitteln forschen - ein Befund, der auch auf ein anderes Verhältnis der Finanzierungen ("Grundausstattung"), mittelbar auf einen anderen - weiter gefaßten - Forschungsbegriff zurückgehen könnte;
 - daß die deutschen WissenschaftlerInnen - in allen Statusgruppen - in den internationalen Aktivitäten am rührigsten sind, was die Verfasser gut mit dem Befund verbinden können, daß sie am wenigsten "local" und "institution bound" in ihren Orientierungen sind (ebd., S. 51f., 58f.);
 - daß die Angehörigen des "Mittelbaus" in Lehre und Forschung in deutschen Hochschulen enger an der Kandare liegen als irgendwo sonst, soweit vergleichende Aussagen dieser Art angesichts der national so ungleichen Verhältnisse in dieser Gruppe überhaupt möglich sind (ebd., S. 60f.).

Aber die diese Gruppe betreffenden Ergebnissen behandelt ja schon ein anderer Beitrag. Sie sind schon auf den ersten Blick beunruhigender als es die zu Lehre und Forschung auch noch beim zweiten waren. Den Verfassern ist für die Anstöße zur Diskussion und Selbstbesinnung der deutschen Hochschulleute zu danken.

Literatur

BECHER, Tony (1989): *Academic Tribes and Territories. Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines.* (The Society for Research into Higher Education & Open University Press). Milton Keynes, Bristol.

BOURDIEU, Pierre (1992): *Homo Academicus.* Frankfurt a. M.

CLARK, Burton R. (1987): *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds.* Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (N.J.).

- ENDERS, Jürgen und TEICHLER, Ulrich (1995a): Der Hochschul-lehrerberuf im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- ENDERS, Jürgen und TEICHLER, Ulrich (1995b): Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- FRAMHEIN, Gerhild und LANGER, Josef (Hg.): Student und Studium im interkulturellen Vergleich. Klagenfurt 1984.
- SCHAEPER, Hildegard (1994): Zur Arbeitssituation von Lehrenden an westdeutschen Universitäten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in fünf ausgewählten Disziplinen. Bielefeld: Hektogr. Ms. (hier zitiert) und HIS-Kurzinformationen, Hannover.