



Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

Impact Free 15 – März 2018
HAMBURG

Impact Free

Was ist das?

Impact Free ist eine Publikationsmöglichkeit für hochschuldidaktische Texte,

- die als Vorversionen von Zeitschriften oder Buch-Beiträgen online gehen, oder
- die aus thematischen Gründen oder infolge noch nicht abgeschlossener Forschung keinen rechten Ort in Zeitschriften oder Büchern finden, oder
- die einfach hier und jetzt online publiziert werden sollen.

Wer steckt dahinter?

Impact Free ist kein Publikationsorgan der Universität Hamburg. Es handelt sich um eine Initiative, die allein ich, Gabi Reinmann, verantworte. Es handelt sich um eine Publikationsmöglichkeit für freie Wissenschaftler, veröffentlicht auf meinem Blog (<http://gabi-reinmann.de/>).

Herzlich willkommen sind Gastautoren, die zum Thema Hochschuldidaktik schreiben wollen. Texte von Gastautoren können dann natürlich auch in deren Blogs eingebunden werden.

Und was soll das?

Impact Free ist ein persönliches Experiment. Es kann sein, dass ich hier nur wenige Texte veröffentliche, es kann sein, dass es mehr werden; und **vielleicht mag sich auch jemand mit dem einen oder anderen Text anschließen**. Es würde mich freuen.

Ich möchte hier Gedanken, die mir wichtig erscheinen, in Textform öffentlich machen: Gedanken, bei denen ich so weit bin, dass sie sich für mehr als für Blog-Posts eignen, Gedanken, die ich nicht anpassen möchte an Anforderungen von Gutachtern und Herausgebern – in einer Textform, bei der ich kein Corporate Design und keine sonstigen Formal-Vorgaben (Genderschreibweise, Textlänge) beachten muss. **Einfach frei schreiben** – und das auch noch, ohne an irgendeinen Impact zu denken!

Kontakt Daten an der Universität Hamburg:

Prof. Dr. Gabi Reinmann
Universität Hamburg
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)
Leitung | Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule

Schlüterstraße 51 | 20146 Hamburg

reinmann.gabi@googlemail.com
gabi.reinmann@uni-hamburg.de
<https://www.hul.uni-hamburg.de/>
<http://gabi-reinmann.de/>

STRATEGIEN FÜR DIE HOCHSCHULLEHRE – EINE KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG

GABI REINMANN

Einführung

Das Positionspapier des Wissenschaftsrats¹ (2017) zu „Strategien für die Hochschullehre“ ist für die Hochschuldidaktik inhaltlich von großer Bedeutung – auch wenn der Begriff der Didaktik nur einmal in einer Fußnote (S. 32) vorkommt und ansonsten stets umschrieben wird. In der Vorbemerkung werden „die Hochschulen und ihre verschiedenen Organisationseinheiten“ als Adressaten des Papiers hervorgehoben. Ziel ist es, Handlungsfelder aufzuzeigen, an denen institutionelle Strategien ansetzen können, um Lehre und Studium systematisch zu stärken und zu verbessern. Als erforderlich wird das unter anderem angesehen, weil Wissenschaftler und Hochschulen vorrangig an der (Drittmittel-)Forschung gemessen werden und Lehre dabei zunehmend an Bedeutung verloren hat (WR, 2017, S. 5 f.). Die im Positionspapier dargelegten „strategischen Handlungsfelder“ sind die Ziele von Lehre, die weitere Professionalisierung von Lehre, die Steuerung von Lehre sowie die langfristige Entwicklung von Lehre. In diesen Feldern formuliert der WR weitreichende Forderungen, die erheblichen Einfluss nehmen auf didaktische Entscheidungen von Lehrenden in ihren verschiedenen Rollen als Gestalter und Anbieter von Lehrveranstaltungen sowie als Leitende oder Beteiligte der Entwicklung von Modulen und Studiengängen. Auch wenn also das WR-Papier explizit institutionelle und damit nicht personale Strategien behandelt, greift dessen Gegenstand doch erheblich in Entscheidungen von Lehrenden ein. Für meine Auseinandersetzung mit dem Positionspapier stelle ich genau diese Perspektive ins Zentrum, konzentriere mich also vorrangig, wenn auch nicht ausschließlich, auf die Folgen der Forderungen des WR für das didaktische Handeln von Lehrenden.

¹ im Folgenden – auch bei Quellenangaben – abgekürzt mit WR

Das Positionspapier „Strategien für die Hochschullehre“ ist, so meine Einschätzung, an vielen Stellen interpretationsoffen. Das mag man einerseits als Problem sehen, weil die abzuleitenden Empfehlungen für die Hochschulen und ihre Organisationseinheiten nicht eindeutig sind. Man kann es andererseits als Chance verstehen und genau die möchte ich im Folgenden nutzen. Ich ordne meine Ausführungen entlang von vier Dimensionen, die sich für mich nach mehrmaliger Lektüre des Papiers als besonders relevant herausgestellt haben. Diese Dimensionen sind: organisationale versus institutionelle Leitideen, organisationale versus individuelle Verantwortung, lernpsychologische versus didaktisch-fachsensible Forschung und direkte versus indirekte Kommunikation. Meine offenen Fragen, kritischen Kommentare und daran anknüpfende Vorschläge, die ich seit Mai 2017 in mehreren Blog-Posts sowie (punktuell) in einem Text zusammen mit Stefan Kühl, Ines Langemeyer und Marcel Schütz bereits online verfügbar gemacht habe, fließen hier ein und werden den vier Dimensionen zugordnet.

Organisationale versus institutionelle Leitideen

Die Empfehlungen des WR für die Hochschullehre beziehen sich „auf die Etablierung institutioneller Strategien, also auf systematische Ansätze, die klar formulierte Ziele verfolgen, auf Kontinuität und Konsistenz angelegt und verbindlich sind“ (WR, 2017, S. 15). Gleichzeitig soll jede einzelne Hochschule für sich entscheiden, wie sie „ihren regionalen Standort, ihre Größe, ihre unterschiedlichen Zielgruppen, Kooperationspartner oder fachlichen Schwerpunkte strategisch“ am besten nutzen kann (WR, 2017, S. 8). Es ist auch die einzelne konkrete Hochschule, für die jeweils eine Lehrverfassung zu erarbeiten ist – als Grundlage strategischer Pläne für Studium und Lehre. Ob hier ein Unterschied zwischen „Institution“ und „Organisation“ gemacht wird, bleibt offen. Dieser Unterschied aber ist bedeutsam.

Sozialwissenschaftlich betrachtet haben Institutionen und Organisationen einiges gemeinsam: Sowohl Institutionen als auch Organisationen lassen sich als Formen der geregelten Kooperation verstehen, die bewusst und planvoll eingerichtet werden, um bestimmte Ziele zu erreichen (Gukenbiehl, 2016, S. 284).

Nun wird die Universität (als ein Hochschultyp) traditionell als Institution gesehen, seit etlichen Jahren aber zunehmend als Organisation gedeutet – wenn auch als besondere oder unvollständige Organisation (Huber, 2012, S. 239). Der Schluss liegt nahe, dass Universitäten sowohl Eigenschaften von Institutionen als auch solche von Organisationen aufweisen (Kehm, 2012, S. 18), beide Begriffe aber etwas durchaus Unterschiedliches meinen: Die Universität als Institution schafft Wissen (Forschung) und gibt es weiter (Lehre); die Universität als Organisation stellt (unter anderem) sicher, dass Lehrende, Forschende, Studierende und Verwaltungspersonal arbeitsteilig kooperieren.

Die Strategien, die der WR vorschlägt, werden explizit als institutionell bezeichnet, zielen aber genau nicht auf die Universität als Institution, sondern auf Hochschulen als einzelne Organisationen ab. So gesehen handelt es sich eher um *organisational* Strategien. Angesichts der zu Beginn des Positionspapiers beklagten Kluft zwischen Bedeutung und Ansehen der Forschung im Vergleich zu Bedeutung und Ansehen der Lehre scheint mir das wenig konsequent zu sein. Wäre es nicht zielführender, man würde danach fragen, wie man verschiedene Hochschultypen – also vor allem Universitäten und Fachhochschulen – auf institutioneller Ebene systematisch unterstützen kann, die Qualität ihrer Lehre – dem jeweiligen Zweck angemessen – weiterzuentwickeln und den Stellenwert der Lehre in ihrer Beziehung zur Forschung zu stärken? Was ich mit dieser Frage meine, möchte ich anhand des Begriffs der *Lehrverfassung* verdeutlichen.

Laut WR (2017, S. 15) beschreiben Lehrverfassungen „ein verbindliches Leitbild für die Lehre an einer bestimmten Hochschule“. Eine dazugehörige Fußnote erläutert, dass Verbindlichkeit nicht im juristischen Sinne zu verstehen sei, „sondern als interpersonelle ideelle Norm, die an der jeweiligen Hochschule gemeinsam entwickelt wird und von ihren Mitgliedern als Maxime akzeptiert werden soll“ (WR, 2017, S. 16). Nun ist der Begriff selbst gar nicht einmal neu. 2009 hat Heinz-Elmar Tenorth unter dem Motto „Lehrideal ohne Lehrverfassung“ deutlich gemacht, dass man zwischen Lehrverfassung als dem aktuellen Zustand der Lehre, also ihrer Verfasstheit, einerseits und Lehrverfassung als der Struktur der Lehre im Sinne von Formaten und Kommunikationsformen andererseits unterscheiden sollte. Tenorth (2009) bettet seine

Ausführungen zur Lehrverfassung in eine Diskussion um den Zweck der Universität und der universitären Lehre ein und beleuchtet dabei das für die Lehre besonders relevante – historisch betrachtet wiederkehrende, gleichzeitig aber auch wandelbare – Spannungsverhältnis zwischen der Ausbildung für einen Beruf und der Bildung durch und für die Wissenschaft. Dieses Spannungsverhältnis mündet in die Frage: „Ist die Universität gezwungen, den Konflikt zwischen ihrem Praxisideal, ‚Bildung‘, und der dominierenden Aufgabe, ‚Ausbildung‘ für viele Aufgaben, zu Lasten der ‚Bildung‘ aufzulösen? Oder kann sie eine genuine Lehrverfassung ausbilden, die ihre multiple Funktion aufnimmt und im Blick auf die Akteure doch noch Bildung möglich sein lässt?“ (Tenorth, 2009, S. 179 f.).

Eine Verwendung des Begriffs Lehrverfassung in diesem Sinne würde meiner Einschätzung nach darauf hinauslaufen, damit das Spezifische der universitären Lehre herauszuarbeiten etwa im Vergleich zur Lehre an Fachhochschulen. Das wäre aber etwas gänzlich anderes als eine Lehrverfassung, die sich jede Universität oder Fachhochschule als einzelne Organisation gibt, wie es der WR fordert. Auf eine Lehrverfassung, wie sie Tenorths (2009) vorschwebt, müssten sich die Universitäten eines Landes (oder darüber hinaus) verständigen: Notwendig wäre der Diskurs darüber, was die Universität als gesellschaftliche Institution ausmacht, wie sich genau dies in der Lehre zu zeigen hat, wie man mit alten und neuen Spannungsverhältnissen in der universitären Lehre (z.B. Bildung versus Ausbildung) umgeht, in welcher Form und Intensität sich universitäres Lehren und Lernen auf gesellschaftliche Veränderungen einstellen kann und muss und welchen Einfluss sie selbst auf gesellschaftlichen Wandel nehmen will usw.

Das hieße dann aber auch, dass jeder Hochschultyp eine eigene Lehrverfassung bräuchte, also eine je institutionell passende und prägende „Verfasstheit der Lehre“ als gemeinsames Ziel und Ideal. Der Diskurs über die Lehrverfassung von Universitäten wäre demnach immer auch ein Diskurs über den Kern und damit Zweck der Universität als gesellschaftliche Institution. Lehrverfassungen, wie sie sich der WR vorstellt, erfordern dagegen einen Diskurs und Abstimmungsprozess in jeder einzelnen Organisation – und zwar vor allem über deren Profil, in Abgrenzung und Konkurrenz zu Profilen anderer Hochschulen.

Wenn man den Weg einer im skizzierten Sinn *institutionellen Lehrverfassung* für Universitäten gehen wollte, könnte man sich z.B. auf die Magna Charta der Universitäten stützen – ein kurzes Papier², das immerhin 816 Universitäten aus 86 Ländern im Jahr 1988 (also vor nunmehr 30 Jahren) unterzeichnet haben. In der Präambel heißt es, „dass die Zukunft der Menschheit [...] in hohem Maße von der kulturellen, wissenschaftlichen und technischen Entwicklung abhängt, die an Universitäten als den wahren Zentren der Kultur, Wissenschaft und Forschung stattfindet“. Es werden drei Grundsätze formuliert. Einer davon lautet: „An Universitäten müssen Lehre und Forschung untrennbar miteinander verbunden sein, da nur auf diese Weise ihre Wissensvermittlung der Entwicklung der gesellschaftlichen Bedürfnisse und Anforderungen einerseits sowie der Wissenschaft andererseits gerecht werden kann“. Im dritten Grundsatz über die Freiheit der Forschung und der Lehre werden die Lehrenden an Universitäten grundsätzlich als befähigt angesehen, „Wissen zu vermitteln und dieses durch Forschung und Innovation weiterzuentwickeln“. Abschließend zu den Grundsätzen stellt die Magna Charta fest: „Die Universitäten pflegen die Tradition des europäischen Humanismus“. Das klingt für mich nach einer Verfassung.

Organisationale versus individuelle Verantwortung

Im Positionspapier des WR wird einerseits betont, dass gute Lehre „sowohl in einer individuellen als auch in einer institutionellen Verantwortung“ läge (WR, 2017, S. 23). Andererseits finden sich mehrere Stellen im Text, die eine Reduktion der individuellen Verantwortung zugunsten einer höheren institutionellen, oder besser: organisationalen Verantwortung nahelegen. Ich möchte das an zwei Aspekten zeigen: am Postulat nach der Dominanz von Lernergebnissen in Studium und Lehre und an den Vorstellungen zur Gestaltung von Studiengängen.

Eine Stärkung der institutionellen Verantwortung der Hochschulen für die Qualität der Lehre habe, so der WR, bereits mit der Bologna-Reform eingesetzt. Nun käme es darauf an, „den Fokus der Lehre auf das Erreichen angestrebter Lernergebnisse (learning outcomes) zu richten“ (WR, 2017, S. 8). Begründet wird dies damit, dass man Lehren und Lernen kompetenz- und

studierendenorientierter machen könne, indem man Lernziele bzw. Lernergebnisse, Lehraktivitäten und Prüfungen eng aufeinander abstimmt (WR, 2017, S. 27 ff.). Obschon das Positionspapier mit dieser Argumentation die Lehre auf der Mikroebene des didaktischen Handelns in hohem Maße tangiert, wird wiederholt hervorgehoben, dass nicht die einzelne Lehrveranstaltung interessiere, sondern die Qualität von Studium und Lehre und der Studienverlauf generell (WR, 2017, S. 19, 22). Für mich ist das ein Widerspruch, der sich im Verlauf des Papiers auch nicht auflöst. Dass und inwiefern eine dominante Ausrichtung der Lehre auf operationalisierbare und via Prüfung zu erfassende Lernergebnisse (WR, 2017, S. 16) bedenklich ist, wird schon länger diskutiert (z.B. Eugster, 2012; Macfarlane, 2014). Inzwischen zeigt auch eine empirische Studie, dass selbst die wissenschaftliche Literatur zu „learning outcomes“ unkritisch ist und einem längst überwunden geglaubten behavioristischen Denkstil Vorschub leistet (Murtonen, Gruber & Lethinen, 2017). Die Sachlage ist aus meiner Sicht komplex, denn:

Auf der einen Seite ist das hinter dem Zusammenhang von Zielen, Lehren und Prüfen stehende, seit langem bekannte Prinzip des „constructive alignment“ (Biggs, 1996) didaktisch betrachtet für die Lehrpraxis gerade auf Veranstaltungsebene höchst sinnvoll. Die Frage ist nur, wie man dieses Prinzip konkret umsetzt. Auf der anderen Seite läuft das gleiche Prinzip Gefahr, auf der Ebene der Gestaltung und „Steuerung“ von Studiengängen überdehnt zu werden (Reinmann, 2018) und als organisationale Strategie für die Hochschullehre nicht nur den individuellen Freiraum des Lehrenden weiter zu begrenzen, sondern auch dessen persönliche Verantwortung zurückzudrängen: Wenn die Hochschule die Ziele setzt, Operationalisierung und Messbarkeit verordnet, das Erreichen der so verstandenen Ziele mittels ausgefeilter Qualitätskreisläufe auf Studiengangebene überwacht und Lehre in der Folge zentralisiert, dürfte das individuelle Engagement und Verantwortungsgefühl von Lehrenden, das man doch eigentlich stärken möchte, wohl eher sinken.

² Online verfügbar unter: www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/german

Nun könnte man einwenden, dass das WR-Papier an anderer Stelle dazu auffordert, Lehrende sollten Curricula „mitgestalten“, um „Verbindlichkeit“ zu erzeugen, eine Identifikation mit den Zielen der Hochschule für die Lehre zu erreichen und neben mehr Kreativität auch höhere Effizienz zu erlangen (WR, 2017, S. 18 f.). Die Entwicklung von Curricula, verstanden als Ziele und Inhalte von Studiengängen, sind in der Regel Aufgabe der Fakultäten und damit der Lehrenden einer Fakultät. In meinen Augen ist es daher eigentlich eine Selbstverständlichkeit, dass Lehrende (in ihren Fakultäten und gegebenenfalls fakultätsübergreifend) ihre Studiengänge gestalten – selbstredend im Rahmen von rechtlichen Vorgaben. Dass sie diese jetzt nur mehr „mitgestalten“ sollen und dass diese Form der „Mitgestaltung“ vor allem als Instrument beschrieben wird, um Verbindlichkeit, Identifikation mit gesetzten Zielen und Effizienz zu steigern, deutet darauf hin, dass das individuelle Mitspracherecht der Lehrenden eher geschmälert, denn gestärkt werden soll.

Nicht nur in Bezug auf Lernergebnisse und Curricula, sondern auch bei Themen wie Digitalisierung und Erforschung der Lehre empfiehlt der WR (2017, S. 19, 22) eine Verlagerung der Aufmerksamkeit weg von der didaktischen Mikroebene hin zu höheren Ebenen von Studium und Lehre und befördert damit, so meine Einschätzung, eine Abkehr vom einzelnen Lehrenden und seinem Verantwortungsbereich. Erst bei der Frage der „Professionalisierung“ rückt der Lehrende wieder ins Zentrum des Interesses – und das ganz deutlich im Sinne einer „Anpassungsstrategie“ sowohl bei Auswahlprozessen in Berufungsverfahren (WR, 2017, S. 25) als auch bei der Qualifizierung. Beides nämlich soll auf eine Passung zu spezifischen Lehrprofilen von Hochschulen ausgerichtet sein.

Ich kann mir eine Weiterentwicklung und Verbesserung der Lehre wie auch die Entwicklung einer akademisch angemessenen Lehrkultur nicht vorstellen ohne Engagement und Überzeugung der Fachwissenschaftler in ihrer Rolle als Lehrende: Ich meine hier das Engagement für eine Lehre, welche die Studierenden erreicht und dem Gegenstand – der Wissenschaft – gerecht wird, und die Überzeugung, dass Lehre und Forschung gemeinsam den Kern einer akademischen Institution ausmachen. Wie sollten

fehlendes Engagement und mangelnde Überzeugung durch organisationale Strategien kompensiert werden können? Müssten nicht organisationale Strategien darauf ausgerichtet sein, die individuelle Verantwortung der Lehrenden zu stärken? Eine institutionelle Lehrverfassung – etwa in Form einer universitären Lehrverfassung – wie sie Tenorth (2009) vorschlägt und wie man sie anlehnend an die Magna Charta der Universitäten formulieren könnte, würde meiner Ansicht nach genau das erreichen können. Organisationale Lehrverfassungen, die den Erfolg einzelner Hochschulen in Konkurrenz mit anderen im Blick haben, dürften genau das doch eher schlecht erreichen.

Lernpsychologische versus didaktisch-fachensible Forschung

Auch wenn der Begriff Bildungsforschung suggeriert, dass es sich hier um eine Forschung handelt, die das Lehren und Lernen an *allen* Bildungseinrichtungen im Blick hat, ist dem bei näherem Hinsehen nicht so. Die Hochschule als Feld des Lehrens und Lernens ist im Vergleich zu Schul-, Berufs- und Erwachsenenbildung in der Forschung nach wie vor unterbelichtet. Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, dass der WR in seinem Positionspapier zum einen fehlende „belastbare Daten“ dazu beklagt, wie Maßnahmen und Förderprogramme für die Lehre wirken (WR, 2017, S. 13), und zum anderen eine stärkere wissenschaftliche Fundierung von und Evidenz für Entscheidungen in der Lehre fordert (WR, 2017, S. 19).

Es wird aber im Verlauf des Papiers ebenso rasch klar, dass das Forschungsverständnis, das hier zugrunde gelegt wird, ein vor allem (lern-)psychologisches und entsprechend begrenztes ist. Explizit genannt werden die psychologische Kompetenzforschung (WR, 2017, S. 13), die „allgemeine und fachspezifische Lehr-Lernforschung“ und (empirische) Bildungsforschung sowie Hochschulforschung³ (WR, 2017, S. 27). Aus der Forderung, Lernergebnisse und andere Wirkungen messbar zu machen, also eine möglichst quantifizierte Form der Datenerhebung anzustreben, kann geschlossen werden, dass eine vorrangig qualitative oder phänomenologische oder gestaltungsorientierte Forschung zumindest *nicht* gemeint ist.

³ Was unter den Begriff der Hochschulforschung subsumiert wird, ist unterschiedlich. In der Regel ist eine sozi-

ologische Forschung gemeint; es gibt aber auch Bestrebungen, die Bildungsforschung unter die Hochschulforschung zu subsumieren (vgl. Reinmann, 2015).

Eingeräumt wird, dass die Wirkungsforschung im Kontext Hochschule „komplex und voraussetzungsreich“ sei (WR, 2017, S. 13) – ein aus meiner Sicht idealer Anker dafür, sich für eine plurale Forschung aus verschiedenen disziplinären Perspektiven stark zu machen und Argumente gegen die heute verbreitete simplifizierte Auffassung von Evidenzbasierung (WR, 2017, S. 19) vorzubringen. Beides aber unterbleibt.

Verpasst wird auch die Chance, das Spezifische des akademischen Lehrens und Lernens und dessen Folgen für die Forschung herauszuarbeiten. Für Universitäten etwa bilden das Spezifische: die besonderen Formen der Wissenserzeugung verschiedener Disziplinen, die besonderen sozialen Beziehungen in verschiedenen Wissens- und Studiengangskulturen oder die besondere Qualität gemeinsamer Forschungserfahrung (Langemeyer & Rohrdantz-Herrmann, 2015, S. 221). Neben (und keineswegs statt) einer psychologischen Lehr-Lernforschung, die sich prinzipiell mit allen Bildungskontexten beschäftigen kann, käme es aus meiner Sicht darauf an, eine kontext- und fachsensible hochschuldidaktische Forschung (Scharlau & Keding, 2015) voranzutreiben. Zwar spricht auch der WR von „fachspezifischer Lehr-Lernforschung“; diese aber, so mein Verständnis vom Text, ist eher analog zu schulischen Fachdidaktiken gemeint, die eine deutlich psychologische Richtung eingeschlagen haben (Reusser, 2008; Arnold & Roßa, 2012).

Zentren für Hochschullehre, wie es sie an vielen Universitäten und Fachhochschulen bereits gibt, sind vom WR offenbar nicht oder weniger als Orte der Erforschung von Hochschullehre vorgesehen: Diese Zentren sollen Qualifizierung und Weiterbildung anbieten, als Plattform für den Erfahrungsaustausch fungieren sowie „Verbindungen zur Lehr-Lern-Forschung“ bzw. einen „Zugang zu Forschungsergebnissen“ herstellen und allenfalls noch „die Entwicklung innovativer Ansätze wissenschaftlich begleiten“ (WR, 2017, S. 24). Von der Stärkung einer genuin hochschuldidaktischen Forschung jedenfalls kann nicht Rede sein. Gefordert wird stattdessen eine Stärkung des Hochschulmanagements, von dem man sich „Transfer und Verbreitung guter Konzepte“ (WR, 2017, S. 25) erwartet, deren Evidenz die psychologische Lehr-Lernforschung liefert (WR, 2017, S. 34 f.).

Wie aber ist das vereinbar mit dem beklagten Mangel an spezifischen Erkenntnissen zur

Hochschullehre? Wären hochschuldidaktische Zentren nicht prädestiniert dafür, mit Professuren ausgestattet zu werden, um die Forschung voranzutreiben?

Die Forschung zum akademischen Lehren und Lernen kommt gegen Ende des Positionspapiers noch einmal zum Tragen, wenn der WR (2017, S. 32) Lehrprofessuren fordert und mit dem Vorschlag verbindet, auf diesen Professuren fachdidaktische Forschung zu praktizieren. Doch auch hier frage ich mich: Wäre es nicht sinnvoller, grundsätzlich organisationale Bedingungen zu schaffen, die es entsprechend interessierten und engagierten Fachwissenschaftlern erlauben, sich im Sinne eines „Scholarship of Teaching“ (Huber, 2014; Kreber, 2013) forschend mit der eigenen Lehre auseinandersetzen? Dazu passen würde das nachvollziehbare Plädoyer des WR (2017, S. 23) für mehr Austausch zwischen Lehrenden etwa auf Konferenzen – nun aber verbunden mit eigenem forschenden Tun (versus bloßer Anwendung von Forschungsergebnissen aus der Lehr-Lernforschung). Forschung zur Lehre im eigenen Fach durch Fachwissenschaftler in Kombination mit hochschuldidaktischen Professuren (etwa an Zentren für Hochschullehre) jedenfalls wären mein Vorschlag, um die wissenschaftliche Grundlage der Hochschullehre und die Selbstreflexivität der Hochschulen zu erhöhen.

Direkte versus indirekte Kommunikation

Das WR-Papier behauptet an keiner Stelle direkt, dass das Ziel darin bestehe, Hochschulen zu unternehmerisch agierenden Organisationen zu machen oder Leitfiguren aus genuin ökonomischen Kontexten zu übernehmen. Die gewählte Sprache aber hinterlässt beim Leser ein anderes Bild. Mir persönlich sind zunächst weniger die zahlreichen Wortkombinationen mit Management aufgefallen – von Qualitätsmanagement und Hochschulmanagement über Prüfungsmanagement und Kennzahlenmanagement bis Wissenschaftsmanagement inklusive Campus Management-Systemen⁴ –, zumal da diese schon lange gängig sind und in speziellen Zusammenhängen auch ihre Berechtigung haben. Vielmehr sind es die wissenschaftsfernen und an Markt und Wettbewerb orientierten *durchgängig* eingestreuten Begriffe und damit verbundenen Argumente, die, so meine ich, der kritischen Diskussion bedürfen.

⁴ z.B. Seite 11, 12, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 33, 35

Es ist von Strategiefähigkeit und Benchmarks die Rede, von Vernetzung von Expertise und Steuerung (auch Steuerung von Verhalten), von Kennwerten und indikatorengestützter Bewertung, von Anreizsystemen und Belohnung und natürlich von Wettbewerb (z.B. WR, 2017, S. 28). Als notwendig für die Weiterentwicklung der Lehre wird „ein modernes und effizientes Qualitätsmanagement- und Qualitätsentwicklungssystem“ gesehen, um die Wirkung von Maßnahmen „im Rahmen von Qualitätskreisläufen“ überprüfen zu können. Kennziffern wie Absolventenzahlen und Studierendenzufriedenheit sollen die Eckpfeiler bilden, um die „Prozess- und die Ergebnisqualität“ – „kurz: die gesetzten Ziele und ihr Erreichen“ – überwachen und gegebenenfalls gegensteuern zu können (WR, 2017, S. 20). Gefordert wird zudem eine „Governance“ im „Mehrebenensystem der Hochschule“, die „Beteiligung ermöglicht, legitime und zugleich zügige Entscheidungen erzeugt und zur Verständigung zwischen den Fächern und Statusgruppen führt“ (WR, 2017, S. 19 f.), was Partizipation suggeriert, gleichzeitig aber auch nach technokratischen Führungskonzepten klingt (Kühl, Langemeyer, Reinmann & Schütz, 2017). Während der WR noch vor wenigen Jahren in seinen Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt (WR, 2015) der Persönlichkeitsbildung eine zentrale Rolle als eine von drei Dimensionen der Hochschullehre zugewiesen hat, taucht das Wort im Positionspapier zu den Strategien für die Hochschullehre kein einziges Mal auf. Stattdessen wird eine geradezu unermessliche Sehnsucht nach Messbarkeit deutlich, etwa wenn die „Mittelvergabe stärker und aussagekräftiger an Lehrqualität“ (WR, 2017, S. 29) geknüpft werden soll, was freilich Verfahren der Quantifizierung von Lehrleistung und Lehrqualität voraussetzt.

Die Sprache setzt hier meiner Einschätzung nach einen Rahmen, der in sich schlüssig wirkt, den Leser infolge der inneren Konsistenz vermutlich auch „mitnimmt“ und dazu verleitet, immer weniger Fragen zu stellen, weil das Meiste – im gesteckten Rahmen – nachvollziehbar klingt: Wer würde schon dagegen sein können, Ziele zu haben, und die Zielerreichung zu überprüfen? Wer wollte etwas gegen Qualität oder dagegen sagen, sich zu bemühen, diese aufrechtzuerhalten oder zu erhöhen? Es ist aber bei genauerem Hinsehen ein anderes Denken, das

da im Gepäck der Sprache ist – ein Denken, das nicht mehr um Bildung und Forschung als Leitideen für die Hochschullehre kreist, sondern eigene Steuerungskreise kreiert, ohne dass so richtig klar wird, welchem Zweck die Steuerung denn letztlich dient. Die gewählte Sprache, so mein Fazit, eröffnet eine zweite Kommunikationsebene. Was hier vermittelt wird, ist eher indirekter Natur, lässt sich daher auch nicht direkt (argumentativ) angreifen, sondern bleibt eigentümlich verdunkelt und entsprechend indirekt.⁵

Ohne Zweifel direkt (weil das Ziel des Papiers) ist freilich der Aufruf zur Strategiebildung, die aufwändig ist und – so dürften viele Hochschulmitglieder aus eigener Erfahrung bestätigen können – Unmengen von Ressourcen absorbiert. Dringender als Strategiedebatten und -entwicklungen aber wären Zeit, Geduld und Vertrauen, um in der Lehre experimentieren zu können (Kühl et al., 2017): Man kann das auch als „Puffer“ bezeichnen, der aus organisationswissenschaftlicher Sicht keine Verschwendung von Ressourcen sein muss, sondern im Gegenteil eine wichtige organisatorische Funktion erfüllen kann, was seit langem bekannt ist (Staehele, 1991). Überschüssige Ressourcen, Freiräume, Verzicht auf Denkverbote und riskante Projekte ermöglichen am ehesten Innovationen – auch in der Lehre. Das aber steht genau im Gegensatz zu zentralen Strategieplänen und standardisierten Zielen sowie zu beständigen Wettbewerbsverfahren, die den Lehrenden punktuell und mehr oder weniger zufällig (Osterloh & Frey, 2015) sowie zeitlich begrenzte und inhaltlich gebundene Ressourcen bescheiden.

Schließlich, so mein Eindruck, bereitet das Positionspapier des WR indirekt auf eine Hochschullandschaft vor, die sich von der Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen sukzessive verabschiedet: Zwischen den Institutionen Universität und Fachhochschule wird über das gesamte Papier hinweg nicht mehr unterschieden, eine Entgrenzung akademischer und beruflicher Bildung wird nahegelegt (WR, 2017, S. 7), die erneute Forderung nach „Professuren mit dem Schwerpunkt Lehre an Universitäten“ (WR, 2017, S. 32) lässt eine Hoffnung auf reine Forschungsprofessuren zur Förderung von „Spitzenforschung“ erahnen.

⁵ Zum Einfluss der Sprache auf das aktuelle Geschehen an Universitäten vgl. auch Haufe (2017)

Sicher: Man muss beispielsweise die Diskussion um Lehrprofessuren differenziert führen (z.B. Hilbrich & Schuster, 2014, S. 112 ff.) und speziell die Verbindung von Forschungsorientierung und Berufsbezug studiengangsbezogen auf den Prüfstand stellen (z.B. Tremp, 2015, 17 ff.). Ideen zum Umbau des Hochschulsystems, so meine Ansicht, sollte man direkt darlegen und offen in die Diskussion einbringen und nicht als stille Prämissen für die Gestaltung und „Steuerung“ von Studium und Lehre indirekt vermitteln.

Schlussbemerkung

Das Positionspapier des WR zu Strategien für die Hochschullehre greift wichtige Themen auf, die seit langem diskutiert werden. Einzelne Aspekte einer institutionellen Verankerung, wie sie formuliert werden, sind zu unterstreichen: darunter Forderungen danach, alternative Berechnungsmodelle für die Gesamtheit von Lehraufgaben zu entwickeln (WR, 2017, S. 18, 30), eine (rechtliche) Reform der Lehrverpflichtungsverordnungen der Länder anzustrengen (WR, 2017, S. 30) und eine ausreichende finanzielle Grundlage für bessere Lehrbedingungen sicherzustellen (WR, 2017, S. 33 f.).

Hinweise darauf, dass auch die Studierenden selbst Verantwortung für ihren Bildungserfolg tragen, dass Lehre in der individuellen Verantwortung der Lehrenden und in der institutionellen sowie organisationalen Verantwortung der Hochschulen liegt, Hochschullehre mithin eine *gemeinsame* Aufgabe ist, bieten zwar nichts Neues, sind aber so wichtig, dass sie durchaus mehrfach, auch neu, begründet und wiederholt werden können. Zuzustimmen ist dem WR auch, wenn er Stabilität angesichts der vielen projektförmigen Förderprogramme fordert und sich für eine intensivere Erforschung der Hochschullehre einsetzt.

Schwer nachvollziehbar ist, warum gleichzeitig für weitere Wettbewerbsverfahren in der Lehre plädiert wird, Zentren für Hochschullehre keine Forschungseinrichtungen sein sollen und deutliche Zentralisierungsprozesse gefordert werden, die individuelle Verantwortlichkeiten unterterminieren. Diese Widersprüche aufzugreifen und zu diskutieren, erscheint mir ebenso dringlich wie eine offene versus indirekte Kommunikation. Ich meine, man muss die Hochschullehre aus mindestens drei Zugängen heraus fördern (vgl. Reinmann, 2017):

(a) über eine fachsensible hochschuldidaktische Forschung, in der auch die Lehr-Lernpsychologie eine angemessene Rolle spielt, (b) über eine professionelle serviceorientierte Unterstützung, zu der auch organisationale Formen der Qualitätssicherung gehören, und (c) über eine Kultur der Lehre, die aus den Fachwissenschaften heraus erwächst und sicher nicht top-down über organisationale Strategien hergestellt werden kann. Vielleicht würde sich dies als *ein* Ausgangspunkt für Alternativen zu den Vorschlägen des Wissenschaftsrates eignen.

Literatur

Arnold, K.-H. & Roßa, A.-E. (2012). Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*, 1-31.

Biggs, J.B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.

Eugster, B. (2012). Leistungsnachweise und ihr Ort in der Studiengangentwicklung – Überlegungen zu einer Kritik des curricularen Alignments. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 45-62). Bielefeld: Bertelsmann.

Gukenbiehl, H.L. (2016). Institution und Organisation. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 143-159). Wiesbaden.

Haufe, T. (2017). Create your Campus – Die Eventisierung der Hochschule. *Sozialtheoristen*. URL: <https://sozialtheoristen.de/2017/10/25/create-your-campus-die-eventisierung-der-hochschule/#more-6713>

Hilbrich, R. & Schuster, R. (2014). Die Lehrprofessur in der hochschulpolitischen Diskussion und der universitären Praxis. In R. Hilbrich, K. Hildebrandt & R. Schuster (Hrsg.), *Aufwertung von Lehre oder Abwertung der Professur? Die Lehrprofessur im Spannungsfeld von Lehre, Forschung und Geschlecht Akademische* (S. 11-124). Verlagsanstalt Leipzig.

Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning. Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. P. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (S. 19-36). Bielefeld: Bertelsmann.

- Huber, M. (2012). Die Organisation Universität. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 239-252). Wiesbaden.
- Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorie zur 'Organisation Hochschule'. In U. Wilkesmann & C.J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17-25). Wiesbaden: Springer VS.
- Kreber, C. (2013). The transformative potential of the scholarship of teaching. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1 (1), 5-18.
- Kühl, S., Langemeyer, I., Reinmann, G. & Schütz, M. (2017). Jenseits eines Potpourris von Plattitüden. Zur Forderung des Wissenschaftsrates nach "Lehrverfassungen" an den Hochschulen. *Sozialtheoristen*. URL: <https://sozialtheoristen.de/2017/05/18/jenseits-eines-potpourris-von-plattitueden-zur-forderung-des-wissenschaftsrates-nach-lehrverfassungen-an-den-hochschulen/>
- Langemeyer, I. & Rohrdantz-Herrmann, I. (2015). Wozu braucht eine Universität Lehr-Lernforschung? Plädoyer für eine entwickelnde Forschung. In I. Langemeyer, M. Fischer & M. Pfadenhauer (2015). *Epistemic and learning cultures – wohin sich Universitäten entwickeln* (S. 212-). Weinheim: Beltz.
- Macfarlane, B. (2014). Teaching, integrity and the development of professional responsibility. Why we need pedagogical phronesis. In C. Sugrue & T.D. Solbrekke (Eds.), *Professional responsibility: New horizons of praxis* (pp. 72-86). London: Routledge.
- Murtonen, M. Gruber, H. & Lethinen, E. (2017). The return of behaviourist epistemology: A review of learning outcome studies. *Educational Research Review*, 22, 14-128.
- Osterloh, M. & Frey B.S. (2015). Ranking Games und wie man sie überwinden kann. *Zeitschrift für Kulturwissenschaft*, 1, 65-80.
- Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung. *Das Hochschulwesen*, 5+6, 178-188.
- Reinmann, G. (2017). Institutionalisierung der Hochschuldidaktik? Begriffe, Versuche, Hindernisse, Zukunft. In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt* (S. 269-283). Bielefeld: Universitäts-VerlagWebler.
- Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free 14*. Hamburg. URL: <http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Impact-Free-14.pdf>
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 219-237). Wiesbaden: VS Verlag.
- Scharlau, I. & Keding, G. (2015). Die Vergnügungen der anderen: Fachsensible Hochschuldidaktik als neuer Weg zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik. In T. Brah., T.Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 39-55). Berlin: Springer.
- Staehele, W.H. (1991). Redundanz, Slack und lose Kopplung in Organisationen: Eine Verschwendung von Ressourcen? In W.H. Staehele & J. Sydow (Hrsg.), *Managementforschung 1* (S. 313-345). Berlin: de Gruyter.
- Tenorth, H.-E. (2009). Bildung oder Ausbildung? Lehrideal ohne Lehrverfassung. In A. Schlüter & P. Strohschneider (Hrsg.), *Bildung? 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert* (S. 173-182). Berlin Verlag.
- Tremp, P. (2015). Forschungsorientierung und Berufsbezug: Notwendige Relationierungen in Hochschulstudiengängen. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (S.13-39). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wissenschaftsrat (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf>

Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre*. Positionspapier. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf>

Bisher erschienene Impact Free-Artikel

Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free 14*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Empirie und Bildungsphilosophie – eine analoge Lektüre. *Impact Free 13*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Universität 4.0 – Gedanken im Vorfeld eines Streitgesprächs. *Impact Free 12*. Hamburg.

Fischer, M. (2017). Lehrendes Forschen? *Impact Free 11*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Ludwik Flecks Denkstile – Ein Kommentar. *Impact Free 10*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Verstetigung von Lehrinnovationen – Ein Essay. *Impact Free 9*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Col-loqui – Vom didaktischen Wert des Miteinander-Sprechens. *Impact Free 8*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Überlegungen zu einem spezifischen Erkenntnisrahmen für die Hochschuldidaktik. *Impact Free 7*. Hamburg.

Reinmann, G. & Vohle, F. (2017). Wie agil ist die Hochschuldidaktik? *Impact Free 6*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Wissenschaftliche Lektüre zum Einstieg in die Hochschuldidaktik. *Impact Free 5*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Die Währungen der Lehre im Bologna-System. *Impact Free 4*. Hamburg.

Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free 3*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Entwicklungen in der Hochschuldidaktik. *Impact Free 2*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Forschungsorientierung in der akademischen Lehre. *Impact Free 1*. Hamburg.