

Seifenblasen für die Lehre

Die Hochschulen kompensieren den Mangel an Lehrkräften mit einer Flut von Lehrleitbildern, die so wohlklingend wie wirkungslos sind.

Die Hochschulen haben in den letzten Jahren ihren Innovationsapparat durch Programme zur Verbesserung der Lehre und durch neue Stabsstellen für Qualitätssteigerung in Bewegung gesetzt. Das Problem ist dabei nicht die Produktion von neuen Ideen für das Lehren und Lernen und das Experimentieren mit diesen Ideen in einzelnen Veranstaltungen. Die Schwierigkeit besteht vielmehr darin, dass die meisten angedachten Innovationen in den vielfältigen „Lähmschichten“ kollegialer Abstimmungsprozesse versanden.

Ein zentrales Problem besteht in dem begrenzten Zugriff der Hochschulleitungen auf Inhalt und Form der Lehre. Zwar vermitteln Hochschulen über ihre Organigramme den Eindruck, dass es funktionierende Hierarchien gibt. Aber das bedeutet noch lange nicht, dass die Rektoren oder Dekane auf die Lehre zugreifen können. Keine Frage: Man kann über die Hierarchie sicherstellen, dass Dozenten (jedenfalls meistens) anwesend sind, aber weiter gehenden Eingriffen kann sich das wissenschaftliche Lehrpersonal mit dem Verweis auf das verfassungsmäßig abgesicherte Recht auf die Freiheit der Lehre und Forschung entziehen.

Aber selbst wenn sich die Hochschulleitung hierarchische Zugriffsmöglichkeiten sichern würde, käme sie an den Kernprozess der Lehre – die Stoffvermittlung in Vorlesungen, Seminaren und Übungen – nicht heran. Sicherlich könnte sie versuchen, den Unterricht durch die Vorgabe von Unterrichtsmaterialien, regelmäßige Kontrollbesuche oder die Installation von Videokameras zu steuern, aber die Lehre unterliegt in der für sie typischen persönlichen Interaktionen einer Eigendynamik, die sich zentral nicht beherrschen lässt. Kontrollversuche laufen deshalb meistens ins Leere.

chen üblich, dass die Seminare nach dem immer gleichen Schema eines studentischen Referats über einen vorher verteilten Text mit anschließender Diskussion ablaufen. Diese Form der Seminargestaltung ist inzwischen nahezu vollkommen verschwunden, weil weder die Dozenten noch die Studenten bereit sind, lange mittelmäßige studentische Referate über von allen gelesene Texte über sich ergehen zu lassen. Das weitgehende Verschwinden dieser Seminarform geht dabei in den meisten Fällen nicht auf einen zentralen Beschluss irgendeines Gremiums zurück, sondern hat sich schleichend über Jahre als Erwartungshaltung ausgebildet, so dass Lehrende heutzutage unter Rechtfertigungsdruck geraten, wenn sie ihr Seminar auf studentischen Referaten aufbauen.

Wohlformulierter Konsens ohne praktischen Nutzen

Aber wie kann man jetzt innerhalb einer Hochschule die Lehr- und Lernkultur beeinflussen? An den Hochschulen setzt sich dazu eine aus organisationswissenschaftlicher Perspektive naive Vorstellung durch. Mitglieder einer Hochschule sollten, so jedenfalls die Vorstellung, ein Lehr- und Lernleitbild erstellen, um ein gemeinsames Verständnis von Lehren und Lernen zu entwickeln. Ausgangspunkt sollte dabei ein „Kulturaudit“ sein, in denen die eigene Lehr- und Lernkultur auch im Vergleich zu Kulturen anderer Hochschulen bestimmt wird. Durch die Verschriftlichung der Ergebnisse dieser „Kulturaudits“ werde für alle deutlich, welche kulturellen Grundüberzeugungen in der Organisation herrschten und welche Veränderungen in der Kultur nötig seien, um eine bessere „Zielkultur“ zu erreichen.

Die bisher von Hochschulen in Leitbildern und Visionen entwickelte Zielkultur strotzten konsequenterweise von schönfärberischen Worten, diskursiven Klingeltönen und pädagogischen Überredungsbegriffen. Wilde Wertelisten prägen die Leitbilder. Gefordert wird bei der Gestaltung der Lehre, die verschiedenen Ebenen der Hochschule „klug zu vernetzen“, sodass gleichzeitig Legitimation durch eine breite „Beteiligung ermöglicht“ wird, „Verständigung zwischen den Fächern und Statusgruppen“ hergestellt wird und „zügige Entscheidungen“ getroffen werden können. Dass sich die

Angesichts dieser Steuerungsprobleme setzen die Hochschulen ihre Hoffnung inzwischen auf die Verbesserung der Lehr- und Lernkulturen. Es seien, so die Annahme, letztlich die „weichen Faktoren“ in Form der in der Hochschule geteilten Werte, des gepflegten Stils und der Fähigkeiten des Personals, die in der Lehre den Unterschied ausmachen.

Lehr- und Lernkultur, eine Begriffsbestimmung

Der Begriff der Lehr- und Lernkultur dient in der hochschulpolitischen Diskussion inzwischen als terminologischer Staubsauger, mit dem alles aufgesaugt werden kann, was in irgendeiner Form mit Lehre und Lernen zu tun hat. Werte, Haltungen, Regeln, Muster, Praktiken, Symbole, Denkweisen, Glaubenssätze und Bedeutungen – alles lässt sich unter diesem Begriffspaar erfassen und vermengen. Faktisch hat diese terminologische Beliebigkeit jedoch den Effekt, dass weitgehend vernebelt wird, was Lehr- und Lernkulturen genau sein sollen, was sie bewirken und wie sie zu beeinflussen sind.

Dabei ist es aus organisationswissenschaftlicher Perspektive gar nicht so schwer, den Begriff der Kultur von Organisationen präzise zu bestimmen. Erwartungen an Lehre und Lernen bilden sich in Hochschulen auf zwei grundlegend unterschiedliche Weisen aus: erstens, indem diese Erwartungen durch die Hochschulleitung, die Fachbereichskonferenzen oder Institutsleitungen formal entschieden werden, oder zweitens dadurch, dass sie sich langsam eingeschlichen haben, ohne dass es jemals eine Entscheidung darüber gegeben hat.

Der gesamte Prozess des „erziehenden Unterrichts“ an Hochschulen ist durch solche entschiedenen oder nicht entschiedenen Erwartungen strukturiert. Es dominiert beispielsweise die Erwartung, dass ein Seminar durch Dozenten begonnen wird, dass diese dafür verantwortlich sind, dass nicht allzu lange Pausen entstehen, und es herrscht die Erwartung, dass Dozenten die Veranstaltung zum terminierten Zeitpunkt beenden und, wenn sie das nicht tun, plausible Gründe für die Zeitüberschreitung angeben.

Sicher, man weiß, dass man von diesen Erwartungen abweichen kann. Es gibt Dozenten, die allen Bologna-Vorgaben zum Trotz ein Seminar beginnen und erst damit aufhören, wenn sie sich nach zehn oder elf Stunden erschöpft haben, und dabei hinnehmen, dass ab und zu einige nicht ähnlich euphorisierte Studenten gehen. Aber diese Dozenten werden in der Regel als absonderlich betrachtet und müssen Rechenschaft über ihren Sonderweg ablegen.

Unter dem Begriff der Lehr- und Lernkulturen werden nun nur jene Verhaltensmuster ins Blickfeld genommen, die nicht über Entscheidungen festgelegt wurden, sondern die sich langsam eingeschlichen haben. Man kann sich dies an einem einfachen Beispiel verdeutlichen. Früher war es in vielen Fachberei-

Ansprüche an Legitimation, Verständigung und Schnelligkeit tendenziell widersprechen, wird durch die weitgehend unkontrollierte Aneinanderreihung von Werten sprachlich zugedeckt.

Als Modell zur Implementierung einer Lehr- und Lernkultur dient in der Regel ein Kaskadenmodell. Als Erstes sollen Hochschulen zentrale Leitbilder für die Lehre erstellen. Diese Leitbilder sollten dann mit einem Qualitätsentwicklungssystem für Lehre und mit dem Prüfungssystem verbunden werden. Dann sollen diese zentralen Leitbilder in Fakultäten und Fachbereichen auf studienangabezufällige Lehrziele und Kompetenzprofile heruntergebrochen werden, wobei darauf zu achten ist, dass die Lehrziele für jeden Studiengang klar und differenziert beschrieben werden. Im nächsten Schritt soll das Leitbild für Lehren und Lernen dann für die Module einzelner Studiengänge operationalisiert werden, wobei genau spezifiziert werden soll, welche Lernziele – neomodisch „learning outcomes“ genannt – die verschiedenen Vorlesungen, Übungen und Module anleiten sollten.

Die zentrale Funktion solcher Leitbilder für Lehr- und Lernkulturen besteht in der Produktion eines Konsenses über Lehre. Welche Dozenten würden es wagen, sich gegen diesen Trend zur Studentenzentrierung in den Leitbildern zu stellen und sich dazu zu bekennen, dass sie selbst im Zentrum ihrer Lehre stehen und ihre Studenten in ihrem Lehrkonzept lediglich eine passive Rolle haben sollten? Welche Dozenten würden gegen den Trend zur Kompetenzorientierung für eine Inkompetenzorientierung in der Lehre plädieren?

Aber der in einem Leitbildprozess produzierte Konsens über Lehre und Lernen bleibt nötgedrungen oberflächlich. Die Formulierungen werden so abstrakt gewählt, dass alle Betroffenen problemlos zustimmen können und man kaum unterscheiden kann, von welcher Hochschule welches wohlklingende Lehr- und Lernleitbild stammt. Weil alle Beteiligten wissen, woraus solche Leitbilder bestehen, ist die Begeisterung für die Beteiligung an dem Erstellungsprozess gering. Die Koordinatoren stellen fest, dass sich zwar Partizipation am Leitbildprozess anbietet, aber die Bereitschaft zur Partizipation gering ist.

Das ist an sich nicht problematisch. Leitbilder zum Lehren und Lernen gehören inzwischen genauso zur Schauseite einer jeden Hochschule wie ein repräsentativer Eingangstrakt. Das Problem ist, dass die zur Veränderung der Lehr- und Lernkultur produzierten Leitbilder häufig genau das Gegenteil von dem produzieren, was sie eigentlich offiziell bezwecken sollen. Wenn die Hochschuldozenten die Leitbilder dann überhaupt zur Kenntnis nehmen, reagieren sie mit einem gesteigerten Zynismus auf die Diskrepanz zwischen den wohlfeilen Wertelisten und der alltäglich wahrgenommenen Lehrrealität.

STEFAN KÜHL

Der Autor ist Professor für Organisationssoziologie an der Universität Bielefeld.