

Viebahn, Peter

Lehrende in der Hochschule: Das problematische Verhältnis zwischen Berufsfeld und Lehrkompetenzentwicklung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 27 (2009) 1, S. 37-49



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Viebahn, Peter: Lehrende in der Hochschule: Das problematische Verhältnis zwischen Berufsfeld und Lehrkompetenzentwicklung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 27 (2009) 1, S. 37-49 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136948

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Lehrende in der Hochschule: Das problematische Verhältnis zwischen Berufsfeld und Lehrkompetenzentwicklung

Peter Viebahn

Zusammenfassung Lehrende werden durch die Charakteristika ihres Berufsfeldes, in dem sie handeln und sich entwickeln, geprägt. Die Hochschule zeichnet sich durch (1) *Forschungsorientierung*, (2) Betonung von *nicht-pädagogischen Dienstaufgaben* und (3) den hohen *Selbststeuerungsanspruch* an studentische Lerner aus. Diese Merkmale der Lehrumwelt erschweren Lehrenden den Aufbau von angemessenen individuellen Lehrvoraussetzungen in den Dimensionen (1) *berufliches Selbstverständnis*, (2) *fachliches Wissen*, (3) *allgemeine Lehrauffassung* und (4) *feldspezifische soziale Kompetenz/Einstellung*. Aus dieser strukturellen Problematik ist für die hochschuldidaktische Fortbildung eine Reihe von speziellen Förderanregungen abzuleiten.

University Lecturers: The problematic relationship between field of occupation and the development of teaching competence

Abstract Lecturers are influenced by the characteristic features of the occupational field in which they perform and develop personally. The university distinguishes itself by its (1) research orientation, (2) emphasis on non-educational official duties and (3) the need for self-management by its scholars. These features of the teaching environment tend to complicate the construction of adequate individual teaching conditions in the following dimensions, (1) professional perception of self, (2) academic knowledge, (3) general teaching view and (4) social competence specific to the field. A number of special supportive suggestions for university didactic further education are derived from these structural problems.

1. Fragestellung und theoretischer Ansatz

Die berufliche Qualifizierung von Lehrenden ist eine zentrale Aufgabe bei der Verbesserung der Hochschulausbildung. Umfangreiche *Programme* zur Förderung der Lehrkompetenz werden seit mehr als einem Jahrzehnt von hochschuldidaktischen Einrichtungen – z. B. im Rahmen eines Arbeitskreises der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik DGHD (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, 2001) – angeboten. Damit besteht eine gute ergänzende Alternative zu der vorherrschenden Methode der *Selbstqualifikation* (Auswertung persönlicher Lehrerfahrungen; Schaeper, 1997).

Systematische Ansätze zur Qualifizierung von Hochschullehrenden (HL) müssen sich mit der grundsätzlichen Frage nach den spezifischen Gegebenheiten dieses Lehrbereichs befassen, mit seinen besonderen Anforderungen und Schwierigkeiten: Wie lässt sich die Personengruppe der HL – insbesondere in Abgrenzung zu Lehrkräften vor-

angehender Bildungsstufen – im Kontext ihres Berufsfeldes charakterisieren? Dieser Fragestellung wird im Folgenden nachgegangen, und zwar nicht auf der Grundlage von befragungsstatistischen Daten, sondern im Rahmen einer theoretischen *empiriebasierter Konzeption der Bedingungen des Lehrverhaltens* (Viebahn, 2004).

Im Mittelpunkt des Modells stehen die *Merkmale der Lehrperson*. Es geht um die *individuellen Lehrvoraussetzungen*, unter denen – im Sinne des *Expertenparadigmas der Lehrerforschung* (Bromme u. a. 2006) – das *Gefüge der Kompetenzen, Wissensbestände, Motive und Einstellungen* zu verstehen ist, die für die *Bewältigung der beruflichen Anforderungen im Lehrbereich* erforderlich sind und die in hohem Masse *durch Ausbildung und Übung erworben* werden. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass die personalen Lehrvoraussetzungen wesentlich durch die besonderen *Verhältnisse des beruflichen Umfeldes, der vorberuflichen Sozialisation und Ausbildung* sowie der *pädagogischen Fortbildung* geprägt sind: Sowohl die gegenwärtige berufliche Situation wie auch der vorausgegangene Werdegang im System Hochschule bestimmen die Lehrendenpersönlichkeit und das Lehrhandeln. Abbildung 1 veranschaulicht das Modell und bietet einen Überblick über die Themen dieses Beitrages.

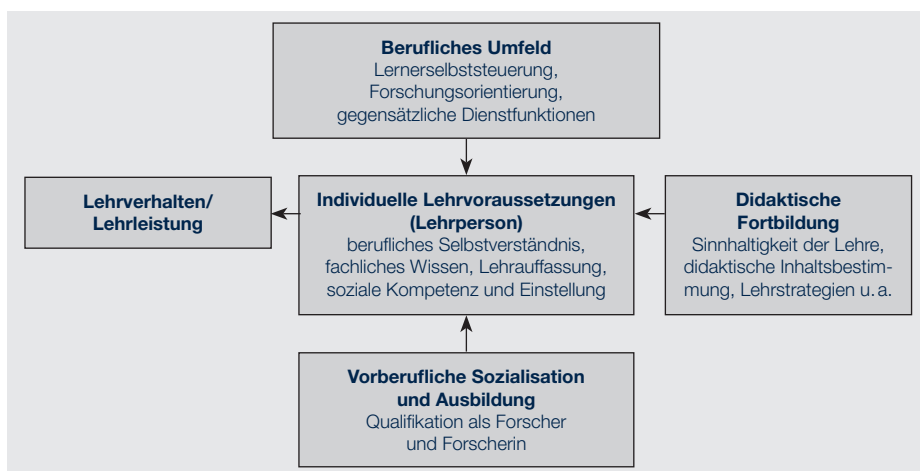


Abbildung 1: Allgemeine Aspekte der individuellen Lehrvoraussetzungen und ihre institutionellen Determinanten

Diese Arbeit geht im Einzelnen drei Fragen nach:

1. Worin liegen die *Besonderheiten des Hochschulbereichs*, die spezielle Anforderungen an die HL stellen und die deren personale berufliche Entwicklung spezifisch prägen?
2. Welches sind besonders *kritische personale Dimensionen* der Lehrpersönlichkeit, deren positive Ausprägung das hochschulische Feld erschwert?

3. Wie kann die *hochschuldidaktische Fortbildung* die positive pädagogische Entwicklung in diesen kritischen Bereichen unterstützen?

2. Merkmale der Hochschule als prägende Berufsumwelt

Das berufliche Feld der Hochschule zeichnet sich in Bezug auf die Entwicklung der Lehrendenpersönlichkeit und die speziellen Anforderungen an die Lehre, die sich hier stellen, vor allem durch drei Merkmale aus: (1) Betonung einer anspruchsvollen Lerner selbststeuerung, (2) Forschungsorientierung, (3) Lehre im Wettstreit mit nicht-pädagogischen Aufgaben.

Bei der Kennzeichnung der Besonderheiten der Hochschule in Abgrenzung zu anderen Bildungseinrichtungen darf allerdings nicht die *interne Vielfalt* übersehen werden. Gravierende Unterschiede bestehen zum einen hinsichtlich der *Fachkulturen*. Neumann (2001) kommt in ihrer umfassenden Literaturübersicht zum angloamerikanischen Universitätsraum zu der Feststellung, dass deutliche Abweichungen zwischen den *Geistes- und Sozialwissenschaften* einerseits und den *Natur- und Technikwissenschaften* andererseits bestehen. Diese beziehen sich auf die vorherrschenden *Lehr-Lernformen*, die gängige *Lehrauffassung* wie auf den persönlichen *Stellenwert*, den HL der *Lehre* zuschreiben. Zum anderen dürften die Positionen von HL eine Rolle spielen, die sich von der *Lehrkraft für besondere Aufgaben* bis zum *Lehrstuhlinhaber* erstrecken. Auf die internen Differenzierungen kann im Rahmen dieses Beitrages allerdings nur am Rande eingegangen werden (Weiteres siehe Viebahn, 2008).

2.1 Die Betonung der anspruchsvollen Lerner selbststeuerung als Merkmal der pädagogischen Seite des Berufsfeldes

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Schule und Hochschule liegt in der Tatsache, dass die Lerner von HL erwachsene Menschen sind, von denen – auf anspruchsvoller Ebene – ein eigenständig geführtes Studium erwartet und denen ein hohes Mass an Eigenverantwortlichkeit für ihren Studienerfolg zugeschrieben wird. Schiefele und Mitarbeitende (2003) haben u. a. zwei Unterschiede zwischen Schule und Hochschule herausgestellt:

1. Die *institutionelle Unterstützung* des Lernens ist in der Hochschule geringer, was Studierenden ein höheres Mass an *Selbstmotivierung* und *Selbstdisziplin* abverlangt. Insbesondere Rückmeldungen über den Leistungs- bzw. Wissensstand sind in der Hochschule deutlich seltener als in der Schule. Es fehlt weitgehend eine kontinuierliche Überprüfung des Gelernten.
2. Die *Lernaufgaben* sind umfangreicher: Von Studierenden wird häufig gefordert, dass sie sich umfangreiche Themengebiete selbstständig erarbeiten.

Bei der ausgeprägten *Lernverschiedenheit* in Hochschulen (Viebahn, 2008) besteht die *besondere pädagogische Herausforderung* darin, das rechte Mass in Bezug auf die

Komplexität der Studienaufgaben (z. B. bei der Stoffdarstellung in der Vorlesung oder der Formulierung von Fragestellungen für eine studentische Projektarbeit) und hinsichtlich der *Lenkung und persönlichen Zuwendung* zu finden.

Hochschulinterne Vielfalt existiert vor allem im Bereich von *Studienrichtung* und *Ausbildungsstruktur*. So weisen das Grundstudium in Medizin einerseits und die Ausbildung in Philosophie andererseits hinsichtlich der genannten Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten (geringer Strukturierungsgrad und hohe Komplexität der Lernaufgaben) deutliche Abweichungen auf. In Bezug auf die Ausbildungsformen sind die *Bachelor-Studiengänge* hervorzuheben, die sich durch einen hohen Grad an «Verschulung» auszeichnen, was eigenständiges Lernen für viele Lerner erschwert. Dazu kommt die hohe Studierendenzahl, die im Bachelorbereich üblich ist: Eine sehr grosse Teilnehmerzahl hat zur Folge, dass Lehrveranstaltungen mit Vorlesungscharakter vorherrschen, was den Blick der Lehrenden auf die Unterschiedlichkeit von Studierenden erschwert.

2.2 Forschungsorientierung

2.2.1 Kennzeichen der Forschungsorientierung

Das berufliche Feld, in dem HL tätig sind, ist vor allem *forschungsgeprägt*, was sich auch in der Auswahl der Lehrenden niederschlägt: Als *Einstiegsvoraussetzung* für Stellen im universitären Bereich werden im Allgemeinen eine hervorragende Dissertation und die Mitarbeit in einem grösseren Forschungsvorhaben gefordert und für den weiteren *beruflichen Aufstieg* gibt die Forschungsleistung den Ausschlag.

Die vorrangige Orientierung der Universitäten an der Forschungsleistung liegt nicht nur in ihrem institutionellen Selbstverständnis begründet, sondern ist auch der Tatsache geschuldet, dass sich die Reputation innerhalb und ausserhalb der Hochschule (und damit die Zuweisung von Mitteln, die Anerkennung von «Exzellenz») anhand dieses Kriteriums ausbildet.

Die Forschungsorientierung des beruflichen Feldes hat eine Reihe von Konsequenzen für die *Ausprägung der HL-Persönlichkeit*:

1. Forschungsorientierung betont *Objektivitäts- und Sachorientierung*. Diese geistige Ausrichtung legt eine ausgeprägte *Lehrauffassung* im Sinne der *dozenten-zentrierten Informationsvermittlung* (s. u.) nahe, bei der die Fachstruktur in den Mittelpunkt der Lehre gestellt wird.
2. Forschungsorientierung kann die Fähigkeit zur *didaktischen Bestimmung der Lehrinhalte* beeinträchtigen: Erfolgreiche Forschung erfordert Expertentum in einem beschränkten Gegenstandsbereich. Diese Ausrichtung steht im Gegensatz zur Lehre (soweit sie über Nachwuchsförderung hinausgeht), die eine breite fachliche Orientierung erfordert.

3. Erfolgreiche Forschung ist wettbewerbsbezogen. *Konkurrenzorientierung* dürfte Einfluss auf die soziale Haltung von Lehrenden haben (z. B. in Bezug auf die Bereitschaft, leistungsschwächere Studierende zu unterstützen und nicht nur «die Besten» zu fördern).

Es besteht also eine ausgeprägte Gegensätzlichkeit zwischen den Anforderungen im Forschungsbereich einerseits und in der Lehrtätigkeit andererseits. Beide fordern, formen und fördern verschiedenartige Persönlichkeiten. Die Andersartigkeit des Forschungsbetriebes gegenüber der Ausbildung kann HL ungünstig für die Ausübung ihrer Lehre prägen. Andererseits kann aber auch die gelungene Verbindung von Lehre und Forschung von Wissenschaftlern als eine besondere persönliche Bereicherung angesehen und angestrebt werden (s. u. *berufliches Selbstverständnis*).

2.3 Die Lehraufgabe im Geflecht mit ausbildungsfremden Funktionen

Die berufliche Stellung von HL umfasst die Ausübung von vielfältigen und gegensätzlichen Funktionen. Zu den Hauptaufgaben von Professorinnen und Professoren gehören neben *Forschung*, *Lehre* und *Selbstverwaltung* Tätigkeiten im Bereich der wissenschaftlichen *Weiterbildung* und des *Wissenschaftstransfers* und die Mitarbeit in staatlichen Einrichtungen der *Wissenschaftsförderung* (Geiersbach & Weegen, 1990). Da das Tätigkeitsfeld so komplex ist, erfordert es vor allem von Professorinnen und Professoren, sich ein eigenes Arbeitsprofil zuzuschneiden. Das kann von dieser Statusgruppe recht eigenständig vorgenommen werden, da sie wegen ihres ausgeprägten Professionalisierungsgrades gleichsam eine *Expertenorganisation* (Copur, 1990) innerhalb der Hochschule darstellt und damit ein grosses Mass an beruflicher Unabhängigkeit für sich beanspruchen kann. Bei der hohen Aufgabenkomplexität und der relativ frei gestaltbaren persönlichen Schwerpunktsetzung tritt die Lehrfunktion leicht in den Hintergrund.

Die *Aufgabenoffenheit* in der Hochschule, die für die verschiedenen Statusgruppen in unterschiedlichem Umfang besteht, kann von HL allerdings auch negativ im Sinne von *Anforderungsunklarheit* erlebt werden, und zwar so stark, dass sie die Arbeitszufriedenheit beeinträchtigt. Schon frühe US-amerikanische Studien (Locke, Fitzpatrick & White, 1984) und die deutsche Erhebung von Schuler (1980) zeigten diesen Zusammenhang auf. Die Unsicherheit hinsichtlich der Lehre besteht vor allem in Bezug auf das *relative Gewicht*, das ihr neben der Forschung zukommt. Die Erhebung von Locke und Mitarbeitenden (1984) zeigte, dass die häufige offizielle Betonung des hohen Stellenwerts der Lehre ihren wirklichen Stellenwert eher verdeckt. Für junge Wissenschaftler an US-amerikanischen *Forschungsuniversitäten* ist offenbar nicht leicht zu erkennen, dass letztlich nur die Forschung als Kriterium zur Beurteilung ihrer Leistung herangezogen wird. Selbst in den *lehrbezogenen Colleges*, in denen doch die Lehrqualität das erste Kriterium für Beförderung sein sollte, war der hervorgehobene Stellenwert der Lehre für Laufbahnentscheidungen nicht eindeutig.

Wegen der hohen Rollenunsicherheit, die mit dem Arbeitsplatz der HL verbunden ist und die das Hineinwachsen in die Lehrendenrolle erheblich erschwert, schlugen schon Locke und Mitarbeitende (1984) ein formalisiertes *Mentorensystem* vor. Nach einer Erhebung von Ramsden und Martin (1996) führten 13% der australischen Universitäten Mentorenprogramme für Lehrende mit wenig Lehrererfahrung durch. Ein grosses Problem besteht allerdings in der Auswahl fähiger Mentoren.

3. Personale Dimensionen: Individuelle Voraussetzungen erfolgreichen Lehrens

3.1 Überblick

Die Aspekte von Lehrkompetenz und Lehrmotivation, die die Qualität des Lehrhandelns seitens der Lehrenden bestimmen, sind vielfältig. Im Folgenden werden vier Bereiche von personalen Lehrvoraussetzungen herausgegriffen und genauer dargestellt, die unter den oben erläuterten Bedingungen des Hochschulbereichs kritisch erscheinen: (1) das *berufliche Selbstverständnis*, (2) das *fachliche Wissen*, (3) die *Lehrauffassung* und (4) die *soziale Kompetenz/Einstellung*.

3.2 Das berufliche Selbstverständnis

Das personale Konzept

Das berufliche Selbstverständnis beinhaltet, welche *Aufgabenfelder* eine berufstätige Person als so zentral für ihre Berufsausübung ansieht, dass sie sich verpflichtet fühlt, in diesen Bereichen *Zeit und Kraft zu investieren*, um *gute Leistungen* zu erzielen. Ein angemessenes berufliches Selbstverständnis ist also eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich Berufstätige in den wichtigen Aufgabenbereichen ihrer Position engagieren. Deshalb sollten die Wissenschaftler, die in der Hochschule formell mit Lehre betraut sind, diese auch als eine ihrer zentralen Aufgaben ansehen, sich ihr verpflichtet fühlen und diesem Teil ihrer Berufsausübung – ggf. im Konflikt mit den übrigen ganz andersartigen Funktionen – seinen eigenständigen Platz einräumen.

Das berufliche Selbstverständnis darf allerdings nicht in einem handlungsfernen Raum stehen bleiben: Die Auffassung der Lehre als ein Kernbereich der Berufstätigkeit, in dem anspruchsvolle Leistungen zu erbringen sind, wird nur dauerhaft in praktisches Handeln umgesetzt, wenn die *äusseren Bedingungen* produktives Tun zulassen und wenn die Tätigkeit als solche mit (extrinsischer oder intrinsischer) *Befriedigung* verbunden ist. Das berufliche Selbstverständnis ist also nur dann handlungsrelevant, wenn es mit der Wahrnehmung von *Realisierbarkeit* unter den gegebenen Bedingungen und von *persönlichem Gewinn* verbunden ist. Räumen HL der Lehre diesen grossen *Stellenwert* ein – auch wenn Forschungsleistung von der Institution im Allgemeinen höher bewertet wird?

Zum Stellenwert der Lehre

Eine Erhebung von Pritchard (2004) unter deutschen Professorinnen und Professoren der Erziehungswissenschaften ergab, dass die Lehrenden zumindest dieser Disziplin ihrer Lehre eine grosse Wertigkeit zuschreiben: 70,3% sahen es als ihre wichtigste berufliche Aufgabe an, Studierende durch Unterricht und Betreuung wissenschaftlicher Arbeiten zu fördern. Nur 16,3% hielten die Forschung für wichtiger als die Lehre. Es wurde allerdings deutlich, dass sich die HL bei der Erfüllung ihrer Lehr- und Forschungsaufgaben in einem Spannungsfeld erleben, denn mehr als drei Viertel der Befragten wünschten sich mehr Zeit für Forschung.

Flender (2004) führte eine Untersuchung an allen HL (Professoren, Mittelbau u. a.) der Universität Paderborn durch. Auch wenn die Befragten signifikant mehr Zeit für die Forschung als für die Lehre aufwandten (und zwar unabhängig von Statusgruppe und Dauer der Lehrerfahrung), war ihnen gute Lehre offenbar wichtig, denn 80% gaben an, dass sie ihre Lehrveranstaltungen noch in Bezug auf konkrete Aspekte verbessern wollten. Zu den Optimierungszielen gehörten vor allem die stärkere *Beteiligung der Studierenden*, die rhetorisch optimierte *Präsentation von Wissen* sowie der Einsatz *neuer Medien* und *alternativer Arbeitsformen*.

Die US-amerikanische Befragung von Leslie (2002) an über 25000 Vollzeit-Lehrenden belegt ebenfalls die weitverbreitete Wertschätzung der Lehre. Diese zeigte sich z. B. in der oft unterstützten Forderung, Lehre solle das vorrangige Beförderungskriterium sein. Das Lehrinteresse erwies sich auch als sehr intrinsisch ausgeprägt – «strong enough to override the extrinsic incentives (money, status, etc.) that go to faculty who do more research and publication» (S. 70). Die grosse Bedeutung der Lehre galt in Abstufungen für alle Disziplinen und – abgesehen von Forschungsuniversitäten – Typen von Hochschuleinrichtungen. Wenn ein angemessenes Einkommen und Stellensicherheit gewährleistet sind, so in etwa der Autor, dürften viele Lehrende gerne – trotz der «lehrignoranten» Belohnungsstruktur im akademischen Bereich – die Lehre in den Mittelpunkt ihrer Berufstätigkeit stellen, weil sie aus dieser Tätigkeit eine grosse Befriedigung gewinnen.

Als wesentliche Aspekte der instrinsischen Lehrmotivation ergeben sich aus verschiedenen Untersuchungen (Viebahn, 2004):

1. *Erleben von Bedeutsamkeit und Verantwortung.* Ihre persönliche Verantwortung können HL in der Lehre darin sehen, dass sie eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe erfüllen, indem sie *gute* Lehrer, Psychologen usw. ausbilden, oder dass sie eigene wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse an andere weitergeben.
2. *Persönliches Wachstum.* Das Bedürfnis nach persönlicher Entwicklung und Entfaltung (ein allgemein wichtiges berufliches Anliegen, insbesondere im hoch professionellen Bereich) kann in der Lehre verwirklicht werden, wenn – die Lehrthematik den *weiteren Fachinteressen* der HL entspricht (Lehrstätigkeit als Möglichkeit zur Erweiterung des Kenntnishorizontes).

- die Lehre, als Auseinandersetzung mit Studierenden, als geistig «frisch haltend» erlebt wird.
3. *Soziale Bedürfnisse*. Der soziale Kontakt mit den Studierenden ist für viele Lehrende eine ganz besonders wichtige Angelegenheit. Das zeigt sich in mehreren Untersuchungen:
- In der Befragung von Schaeper (1997) stimmten 85% der Lehrenden der Feststellung zu «Ich empfinde den Kontakt mit den Studierenden als persönliche Bereicherung».
 - In der Erhebung von Pritchard (2004) erklärten 86% der befragten Professorinnen und Professoren, dass ihnen ein persönliches Verhältnis zu ihren Studierenden sehr wichtig sei. Allerdings gaben 43,8% an, dass sie leider keine Zeit dafür hätten, die menschliche Seite der Studierenden kennenzulernen.
 - In der Studie von Flender (2004) führten die Befragten als wichtigsten Grund für die Teilnahme an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung an, den Umgang mit den Studierenden zu verbessern.

Um das persönliche Gewicht der Lehre bei den HL zu stärken, kommt es für die *hochschuldidaktische Fortbildung* darauf an, mit Lehrenden so zu arbeiten, dass diese ihre Tätigkeit als sinnvoll und befriedigend erleben. Zur Unterstützung der *intrinsischen Lehrmotivation* sollten HL darin gefördert werden, angemessene *Lehrstrategien* (s. u.) zu verfolgen und so umzusetzen, dass sie einen guten Lerngewinn bei den Studierenden wahrnehmen können. Wegen der begrenzten Zeit für Lehre ist ein besonderes Augenmerk auf eine *arbeitsökonomische Vorgehensweise* zu legen (Viebahn, 2009). Für die *extrinsische Lehrmotivation* ist aufzuzeigen, wie HL ihre Lehrerfolge nach aussen hin ansprechend deutlich machen können (z. B durch ein gutes *Lehrportfolio*).

3.3 Das fachliche Wissen

Die allgemeine Bedeutung des Fachwissens

Fachliches Wissen ist eine wichtige personale Voraussetzung für erfolgreiche Lehrtätigkeit – soweit es in Bezug zur Lehrthematik steht und innerhalb des ansprechbaren Wissenshorizonts von Studierenden liegt. Die Forschung zur Lehrevaluation hat den grossen Stellenwert der Fachkompetenz für die Lehrveranstaltungsqualität nachgewiesen. Unter den Dozentenfaktoren haben sich *gut strukturiertes* und *breit angelegtes Fachwissen* als besonders wichtig herausgestellt (Rindermann, 2001):

1. *Strukturierung/Klarheit*: Ein für die Teilnehmer nachvollziehbarer Aufbau fördert den Verständnisprozess und erleichtert die kognitive Strukturierung der zu erlernenden Inhalte (Rindermann, 2001).
2. *Breite/Auseinandersetzung*: Darlegungen, die den zu vermittelnden Stoff in verschiedene Kontexte (Praxisbezüge und Beispiele aus anderen Bereichen) einbetten, zeigen die Bedeutung der Lehrinhalte auf.

Gründliches Fachwissen ist nicht nur die entscheidende Voraussetzung für die Stoffvermittlung, sondern bestimmt auch wesentlich die Qualität des fachlichen Austauschs in der Lehrveranstaltung, da es zum Verstehen und Beantworten von Fragen und Argumenten von Teilnehmenden unerlässlich ist. Der empirisch bestätigte Zusammenhang zwischen fachlicher Beschlagenheit und Veranstaltungsbeteiligung (Fassinger, 1995) dürfte damit zu erklären sein, dass guter Sachverstand zur klaren Führung der Diskussion und zur sachlichen Qualität der Dozentenantwort beiträgt.

Die begrenzte Bedeutung der Forschungsleistung für das lehrrelevante Fachwissen

Da Fachwissen nur in seinen Bezügen zur Lehrthematik und zum Wissenshorizont der Teilnehmer eine wichtige Lehrvoraussetzung ist, kann es nicht ohne Weiteres mit dem Format des Lehrenden als Forscher gleichgesetzt werden. Dass gute Forscherinnen und Forscher nicht unbedingt gute Lehrende sind, belegen Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen *Lehrqualität und Forschungsproduktivität*. Aus der Übersicht der Studien von 1973 bis 2000 von Rindermann (2001) ergibt sich insgesamt eine *Korrelation um Null*. Als Erklärung sind mehrere Gründe naheliegend:

- Forschungsgebiete sind meist recht spezialisiert und decken damit bestenfalls nur einen kleinen Gegenstandsbereich der Lehre ab.
- Die fachliche Kommunikation zwischen Spezialisten geht leicht «über die Köpfe» der Studierenden hinweg. Beispielsweise könnte dem hoch spezialisierten Forscher die Alltagsnähe verloren gehen.
- Produktive Forscher verwenden den Grossteil ihrer Zeit für ihr Arbeitsfeld ausserhalb der Lehre (siehe Viebahn, 2004).

Als Konsequenz für die *hochschuldidaktische Fortbildung* ergibt sich, dass gerade mit forschungsaktiven HL der grosse Stellenwert der didaktischen Bestimmung der Lehrinhalte in Bezug auf die *Bildungsanforderungen und -möglichkeiten von Studierenden* (Rücknahme der Forschungsfokussierung) zu erarbeiten ist. Die exemplarische Orientierung an einem guten Lehrbuch kann dabei nützlich sein.

3.4 Lehr-Lern-Konzeption

Unter Lehr-Lern-Konzeption sind «subjektive Überzeugungen bezüglich der Bedingungen des Lehrens und Unterrichtens und bestehender Optimierungsmöglichkeiten» (Bromme u. a. 2006, S. 338) zu verstehen. Die «Lehrauffassung» umfasst sowohl *hochschulpädagogische Grundüberzeugungen* als auch die bevorzugten *allgemeinen Strategien des Lehrens*. Die Bedeutung der subjektiven Konzeption des Lehrens und Lernens für die Lehrleistung ist in empirischen Untersuchungen in Bezug auf (1) die konstruktive Verarbeitung von Lehrvaluationsergebnissen, (2) den Erfolg von Fortbildungsmassnahmen und (3) die Qualität des Lehrverhaltens belegt (Viebahn, 2004).

Aus den Studien zur Lehrauffassung lassen sich idealtypisch *zwei gegensätzliche Grundhaltungen* von Lehrenden herauskristallisieren, die als Endpunkte eines Kontinuums unterschiedlicher Auffassungen von akademischer Lehre anzusehen sind: die

dozentenorientierte Informationsvermittlung einerseits und die *studierendenorientierte Lernunterstützung* andererseits.

1. Vertreter der *dozentenorientierten Informationsvermittlung* sehen die Hauptaufgabe der Lehre darin, die Studierenden über den neuesten Stand der Forschung zu informieren. Die Vermittlung der wissenschaftlichen Theorien, Methoden und Befunde auf einem an das Verständnis der Studierenden angepassten Niveau wird als *Verwässerung der Wissenschaft* angesehen (Hativa, 2000).
2. Bei der *studierendenorientierten Lernunterstützung* «besteht für den Dozenten die Hauptaufgabe der akademischen Lehre darin, eigenständiges studentisches Lernen zu ermöglichen» (Rheinberg u. a., 2001, S. 336). Für diesen Typus hat Lehren zum Ziel, *Perspektivenerweiterung* bei den Lernenden zu fördern. Die Diskussion, die Vergabe anregender individueller Rückmeldung und das Eingehen auf Verständnisschwierigkeiten der Lernenden sind für diese Lehrenden wichtig.

Beide Ansätze sind in ihrer Einseitigkeit didaktisch ungeeignet. In der Hochschule ist vor allem die problematische Ausprägung der *dozentenorientierten Informationsvermittlung* anzutreffen. Die enge Einbettung der Lehrenden in den *Wissenschaftsbetrieb*, der möglichst sachorientiert («objektiv»), systematisch und methodenbezogen Erkenntnisse erarbeitet, und die *fachliche Überlegenheit* (Lehrenden als Experten auf ihrem Gebiet) gegenüber den Studierenden legen eine solche Ausprägung der wissenschaftsdidaktischen Haltung nahe.

Die Problematik der dozentenorientierten Orientierung für das Lernen zeigen Untersuchungen (z. B. Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999), die festgestellt haben, dass Lehrende mit dieser Lehrauffassung häufiger Studierende in ihren Lehrveranstaltungen haben, die eine *Oberflächenlernstrategie* verfolgen. Das heisst, dass diese Lerner erheblich mehr als die Teilnehmenden bei anders orientierten Veranstaltern den Schwerpunkt auf *Auswendiglernen und Reproduzieren* des Stoffs legen. Es ist davon auszugehen, dass viele dieser Studierenden dem überhöhten und einseitigen Anspruch forschungszentrierter Informationsvermittlung ausweichen – sei es, dass sie unter den gegebenen Lehrbedingungen sich zu tieferem Verstehen nicht in der Lage sehen oder dass sie grundsätzlich diese Ausrichtung der Lehre als unangemessen ablehnen. Bei der *Fortbildung* kommt es darauf an, dozentenorientierten HL zu verdeutlichen, dass *Lernen* im Sinne des Konstruktivismus eine *persönliche Aneignung* darstellt: Erkennen Studierende keine Bezüge zwischen dem Lehrstoff und ihrem individuellen Begriffsnetzwerk, bleibt die Fachinformation in einem bedeutungsarmen Raum. Die Förderungsmassnahme ist allerdings – genau im Sinne dieses Lehr-Lern-Grundsatzes! – ganz spezifisch auf die bestehende Lehr-Lern-Konzeption der teilnehmenden HL abzustimmen und ggf. mit begrenztem Anspruch vorzunehmen. Erfahrungen zeigen nämlich (De Neve, 1991), dass Lehrende hochschuldidaktische Anregungen nur auf der Grundlage ihrer bestehenden «subjektiven Theorie» – der von ihnen persönlich als relevant angesehenen Dimensionen des Lehrverhaltens – tiefer verarbeiten und davon stark abweichende Positionen ignorieren.

3.5 Soziale Kompetenz und Einstellung

Bedeutung und Aspekte des Sozialverhaltens

Unter *sozialer Kompetenz* ist die Fähigkeit zu verstehen, zentrale soziale Situationen zu bewältigen. Die *soziale Einstellung* (als persönliche Wertorientierung) bestimmt, inwieweit Lehrende überhaupt anstreben, ihre verfügbaren sozialen Fähigkeiten in Ausbildungssituationen tatsächlich einzusetzen. Denn die Verwirklichung sozialer Kompetenz hängt nicht zuletzt davon ab, inwieweit Lehrende eine erfolgreiche und befriedigende Zusammenarbeit mit Studierenden grundsätzlich wertschätzen und sie als ein persönliches Lehranliegen verfolgen. *Allgemein* stellt die *Kontaktdichte* zwischen Dozenten und Studierenden eine wichtige Determinante der studentischen Bewertungen der Studienqualität dar (Rindermann, 2001). Im Rahmen der Forschung zur *Lehrveranstaltungsqualität* ist die grosse Bedeutung von drei Dimensionen nachgewiesen worden (Rindermann, 2001), die das Kontaktspektrum aufzeigen: (1) *Freundlichkeit, Kooperation und Kommunikation*, (2) *Anregung und Leitung* und (3) *Betreuung/Rückmeldung*.

Hemmnisse für die Herstellung positiver sozialer Beziehungen

Die Untersuchungen von Flender (2004), Pritchard (2004) und Schaeper (1997) zeigen, dass viele Lehrende die menschliche Ebene in der Beziehung zu Studierenden als wichtig ansehen. Aus Pritchards (2004) Befragung ergibt sich folgendes vorherrschendes Selbstbild von HL:

busy, hard-pressed professors who nevertheless care about their students as human beings, make time for them, listen to their problems, and also respect their capacity for work. (Pritchard, 2004, S. 516)

Es stellt sich allerdings die Frage, inwieweit diese allgemeine positive soziale Haltung im Alltag tatsächlich umgesetzt wird, denn die von Pritchard (2004) befragten Studierenden zeichneten ein ganz anderes Bild: Die Mehrheit der Studierenden war nicht davon überzeugt, dass sie ihren Lehrenden persönlich wichtig sind und gab auch an, dass sie sich in persönlichen Dingen niemals an einen Lehrenden wenden würden (obwohl 70% der HL behaupteten, dass dies tatsächlich geschehen würde). Es liegt die Vermutung nahe, dass viele HL ihre soziale Beziehung zu Studierenden verschönt sehen, ihr unter dem Druck des Arbeitsalltages letztlich doch nur eine geringe Priorität einräumen. Merkmale des Lehrbetriebes beeinträchtigen die Ausprägung der sozialen Kompetenz und Einstellung: *Grossveranstaltungen* als vorherrschende Lehr-Lernform mit der verbundenen menschlichen Distanz und eine *geringe Kontaktdichte* in unpersönlichen Studiengängen machen es Lehrenden nicht nur schwer, auf Studierende genauer zuzugehen. Diese Bedingungen verhindern darüber hinaus, dass die HL Studierende in ihrem Denken genauer kennenzulernen und damit grundlegendes *soziales Wissen* über ihre Lerner erwerben, das jedoch einen wichtigen Teil sozialer Kompetenz im Feld der Hochschule darstellt. Zugang zum Denken von Studierenden können kontaktorientierte Methoden herstellen, die auch unter schwierigen äusseren Bedingungen durchführbar sind:

- In Ergänzung zu einem Fragebogen führen Veranstalter und Teilnehmende in der letzten Sitzung des Semesters eine persönliche Aussprache («Manöverkritik») durch.
- In begrenztem Masse praktizieren Lehrende *austauschintensive Lehr-Lernverfahren* (wie das *Seminarportfolio*, Viebahn, 2006), die zwar arbeitsaufwendig sind, aber einen hervorragenden Einblick in das fachliche Denken der Studierenden bieten.

4. Fazit

Für den Personenkreis der HL erweisen sich die Dimensionen des *beruflichen Selbstverständnisses*, des *fachlichen Wissens*, der *Lehrauffassung* und der *sozialen Kompetenz und Einstellung* als kritische Bereiche ihrer individuellen Lehrvoraussetzungen. Hindernisse für deren positive Entwicklung ergeben sich aus *Strukturmerkmalen des wissenschaftlichen Hochschulbetriebes*, die nicht nur während der Berufstätigkeit, sondern schon in der Qualifizierungs- und beruflichen Einstiegsphase wirksam werden.

Aus dem Zusammenhang von Lehrkompetenz und Lehrmotivation einerseits und institutionellen Bedingungen andererseits ergibt sich für die Hochschule folgende allgemeine Konsequenz:

- Je einseitiger die Institution auf *Forschung* ausgerichtet ist,
- je dominierender für den Berufseinstieg und -aufstieg, für den Status und die Mittelzuweisung der *Erfolg in lehrfremden Bereichen* ist,
- je *konkurrenzbetonter* sich das *soziale Klima* zeigt und schliesslich
- je *unpersönlicher* die *Ausbildung* durch das Vorherrschen (1) von *Massenveranstaltungen*, (2) eines *hohen Prüfungsgrades* und (3) *bürokratischen Aufwandes* geprägt ist,

desto *schwieriger* wird es im System Hochschule, dass sich die vier Dimensionen der individuellen *Lernvoraussetzungen optimal entwickeln*. Der Stellenwert der *hochschuldidaktischen Fortbildung* wächst dementsprechend. Und zwar sowohl als einführendes *Ausbildungsprogramm* wie auch als *kontinuierliches Unterstützungssystem*, das HL nicht nur didaktisch-methodische Anregungen für akute Probleme bietet, sondern ihnen auch in ihrer verantwortungsbewussten Haltung zur Lehre dauerhaften sozialen Rückhalt gewährt.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD). (2001). *Rechenschaftsbericht des Vorstands*. Düsseldorf (Mitgliederversammlung am 20.09.2001).

Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidemann, B. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Kap. 7). München: Psychologie Verlags Union.

- Copur, H.** (1990). Academic professionals: A study of conflict and satisfaction in professionate. *Human Relations*, 43, 113–127.
- De Neve, H. M. F.** (1991). University teachers' thinking about lecturing: student evaluation of lecturing as an improvement perspective for lecturers. *Higher Education*, 22, 63–91.
- Fassinger, P. A.** (1995). Understanding classroom interaction. Students' and professors' contributions to students' silence. *Journal of Higher Education*, 66, 82–96.
- Flender, J.** (2004). Optimierung ja – Weiterbildung nein? Zur Motivation von Lehrenden, ihre Lehre zu verbessern. *Das Hochschulwesen*, 52, 19–24.
- Geiersbach, F.-W. & Weegen, M.** (1990). Die Entwicklung des westdeutschen Hochschulsystems bis zum Jahre 2010 als Teil eines Bildungsgesamtplanes. *Hochschulausbildung*, 8, 65–75.
- Hativa, N.** (2000). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Science*, 28, 491–523.
- Leslie, D. W.** (2002). Resolving the dispute. Teaching is academy's core value. *The Journal of Higher Education*, 73, 49–73.
- Locke, E. A., Fitzpatrick, W. & White, F. M.** (1984). Job satisfaction and role clarity among university and college faculty. *Review of Higher Education*, 6, 343–365.
- Neumann, R.** (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26, 135–146.
- Pritchard, R.** (2004). Humboldtian values in a changing world: Staff and students in German universities. *Oxford Review of Education*, 30, 509–528.
- Ramsden, P. & Martin, E.** (1996). Recognition of good university teaching: policies from an Australian study. *Studies in Higher Education*, 21, 299–315.
- Rheinberg, F., Bromme, R., Minsal, B., Winteler, A. & Weidenmann, B.** (2001). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp und B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 271–355). Weinheim: Beltz.
- Rindermann, H.** (2001). *Lehrevaluation*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Schaeper, H.** (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schiefele, U., Streblov, L., Ermgassen, U. & Moschner, B.** (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 185–198.
- Schuler, R. S.** (1980). A role and expectancy perception model of participation in decision making. *Academy of Management Journal*, 23, 331–340.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F.** (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–70.
- Viebahn, P.** (2004). *Hochschullehrerpsychologie. Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschule*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Viebahn, P.** (2006). Seminarportfolio und Lernbegleitung. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 146–157). Bielefeld: Bertelsmann.
- Viebahn, P.** (2008). *Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Viebahn, P.** (2009). Ansätze zur Arbeitsentlastung für Lehrkräfte bei austauschintensiven Lehr-Lernverfahren. Das Beispiel Seminarportfolio. Neues Handbuch Hochschullehre (Raabe) (im Druck).

Autor

Peter Viebahn, Prof. Dr., Universität Oldenburg, Institut für Psychologie, D-26111 Oldenburg, peter.viebahn@uni-oldenburg.de