

Jürgen Oelkers

Exzellenz durch Studierende^{)}*

Die Grundannahme dieser Tagung und zugleich ihr Motto lautet: „Exzellenz durch Studierende“. Man könnte das so verstehen:

- Die Exzellenz einer Hochschule bemisst sich an der Qualität der Studierenden, die sie mit der akademischen Lehre hervorbringt.
- Damit ist die Verantwortung festgelegt, aber nicht schon, wem sie zugerechnet wird.

„Die“ Hochschule ist keine Grösse, die man ansprechen könnte, und „alle“ Lehrenden wird man nie erreichen. Aber es gibt noch eine andere Schwierigkeit: „Exzellenz durch Studierende“ klingt gut, vermutlich wird in diesem Raum niemand widersprechen, aber sind nicht die Studierenden die eigentlich unberechenbare Grösse?

Damit ist ein spezielles Thema berührt, das in der heutigen Sprache der Exzellenz von allem und jedem keinen Platz hat, aber in den Jahrhunderten wechselvoller Universitätsgeschichte eine Konstante darstellt, nämlich die Schelte der Studierenden. Sie ist episch, taucht immer wieder auf und verschwindet auch nicht einfach mit einer neuen Semantik. Sie haben nicht nur einen Zürcher Fachhochschulrat eingeladen, sondern auch einen Bildungshistoriker, der um Belege nicht verlegen sein darf. Für Historiker sind Quellen umso interessanter, je entlegener sie sind.

In einer Lobpreisung auf den böhmischen Märtyrer Johannes von Nepomuk aus dem Jahre 1730 findet sich folgende Passage:

„Eine Universität ist die Welt/und darauf so vil Studenten/als auf der Welt seynd Menschen. Und ist nichts mehrers/zu bedauern/als dass/auf dieser Universität abgebe/so vil faule Studenten/die nichts guts wissen/nichts guts lernen ... Wenig seynd/die gut studiren/auf das Gute sich legen/sondern der mehrere Theil faulenzet/lieben die Eitelkeit und lauffen nach der Bossheit“ (Niederlein 1730).

Die Universität ist die Welt und kann daher nicht besser sein als sie. Und wenn der Rest der Welt faul und eitel ist, kann der Märtyrer dann in einem umso besseren Licht erscheinen. Aber calvinistisch, wie wir sind, müssen wir die Prämisse der Faulheit in der Welt bestreiten und wenn man dann noch weiss, dass Nepomuk zum Märtyrer wurde, weil er König Wenzel IV. nicht verraten wollte, was dessen treulose Frau ihm gebeichtet hatte, dann scheint meine Quelle nicht viel herzugeben.

^{*)} Vortrag auf der Bürgenstock-Konferenz der Schweizer Fachhochschulen am 10. Januar 2014.

Andererseits, jede Hochschule in jedem Jahrhundert kannte Klagen über faule, eitle und boshafte Studenten, was heute mit „mangelnder Studierfähigkeit“ umschrieben wird; man darf wegen der politischen Korrektheit nicht mehr kräftig „faul“ sagen und benutzt stattdessen das blasse Adjektiv „unmotiviert“. Im Jahrhundert der Reformation konnte in der Unterrichtslehre noch der „Faul Teuffel“ ins Spiel gebracht werden, um das „Laster des Müssiggangs“ zu erklären (Westphal 1564), heute belehrt uns Wikipedia, dass „der Gebrauch des Wortes Faulheit schon eine Beleidigung (ist), sobald er in Zusammenhang mit Menschen verwendet wird“.¹

Natürlich zitiere ich nie Wikipedia, aber man fragt sich doch, wie sonst wohl „Faulheit“ gebraucht werden kann - Auf jeden Fall ist der Wechsel von der teuflischen Faulheit zur Motivationstheorie nicht ohne Risiken, denn er erlaubt den Schluss, dass am schlechten Ergebnis die Professoren schuld sein könnten, genauer: Ihre Lehre und ihr Auftreten sind die Ursachen für das mangelnde Interesse und den geringen Lernaufwand der Studierenden. Das hat in früheren Jahrhunderten Generationen von Studenten überzeugt und kann heute mit Daten der Seite www.ratemyprofessors.com überprüft werden.²

In Balthasar Gracians *Handorakel* (1653) findet sich eine andere Erklärung, es kann nämlich gerade klug sein, sich dem Lernen zu entziehen, ohne gleich als „faul“ oder „unmotiviert“ gelten zu müssen. Dafür kommen zwei Varianten in Frage. Die eine geht davon aus, dass man als Kind ebenso zwanghaft wie vergeblich zur Arbeit angehalten wurde und es dann als Befreiung empfindet, seine Zeit mit Faulheit und Müssigang zuzubringen, die andere sieht die Folgen des Gegenteils, wenn man sich nämlich durch unmässige Arbeit um die eigene Gesundheit bringt und sich deshalb vor dem eigenen Ehrgeiz schützen muss. Gracian starb 1658, man sieht, wie früh kluge Leute eine Vorstellung vom „Burnout“ hatten.

Die erste Variante hat mit dem Versagen der Ausbildung zu tun und führt auf ein suggestives Argument, das bis heute die Bildungskritik bestimmt. Wirksam dabei ist die Verhängnistheorie:

Wer im „kindischen alter“ nicht gelernt hat, was später nötig ist, kann nur seine erworbene „unart“ kontinuierieren, dergestalt, dass „aus faulen knaben faule studenten, und endlich aus faulen studenten, zu grossem nachtheil vieler stände, faule Patres werden“ (Balthasar Gracians Oracul 1715, S. 215/216).

Ich zitiere eine der ersten deutschen Übersetzungen des *Handorakels* aus dem Jahre 1715; damit habe ich keine heutige bildungspolitische Verlautbarung unterstützt und auch nicht die „Kuschelpädagogik“ angegriffen.

Eine ganz andere Theorie der mangelnden Exzellenz hatte der deutsche Aufklärer Johann Gottlieb Schummel, der der Universität die Schuld in die Schuhe schob. Er ist glaubwürdig, weil er sein Studium der Theologie abgebrochen hat und doch noch Lehrer werden konnte. In seinem Bildungsroman *Der kleine Voltäre* aus dem Jahre 1782 ist von der „Faulheit und Nachlässigkeit der Professoren“ die Rede und „inwiefern Faulheit der Lehrer auch Faulheit der Schüler erzeugen müsse“ (Schummel 1782, S. 48). „Eigennutz“ sei die

¹ Wikipedia deutsch: Stichwort „Faulheit“.

² 1.5 Millionen Professoren und 15 Millionen Meinungen weltweit.

Triebfeder der Professoren und sie wünschen eigentlich, dass die Studenten „recht lüderlich und ausschweifend wären“, weil sie dann in ihren Kollegien umso mehr Strafge­lder kassieren könnten (ebd., S. 48/49).

Als Standesvertreter verfolge ich diese Theorie jetzt nicht weiter und ich will ja auch meinen Vortrag noch fortsetzen. Immerhin, der Blick in die Geschichte zeigt den Fokus des Problems, nämlich die akademische Lehre, die ja jeder Professor selbst zu verantworten hat und die allein deswegen kritikanfällig ist. Die Talente unter uns sind ungleich verteilt und müssen doch nach der Berufung auf Dauer ertragen werden. Deswegen hat man diskrete Hilfsmittel erfunden, für die Studenten, nicht etwa für die Lehrenden. Über die Gattung herrschte früh Einigkeit, sie hiess „Einleitung in...“ und sollte das Studium erleichtern.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren die meistens Studenten für das Fach Theologie eingeschrieben. Es überrascht daher nicht, dass der Göttinger Verlag Vandenhöck und Ruprecht 1801 eine der ersten Einleitungen in das Studium der Religions- und Kirchengeschichte veröffentlichte, in der auch erwähnt wird, wie die richtige Lehre beschaffen sein muss. Dazu heisst es:

„Man erhält erst ein Interesse für die Wissenschaft, wenn man sie kennen gelernt hat und darum muss man sich zuerst eine Totalübersicht derselben erwerben, die jenes Interesse gewiss hervorbringen wird. Dies wird am besten durch den mündlichen Vortrag erreicht werden, der seinem Zweck vollkommen Genüge leistet, wenn er das Ganze in einer vollständigen Übersicht darlegt, die alles enthält, was zur Berichtigung, Aufklärung und Erweiterung der Religionskenntniss brauchbar ist, weil ja viele ihr Studium der Wissenschaft damit anfangen und beschliessen“ (Flügge 1801, S. 222).

Das „Ganze“ einer Wissenschaft kann niemand mehr darstellen, eine „Totalübersicht“ auch nur kleiner Teile lässt sich wegen des Umfangs der Literatur und des schnellen Zerfalls des Wissens nicht mehr erreichen, selbst mit hohem elektronischen Aufwand nicht, dennoch gibt es weiterhin Überblicksvorlesungen und „Einleitungen in ...“, weil angenommen wird, dass die Übersicht zu Beginn des Studiums den Zugang erleichtert.

Lange hat niemand gefragt, ob diese Annahme zutrifft, also das Interesse an der Wissenschaft mit der Darstellung der Wissenschaft geweckt wird, während man zu Anfang kaum versteht, was man hört oder liest und am man am Ende des Studiums nie die ganze Wissenschaft beherrscht, sondern in ihr nur eine Prüfung macht. Vielleicht erklärt das den Tatbestand, dass die Einführungen immer spezialisierter und die Themenbereiche immer schmaler werden, was sich auf den Umfang allerdings nicht ausgewirkt hat (für die Erziehungswissenschaft: Bühler 2014; siehe auch Schumann 2013).

Heute stehen zwei ganz andere Konzepte im Mittelpunkt der Diskussion der akademischen Lehre, nämlich *Problem* und *Methode*. Das Fach oder die Wissenschaft ist eine disziplinäre Zuordnung, die für die universitäre Abgrenzung sorgt und für die Gewinnung von Identität im Studium wichtig ist. Aber was gelernt wird, sind Problemstellungen und Formen der Problembearbeitung, wofür verschiedene Methoden zur Verfügung stehen. Einführungen braucht man dafür meist nicht, die Kompetenz entsteht im angeleiteten Handeln.

Das gilt auch für Lehrberufe, ihre Ausbildung geht von praktischen Problemen aus und legt Lösungen nahe, die methodisch umgesetzt werden. Allgemeine Theorien und deren Kritik spielen demgegenüber zum Leidwesen mancher Dozenten nur eine untergeordnete Rolle. Auch hier ist die berufliche Identität zentrale, die sich auf das praktische Können bezieht, das als Ergebnis des Studiums erwartet wird. Das Ausbildungswissen muss zum Berufswissen passen und dieses auch nachvollziehbar mitbestimmen. Sonst gilt der Satz der Praktiker: „Vergessen Sie, was Sie bislang gelernt haben.“

„Exzellenz“ wird also je nach Ausbildungszweck anders verstanden, aber kein Zweifel besteht an der Einsicht, dass sie nur dann befördert wird, wenn die Studierenden für das Fach oder den Studiengang gewonnen werden können und sich nicht nur einschreiben.

- Im Zentrum aller Qualitätsansprüche steht damit die akademische Lehre,
- vorausgesetzt die *Zugänge* sind kontrolliert,
- die *Nachfrage* stimmt
- und die *Grössenverhältnisse* erlauben eine vernünftige Relation zwischen den Lehrenden und den Lernenden.

Diese Faktoren werde ich im Weiteren nicht vertiefen und mich auf die *Entwicklung* der Lehre konzentrieren, weil das in Zukunft ein vorrangiges Ziel jeder Hochschule sein wird. „Exzellenz durch Studierende“ setzt nicht einfach Begabung voraus oder „Potentiale“, wie man heute eher vage sagt, sondern ein Lernfeld, in dem sie sich entfalten können. Das ist trivial - weniger trivial ist, was mit der Idee der Entwicklung der Lehre verbunden ist.

Die Lehre ist eine Bastion. Das Lehrangebot von Universitäten und anderen Hochschulen ist Sache der einzelnen Professorinnen und Professoren und erst über sie der Institute und Fakultäten. Die Lehrenden legen fest,

- welche Themen in den Vorlesungsverzeichnissen erscheinen,
- welche didaktischen Formen gewählt werden,
- welche Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden möglich sind,
- welchen Leistungsansprüche gelten
- und welcher thematische Wandel eintritt.

Traditionell war dieses Privileg unstrittig, allerdings ist das Gewicht der Lehre ständig gewachsen, was auch daran sichtbar wird, dass nahezu alle Hochschulen die Lehrveranstaltungen durch die Studierenden evaluieren lassen. Im Bologna-Prozess ist die dadurch die Kundenmacht erhöht worden und sind Veränderungen in Richtung mehr Transparenz der Ziele und Anforderungen erreicht worden, allerdings mit grossen Unterschieden zwischen den Hochschultypen, Fakultäten und Fachkulturen.

An manchen Orten sind mit Evaluationen auch Konsequenzen verbunden, etwa wenn Veranstaltungen mehrfach negativ bewertet worden sind, und es ist inzwischen auch üblich, dass besonders gut bewertete Dozierende ausgezeichnet werden. Aber hier fängt das Problem an, „teacher of the year“ ist immer nur einer, vermutlich zum Leidwesen der anderen oder jedenfalls ohne grosse Konsequenz, weil man als Hochschullehrer nicht von den Besten lernt und auch ganz unklar ist, wie man das machen sollte.

Wenn man die vorliegende Empirie betrachtet und auf Erfahrungswerte der Studierenden eingeht, dann ergibt sich ein ziemlich nüchternes Bild, das die Rede von der „Exzellenz durch Studierende“ relativiert, nicht weil die Idee falsch ist, sondern weil sie sich einer nicht ganz dazu passenden Realität gegenüber sieht. Zwar ist die Lehre ein Auftrag in einem öffentlichen Amt, aber faktisch die Privatsache jedes Lehrenden, sofern erst einmal die feste Anstellung gesichert ist. Es ist neben der Forschungsfreiheit das Privileg jedes Professors, seine Lehre in Eigenverantwortung selbst festzulegen und abzuschirmen.

Die heutigen Evaluationen betreffen die Zufriedenheit der Studierenden (nicht der Dozierenden) und testen nicht, ob und wie Exzellenz entsteht. Die Qualität der Studierenden lässt sich in Noten beschreiben, aber die sagen kaum etwas über die Prozesse aus, die die Qualität gefördert oder beeinträchtigt haben. Insbesondere ist unklar, was die akademische Lehre dazu beigetragen hat. Und es gibt Befunde, die die schöne Formel „Exzellenz durch Studierende“ durchaus herausfordern.

Australische Studien weisen darauf hin, dass Studierende an renommierten Forschungsuniversitäten mit der Lehre unzufrieden sind, aber darüber kaum Klage führen, weil sie eine sichere Beschäftigung vor sich sehen. Das hochgelobte Feedback wäre dann überflüssig. Auf der anderen beeinflussen empirische Resultate der hochschuldidaktischen Forschung über die akademische Lehre kaum das tatsächliche Verhalten, und zwar weder der Studierenden noch der Dozenten (Ramsden/Moses 1992; Norton 2013). Der Befund hat auch damit zu tun, dass die didaktische Literatur direkt die Lehrfreiheit tangiert.

In der gross angelegten Studie *Remaking the American University* (Zemsky/Wegner/Massy 2005) ist darauf hingewiesen worden, dass trotz der ständig steigenden Kosten für den Besuch einer amerikanischen Universität in den letzten Jahrzehnten die Qualität der Lehre im gleichen Zeitraum nicht sichtbar verbessert worden ist. Die Lehre spielt bei der Evaluation der Universitäten so gut wie keine Rolle. Gegenbeispiele, die in der Studie aufgezeigt werden, beziehen sich auf Hochschulen, die nicht elitär und weniger selektiv sind. Diese Institutionen haben niedrige Kosten, eine hohe Qualitätskontrolle der Lehre und sie sind ausgerichtet auf die Nachfrage der Lernenden im Blick auf die Fächer, die sie belegt haben.

Der Alltag in den meisten Eliteuniversitäten sieht anders aus und ist geprägt von einem evidenten Widerspruch zwischen dem was versprochen und dem, was erfahren wird. Ein amerikanischer Professor sagt das so:

„Teaching counts for nothing.“ It was a shock to me how dishonest research schools are about teaching: on the brochures, to parents, in official pronouncements the line is that we care about teaching deeply. But in private all my colleagues, even at the official orientation, have said teaching counts for virtually nothing for tenure purposes, for merit raises, etc. (Exception: if your student evaluations are truly awful that might hurt a bit.)³

³ <http://crookedtimber.org/2010/05/18/does-teaching-matter-at-american-universities/>

Die Frage, wie die Qualität der Lehre verbessert werden kann, ist ein internationales Thema, das heute in zahlreichen Publikationen und Internetkommentaren weltweit diskutiert wird. Offenbar ist die Unzufriedenheit nicht nur an angelsächsischen Universitäten gross, ohne dass so recht klar wäre, wie der Zustand verändert werden kann. Es gibt keine wirklichen Anreize, die Reputation der Dozierenden hängt von den Forschungserfolgen und den Publikationen in Review-Zeitschriften, vermehrt auch von den eingeworbenen Drittmitteln, nicht von den Leistungen und Erfolgen in der Lehre.

Forderungen nach Verbesserung der akademischen Lehre sind komplex und durchaus auch widersprüchlich. Auffällig ist auch, dass auf der einen Seite wohl die ökonomischen Imperative der Hochschulsteuerung breit diskutiert werden, während auf der anderen Seite Überlegungen zur Steuerung der Lehre eher schwach sind. Gesamtkonzepte liegen kaum vor und überzeugende Erfahrungen sind bislang eher selten. Die Vorschläge sind vielfältig, aber meistens auch kleinformig, oft sind keine grossen Linien zu erkennen und nicht selten sind wenige ähnliche Trends zu erkennen.

Eine Ausnahme ist ein Aufruf, den dreizehn namhafte Spitzenforscher von amerikanischen Forschungsuniversitäten am 14. Januar 2011 im führenden Wissenschaftsmagazin *Science* veröffentlichten (Anderson et. al. 2011). Ihr inzwischen viel zitierter Appell macht Vorschläge, wie das aus dem Lot geratene Gleichgewicht zwischen Forschung und Lehre neu gefunden werden kann. Ausgangspunkt für ihre Überlegungen ist folgender Befund, der grundsätzlich von vielen Akteuren im Feld geteilt wird:

„Professors have two primary charges: generate new knowledge and educate students. The reward system at research universities heavily weight efforts of many professors toward research at the expense of teaching, particularly in disciplines supported extensively by extramural funding“ (ebd., S. 152).

Die dialektische Verbindung zwischen Forschung und Lehre definiert die Selbstsicht von Hochschulen bis heute. Meistens gilt dabei der Lehrsatz von Wilhelm Humboldt, wonach die eigene Forschung auch die eigene Lehre bestimmen soll. Vor der Gründung der Berliner Universität (1810) war die universitäre Lehre gleichbedeutend mit der Nutzung entsprechender Lehrbücher. Vorlesungen rekapitulierten das Wissen und die Erkenntnislogik von Lehrmitteln. Die Universitäten waren keine Forschungsuniversitäten, sondern Anstalten der Berufsausbildung.

Humboldts Formel hält sich bis heute und dient auch dem Nachweis der Besonderheit des Studiums an Universitäten. Seit Ende der neunziger Jahre liegen Forschungen vor, die nachweisen, dass Universitäten in ihrem Selbstbild zwar grosses Gewicht darauf legen, Forschung und Lehre zu verbinden, tatsächlich aber Forschung weit höher werten als Lehre (etwa: Smeby 1998). Früh wurde auch klar, dass die Forschungsorientierung wenn, dann mit der Stufe des Studiums zunimmt.

- Eingangsstudien und erste Studienabschlüsse sind so gut wie nicht forschungsorientiert,
- was allerdings zwischen Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften durchaus unterschiedlich ist.

- Generell liess sich sagen, dass die Forschung die Lehre umso mehr bestimmt, je mehr die Studierenden in die Forschung eingebunden sind.

Der Aufruf der Spitzenforscher geht davon aus, dass fachliche Bildung und Fähigkeiten zur lebenslangen Fortbildung zu den entscheidenden Eigenschaften eines Forschers oder einer Forscherin gehören, egal, wo er oder sie tätig sind. Doch in vielen naturwissenschaftlich-technischen Fächern an amerikanischen Universitäten wird die Belastung mit Lehre („teaching load“) beklagt und ist zu einem Unwort geworden. Lehre ist eine Last, die nur von der Forschung abhält. Gegen diese Abwehrhaltung und so die Vernachlässigung der Lehraufgaben richtet sich der Aufruf. Deutlich heisst es:

„We should be preparing students for a lifetime of learning about science with an understanding of its power and limitations. Evidence shows that approaches that accomplish these goals include active, engaging techniques; inquiry-based approaches; and research courses“ (Anderson et. Al. 2011, S. 152).

Die zentrale Frage ist dann, wie das Missverhältnis zwischen Forschung und Lehre geändert werden kann. In den einschlägigen Departementen und Universitätskulturen wird selten und nicht angemessen genug nach Unterstützung gesucht, insbesondere wird nicht thematisiert, wie effektive Unterrichtsmethoden aus anderen Fächern oder Universitätskulturen übernommen und weiterentwickelt werden können. Der eigene Unterricht wird selten von aussen beurteilt und nur sehr minimal von innen. Insbesondere fehlt es an didaktischer Expertise, während die Professoren meistens davon ausgehen, die Expertise mit der eigenen Lehrerfahrung gleichsetzen zu können.

Die Spitzenforscher schlagen sieben Initiativen vor, mit denen der Zustand der akademischen Lehre gezielt geändert werden soll.

- 1. Educate faculty about research on learning**
- 2. Create awards and named professorships that provide research support for outstanding teachers**
- 3. Require excellence in teaching for promotion**
- 4. Create teaching discussion groups**
- 5. Create cross-disciplinary programs in college-level learning**
- 6. Provide ongoing support for effective science teaching**
- 7. Engage chairs, deans, and presidents**

Ich kommentierte nur das vierte Postulat: Die akademische Lehre konzentriert sich auf den einzelnen Dozenten bzw. Dozentin. Noch weniger als im normalen Schulunterricht nehmen die Lehrenden an den Universitäten voneinander Kenntnis. Während sich an den Schulen mehr und mehr das Team-Prinzip durchsetzt, ist dieser Gedanke den Universitäten fremd und wirkt auch leicht befremdlich. Aus diesem Grunde werden Diskussionsgruppen vorgeschlagen, die von Hospitationen ausgehen und pragmatische Lösungen entwickeln, wie der eigene Unterricht weiterentwickelt werden kann.

„Group members would attend each other’s lectures and provide confidential critiques that highlight the most effective or innovative teaching strategies used and identify steps to increase effectiveness. Such peer support demonstrates that the department values, and shares responsibility for, good teaching“ (ebd., S. 153).

In meinem ganzen akademischen Leben habe ich nie die Lehrveranstaltung von Kollegen besucht und meine immer für die besten gehalten. Ich vermute, dass ich nicht der einzige Rousseauist bin, der Vergleiche meidet. Die Entwicklung der Lehre war auch nie ein Thema in den verschiedenen Instituten, in denen ich tätig war. Und wie in jeder Lehrerschaft reagiert man auf Kritik leicht mit dem, was der Wiener Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld (1974, S. 125) das „beleidigte Pädagogengemüt“ nannte: Man gibt sein Bestes, aber nicht jeder will es.

Wie soll man nun die Lehre entwickeln und was sind gute Ideen, die in Richtung Exzellenz gehen? Ich nenne einige Vorschläge, die ich in den letzten Monaten bei Besuchen deutscher Universitäten kennengelernt habe. Es gibt natürlich mehr, aber ich muss ja auch zum Ende kommen. Die Entwicklung der Lehre als Gesamtaufgabe einer Hochschule muss überhaupt erst einmal sichtbar gemacht und zum Programm erhoben werden, aus diesem Grunde erarbeitet derzeit etwa die Universität Hamburg an einem eigenen *Leitbild Lehre*, das Ziele und Strategien der Entwicklung aufzeigen wird.

Der Wandel kann nur freiwillig erfolgen, er hat nur Chancen, wenn er auf Einsicht setzt und er muss die Institute erreichen, also die eigentliche Handlungsebene. Ein Leitbild für sich genommen bleibt Papier; wenn die Lehre nicht Entwicklungs- und zugleich Investitionsprojekt wird, hat man nur ein neues Wording, aber keine neue Praxis.

2010 ist in Deutschland ein Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“ gestartet worden, für das der Bund insgesamt rund 2 Milliarden Euro zur Verfügung gestellt hat, die zwischen 2011 und 2020 investiert werden sollen. Für den Qualitätspakt konnten und können sich Hochschulen aller Art bewerben, also nicht nur Universitäten. Mit diesen beträchtlichen Mitteln soll erreicht werden, dass die Universitäten die Entwicklung der akademischen Lehre ernst nehmen und auch tatsächlich voranbringen.

In ähnlichen Dimensionen muss auch in der Schweiz von Bund und Kantonen investiert werden. Bereits jetzt zeigt sich in Deutschland Wandel. Gute Erfahrungen an deutschen Universitäten wie zum Kassel liegen mit regelmässigen Evaluationen vor, die nicht lediglich Zufriedenheit abfragen, sondern Stärken und Schwächen der Lehre thematisieren und dann auch deutlich benennen. Auf Schwächeanalysen reagieren die verschiedenen Entwicklungsprojekte und Handlungsfelder, was auch zeigt, dass die Lehre nie in toto entwickelt werden kann.

Fast überall werden grosse Erwartungen mit den Formaten des E-Learning verbunden. Daten des Service-Center Lehre (SCL) in Kassel sorgen auch hier für Ernüchterung. Bisher ist die Nutzung vor der Angebote konservativ. 90% der Nutzung bezieht sich auf Folien oder Texte, die auf Plattformen zur Verfügung gestellt werden. Auch die Nachbereitung von Vorlesungen in Blogs hat sich als sehr schleppend erwiesen.

Ein zentrales Thema ist in diesem Zusammenhang auch die Verbesserung der Prüfungen. Die Weiterentwicklung des E-Learning richtet sich vor allem auf die Einführung von E-Klausuren mit völlig veränderten Umgebungen der Aufgabenstellung. Neu sollen bei E-Klausuren die Aufgabenstellungen so entwickelt werden, dass die Lehrveranstaltung darauf

eingestellt wird. Zudem sollen in den Lehrveranstaltungen Videos für Praxisbeschreibungen sorgen, denen die Textverarbeitung danach folgt. Schliesslich sollen die Studierenden auch das Feedback untereinander als Chance nutzen. Ausserdem sollen für grosse Vorlesungen die Apps der neuen Medien verwendet werden.

Freilich, im englischen Guardian konnte man schon vor einigen Jahren auch eine Warnung lesen: Bei der Nutzung von Twitter⁴ sollten die Tutoren vor Augen haben: „It’s a conservation, not a lecture“.⁵ Wahrscheinlich werden sowohl die Seminare als auch die Vorlesungen überleben, aber nur, wenn sie die Qualität der Studierenden auch tatsächlich befördern. Wenn die Studierenden exzellent sind, werden sie sehr schnell erkennen, ob ihnen eine Lehrveranstaltung weiterhilft oder nicht.

Noch eine Idee: Die Berliner Humboldt-Universität vergibt wie andere Universitäten auch Lehrpreise, die meistens ohne Entwicklungsperspektive vergeben werden und doch einen Anreiz darstellen sollen. Nach Überlegungen der Humboldt-Universität könnte der Lehrpreis könnte überarbeitet und als Steuerungsinstrument entwickelt werden. Statt rückblickend Lehrleistungen zu belohnen, können prospektiv Konzepte entwickelt werden, mit denen die Lehre im Fach verbessert werden sollen. Die Preise werden zu Investitionen, finanziert wird die Umsetzung der Konzepte, die dann auch ihre Tauglichkeit hin evaluiert werden.

Abschiessend: Was wird nun aus der Schelte der Studenten? Die Dozentinnen und Dozenten sollten eine realistische Vorstellung entwickeln, wie ihre Studierenden lernen, nämlich unter den je gegebenen Rahmenbedingungen zunächst einmal utilitaristisch und so den hochschuldidaktischen Idealen widersprechend. Ausnahmen bestätigen die Regel. Interesse entsteht nicht unabhängig davon, wie die Nutzerwartungen erfüllt werden, nur mit einem sehr abstrakten Bildungsbegriff sieht das anders aus. Die Studierenden lernen das, was sie lernen müssen und sie bewerten ihren Studienerfolg, ob sie auf diesem Wege vorankommen (für die Lehrerbildung: (Oser/Oelkers 2001)).

Die Vorstellungen zu Beginn des Studiums sind meist eher diffus, aber das rechtfertigt keine Lehre, die ihrerseits diffus ist. Die Studierenden wollen nicht unbedingt das lernen, was sie erwartet haben, sondern was ihnen mit dem Studiengang versprochen wurde. Das lässt sich steuern durch möglichst konkrete und klare Zielsetzungen, die auch über die Erreichbarkeit der Ziele informieren, also Aussagen machen über den erwartbaren Aufwand und den Schwierigkeitsgrad von Modulen, was nur im Bologna-System möglich ist. Nochmals: Entscheidend im Studium ist die Erfahrung, mit eigenen Leistungen im Blick auf Ziele und Aufgaben besser zu werden.

Und am Ende: Was sagen dazu meine Quellen? 1736 hielt der Staatsrechtler Martin Schmeizel aus Halle fest, es sei eigentlich selbstverständlich, „was fleissig studiren heisse“, nämlich erstens zu lernen, was den Unterscheid ausmacht zwischen dem „Haupt-Zweck“ und den „Nebendingen“ des Studiums und zweitens „den erwünschten Nutzen ... alle Augenblick

⁴ Vgl. Mollett/Morana/Dunleavy 2011.

⁵ <http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2011/sep/12/twitter-revolutionise-academia-research>

und von Tage zu Tage“ in den Händen zu halten. Was dem Studenten „nützlich seyn kann“, muss ihm auch „zu statten kommen“ dürfen (Schmeizel 1736, S. 25/26).

Literatur

Anderson, W.A.: Changing the Culture of Science Education at Research Universities. In: Science Vol. 331 14 January 2011, S. 152-153.

Balthasar Gracians Oracul, Das man mit sich führen, und stets bey der hand haben kann. Das ist: Kunst-Regeln der Klugheit ... Übersetzt aus dem Französischen von August Friedrich Müller. Leipzig: Bey Caspar Jacob Eyssehn 1715.

Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schrifte Band 1. Hrsg. v. L.v.Werder/R. Wolff. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein Verlag 1974.

Bühler, P.: „Verschiedenheit der Ansichten besteht über das Ziel“. Einführungen in die Pädagogik. In: J. Oelkers/R. Fatke (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Pädagogik in Geschichte und Gegenwart. Weinheim/Basel: BeltzJuventa 2014. (Beiheft Zeitschrift für Pädagogik) (Im Druck)

Flügge, Chr. W.: Einleitung in das Studium und in die Literatur der Religions- und Kirchengeschichte, besonders der christlichen. Göttingen: Im Vandenhöck und Ruprechtschen Verlage 1801.

Mollett, A./Moran/D./Dunleavy P.: Using Twitter in University Research, Teaching and Impact Activities. A Guide for Academics and Researchers. London: LSE Public Policy Group 2011.

Norton, A.: Is University Research Good for Teaching? 2013.

<http://theconservation.com/is-university-research-good-for-teaching-16225>

Nieberlein, J. A.: Johannes Magnus, Johannes ist Gross; Lob- und Ehren-Red/...Augsburg: Verlag Mathias Wolff Buchhändler 1730.

Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Kompetenz. Chur: Rütger 2001.

Ramsden, P./Moses, I.: Association between Research and Teaching in Australian Higher Education,. In: Higher Education Vol. 23 (1993), S., 273-295.

Smedy, J.: Knowledge Production and Knowledge Transmission: The Interaction between Research and Teaching an Universities. In: Teaching in Higher Education Vol. 3, No. 1 (1998), S. 5-20.

Schumann, K.: Konzepte und Bilder des Menschen in Erziehungswissenschaften und Genetik. Eine vergleichende Analyse von Lehrbüchern. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft (Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2013.

Schmeizel, M.: Fünffte Anrede an die Herren Studenten in Halle. Halle: In der Rengerischen Buchhandlung 1736.

Schummel, J. G.: Der kleine Voltäre. Eine deutsche Lebens-Geschichte für unser Freygeistisches Jahrhundert. Liegnitz/Leipzig: Bey David Siegert 1782.

Westphal, J.: Faul-Teuffel/Wider das Laster des Müssganges/Christlicher warhafftiger vnderricht vin warnung/auf grund der heyiligen schrift/vnd den alten Christlichen Lerern/Auch an der weisen Sprüchen/mit fleiss zusamen bracht. Gedruckt zu Franckfurt am Mayn 1564.

Zemsky, R./Wegner, G.R./Massy, W.F.: Remaking the American University: Market-Smart and Mission-Centered. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press 2005.