

# Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

**Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer,  
Programm-Organisatoren**

## Gleichheitsansprüche in Hochschulen

- Organisierte Beziehungen in Universitäten:  
Das Beispiel „Forschendes Lernen“
- „Academic Apprenticeship“ als didaktische Antwort  
auf die Rhetorik der Wissenschaftsgemeinschaft
- Möglichkeiten und Grenzen symmetrischer  
Kommunikation in kooperativen Lehrsettings
- Gemeinsame Entwicklung von Lehrexpertise durch Coaching?
- P-OE-Gespräch zwischen Markus Weil und Wolff-Dietrich Webler  
über Gleichheitsansprüche in der Wissenschaft
  - Über „Gleichheit in der Wissenschaft“ – Ein Essay
    - Einige Überlegungen zur Berücksichtigung der  
Hochschuldidaktik im senegalesischen Bildungssystem
- Lehre forschungsnah konzipieren – hochschuldidaktische  
Fortbildungsprogramme an der Universität Bielefeld
  - Curriculares Design des weiterbildenden  
Fern-Masterstudiengangs „Maritime Management“

**2+3 | 2013**

## Herausgeberkreis

*Nicole Auferkorte-Michaelis*, Dr., Stellv. Geschäftsführerin des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Universität Duisburg-Essen

*Heiko Breitsohl*, Jun.-Prof. Dr., Juniorprofessur für Personalmanagement und Organisation, Schumpeter School of Business and Economics, Bergische Universität Wuppertal

*Anke Diez*, Dr., Leitung der Personalentwicklung, Karlsruher Institut für Technologie

*Edith Kröber*, Dr., Leiterin des Zentrums für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart (zlw)

*Martin Mehrrens*, Dr., Dezernent Organisation, Personalentwicklung, EDV, zentrale Dienste, Universität Bremen

*Anja Freifrau von Richthofen*, Dr., Prof'in für Personal- und Organisationspsychologie, Vizepräsidentin für Studium, Lehre und Weiterbildung der Hochschule Rhein Waal.

*Antonia Scholkmann*, Dr., Vertretungsprofessur, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW), Universität Hamburg.

*Wolff-Dietrich Webler*, Prof. Prof. h.c. Dr., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

## Hinweise für die Autor/innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „[www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

## Impressum

### **Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung**

UVW UniversitätsVerlagWebler  
Der Fachverlag für Hochschulthemen  
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude)  
33613 Bielefeld  
Tel.: 0521 - 92 36 10-12  
Fax: 0521 - 92 36 10-22

### **Satz:**

UVW, [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

### **Anzeigen:**

Die Zeitschrift „Personal- und Organisationsentwicklung“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

### **Erscheinungsweise:**

4mal jährlich

### **Redaktionsschluss dieser Ausgabe:**

31.10.2013

### **Umschlaggestaltung:**

Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld  
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

### **Abonnement/ Bezugspreis:**

Jahresabonnement: 68 Euro zzgl. Versandkosten  
Einzelheft: 17,25 Euro zzgl. Versandkosten  
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter „[www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)“. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

### **Druck:**

Sievert Druck & Service GmbH,  
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

### **Copyright:**

UVW UniversitätsVerlagWebler  
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist.

Die Urheberrechte der Artikel, Fotos und Anzeigenentwürfe bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

# Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer,  
Programm-Organisatoren

## Einführung der geschäftsführen- den Herausgeber/innen

II

## Hochschulentwicklung und -politik

*Balthasar Eugster & Peter Tremp*  
Organisierte Beziehungen in Universitäten:  
Das Beispiel „Forschendes Lernen“ **34**

*Markus Weil*  
„Academic Apprenticeship“ als didaktische Antwort  
auf die Rhetorik der Wissenschaftsgemeinschaft **39**

*Ulrike Hanke*  
Möglichkeiten und Grenzen symmetrischer  
Kommunikation in kooperativen Lehrsettings **44**

*Kathrin Futter*  
Gemeinsame Entwicklung von Lehrexpertise  
durch Coaching? **49**

P-OE-Gespräch zwischen Markus Weil und  
Wolff-Dietrich Webler über Gleichheitsansprüche  
in der Wissenschaft **54**

*Wolff-Dietrich Webler*  
Über „Gleichheit in der Wissenschaft“ – Ein Essay **58**

*Ousmane Gueye*  
Einige Überlegungen zur Berücksichtigung der  
Hochschuldidaktik im senegalesischen Bildungssystem **73**

## Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

*Kerrin Riewerts, Petra Weiß & Janina Lenger*  
Lehre forschungsnah konzipieren –  
hochschuldidaktische Fortbildungsprogramme  
an der Universität Bielefeld **78**

*Nicolas Nause, Peter John & Ralf Wandelt*  
Curriculares Design des weiterbildenden  
Fern-Masterstudiengangs „Maritime Management“ **83**

## Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte  
Fo, HSW, HM, ZBS und QiW **IV**

## Gleichheitsansprüche in Hochschulen: Von programmatischer Rhetorik und didaktischen Konzepten

Die moderne Hochschule ist mit dem Programm angetreten, gerade nicht Schule zu sein und damit auch die Verhältnisse zwischen den Beteiligten in anderer Art zu gestalten. Die damit verbundenen Gleichheitsansprüche berufen sich traditionell auf die gemeinsamen Aufgaben der Wissenschaft und in neueren Begründungen auch auf Konzepte der Erwachsenenbildung. Diese bewegen sich zwischen Experten-Novizen-Konzepten einerseits und Peer-Settings andererseits, betonen aber stets Freiwilligkeit und demokratisch-partizipative Orientierung gerade auch im Sinne einer gelebten „Scientific Community“ oder einer „Community of Practice“. Möglich wird diese Symmetrisierung durch das Primat der Methode vor dem Inhalt. Die Wahrheit liegt im Weg der Erkenntnisgewinnung, deren Produkt immer schon dem permanenten Wandel ausgesetzt ist. Novizen mögen sich häufiger irren, Erkenntnis ist ihnen aber nicht weniger verwehrt als den Experten.

Strukturell bauen Hochschulen darüber hinaus auf eine Art Institutionalisierung der Methode: Auch die mehr oder weniger weitreichende Selbstorganisation der Hochschulen festigt Gleichheitsansprüche. Schulische Erziehungs- und Bildungsverhältnisse sind hingegen traditionell asymmetrische Verhältnisse. Lehren und Lernen bedingen sich zwar wechselseitig, aber eben nicht gleichwertig. Die Wahrheiten der Welt können nur gelehrt werden, wenn da auch andere sind, die sie lernen. Die Richtung des Wahrheitsflusses scheint – quasi aus der Natur der Sache heraus – vorgegeben. Damit sind zugleich Rollen definiert: Hier die Lehrpersonen, dort die Schülerinnen und Schüler; hier die Expertinnen und Experten, dort die Novizinnen und Novizen. Die Begründung dafür wird hauptsächlich in den Unterschieden an Wissen, Können, Lebenserfahrung etc. gesehen. Diese Verhältnisse und damit auch die Rollenerwartungen und Machtgefüge sind denn auch immer wieder Thema der Kritik an Schulen respektive an erzieherischen Verhältnissen.

Übertragen auf den Hochschulkontext stellt sich die Frage, ob die Gleichheitsansprüche nun eher programmatische Rhetorik sind und die schulischen Asymmetrien weitergeführt werden. Wie echt ist also das Gleichheitsmotiv? Wenn Forschungserfahrung die akademischen Stände differenziert, gibt es dann ein Kompensationsmedium, das gleichsam mit unsichtbarer Hand zwischen Novizen- und Expertentum den Ausgleich der Scientific Community schafft, oder ist es vielleicht gerade die Unhintergebarkeit des Methodischen, die

Asymmetrien schön redet? Und welche Rolle kommt dabei der Hochschullehre zu? Dient sie der rhetorischen Einmühtung beständiger Ungleichheiten? All diese Fragen werden anhand von vier Beispielen in den Aufsätzen dieses Heftes geprüft und diskutiert: Forschendes Lernen, Kooperatives Lernen, Coaching und Academic Apprenticeship sind vier didaktische Zugänge, die gerade hinsichtlich der Gestaltung der „Pädagogischen Bezüge“ pointierte Ambitionen zeigen und sich als hochschul förmige Lehr-Lern-Settings verstehen, die sich explizit am Gleichheitsanspruch messen lassen. Die vier Beiträge dieses Heftes stellen je anders, aber in vergleichbarer Konsequenz die Frage, wie Lehren und Lernen an Hochschulen überhaupt zu denken sind, wenn Asymmetrien nicht zu umgehen sind. **Ab Seite 34**

*Balthasar Eugster, Kathrin Futter, Ulrike Hanke, Peter Tremp & Markus Weil*

Einige der in dieser Ausgabe publizierten Beiträge gehen auf ein Symposium zurück, das mit dem Titel „Gleichheitsansprüche in Hochschulen: Von programmatischer Rhetorik und didaktischen Konzepten“ selbst schon einen kritischen Ansatz hatte. In einem **P-OE-Gespräch zwischen Marcus Weil und Wolff-Dietrich Webler** werden einige der dort vorkommenden Konzepte, wie „Demokratisch-partizipative Orientierung“, „Peer-Settings/Experten/Novizen-Konzepte“, „Symmetrie- und Asymmetrie der Kommunikation“ sowie die Bedeutung von „Nationalen und internationalen Fachgemeinschaften“ weiter ausgeleuchtet. **Seite 54**

Während die meisten Beiträge dieses Themenschwerpunktheftes Gleichheitsansprüche in der Wissenschaft aus der Perspektive von Lehre und Studium beleuchten, rollt der Aufsatz von **Wolff-Dietrich Webler: Über Gleichheit in der Wissenschaft – Ein Essay** das Thema von den Grundrechten her auf und untersucht dann, in welcher Form Gleichheit in Forschung, Lehre und Studium Gültigkeit hat oder haben müsste. Es geht darum, wie weit auch der Prozess, Wissenschaft zu betreiben in einer Demokratie dem Gleichheitspostulat bereits folgt bzw. folgen muss und wann – mit welcher Legitimation, etwa in arbeitsteiligen, hierarchisch organisierten Prozessen – zeitlich befristet davon abgewichen werden darf. **Seite 58**

In Deutschland sind Kenntnisse über Hochschulen in Afrika eher rar gesät. Daher sind in der P-OE Beiträge willkommen, die Einblicke in die Richtung und den Stand der dortigen Entwicklung bieten. Der Germanist *Ousmane Gueye* stellt **Einige Überlegungen zur Berücksichtigung der Hochschuldidaktik im senegalesischen Bildungssystem** zur Verfügung, die einen solchen Einblick liefern. Die Notwendigkeit hochschuldidaktischer Vorbereitung für Lehrende (bis in Prüfungskompetenzen hinein) stellt sich im Grundsatz mindestens so dringend wie in Deutschland. Eine einfache Befragung von Studierenden wird herangezogen, um auch deren Sicht zu integrieren und auf besondere Probleme aufmerksam zu werden. Im Duktus wird deutlich, dass im Senegal als ehemaliger französischer Kolonie anscheinend noch Teile der bildungstheoretischen Vorstellungen der französischen Kultur zur Rolle von Lehrenden und Lernenden im „Unterricht“ und die Nähe zu schulbezogenen Vorbildern nachwirken (Instruktionsdidaktik). Sie sind besonders in romanischen Ländern anzutreffen. Der Autor schlägt aber Brücken zum einschlägigen deutschen Diskurs und der entsprechenden Didaktik, die häufig den Studierenden eine andere Rolle zuweisen. Genau diese Differenz wird erkannt und mit der Forderung verbunden, statt dessen als Lehrender Lernmöglichkeiten bereit zu stellen und als Coach zu fungieren.

Seite 73

Die Autorinnen *Kerrin Riewerts, Petra Weiß & Janina Lenger* stellen mit ihrem Artikel: **Lehre forschungsnah konzipieren – hochschuldidaktische Fortbildungsprogramme an der Universität Bielefeld** die dortigen, gegenwärtigen Aktivitäten in der Hochschuldidaktik vor. Der

Text bietet als Praxisbericht einen auch bildungstheoretisch eingebetteten Einblick in das gegenwärtige Programm. In seltener Breite ist internationale Literatur aufgearbeitet und zugänglich gemacht worden. Dadurch wird den Leser/innen der Vergleich mit dem Stand deutscher Entwicklung möglich, der in den Spitzen erfreulicherweise darüber hinausgeht – aber leider nur in den Spitzen. Hier gibt es noch viel zu tun, wobei das Bielefelder Beispiel Orientierung bieten kann. Die Autorinnen haben zusätzlich darauf hingewiesen, dass sie – von einem lernerzentrierten Ansatz ausgehend – mit den Teilnehmer/innen in den Workshops diskutieren, wie Lehr- und Lernziele in Einklang zu bringen sind und versuchen, die Lehrenden zu animieren, Lernziele der Studierenden zu antizipieren.

Seite 78

*Nicolas Nause, Peter John & Ralf Wandelt* stellen das von ihnen entwickelte **Design des weiterbildenden Fern-Masterstudiengangs „Maritime Management“** der Jade Hochschule vor. Allem Anschein nach ist es ihnen gelungen, unter Berücksichtigung einer zeitlich und lokal schwierig zu erreichenden Adressatengruppe ein funktionsfähiges Weiterbildungskonzept zu entwickeln. Damit werden dieser Gruppe Chancen zur eigenen Weiterqualifizierung eröffnet, die für andere, ähnlich schwer erreichbare Adressatengruppen starke Anregungen enthalten könnten. Mediendidaktisch zieht das Konzept die heute verfügbaren Möglichkeiten adäquat heran. Curricular zu begrüßen ist auch die Integration eines Moduls „Research Project Studies“.

Seite 83

*Wolff-Dietrich Webler*

demnächst erhältlich im UVW:

## Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis

### Amok – Gewalt – Suizidalität – Stalking

Eine Handlungsempfehlung für Mitarbeitende in Hochschulen und Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe, in Behörden und in Beratungsstellen allgemein

Autor/innen: Thea Rau, Andrea Kliemann, Jörg M. Fegert, Marc Allroggen

Die Handlungsempfehlung soll sowohl „Neulingen“ in der Beratungstätigkeit als auch pädagogisch oder psychologisch gebildeten Fachkräften aus verschiedenen Beratungsfeldern helfen, mit solchen oder ähnlichen schwierigen Situationen besser umgehen zu können. Nach kurzen theoretischen Einführungen zu den Themen Aggression – Amok - Suizidalität – Stalking und Sexuelle Gewalt werden praxisnahe Informationen beispielsweise zur Gesprächsführung in schwierigen Beratungen, zur Beurteilung von gefährlichen Situationen oder zum Umgang mit suizidgefährdeten Klienten geboten. Weiterhin beinhaltet die Handlungsempfehlung Informationen zur Schweigepflicht, Hinweise zum Arbeitsschutz und Informationen zum Verhalten nach einem Vorfall.

**Die umfassende und praxisorientierte Broschüre sollte in keinem Beratungsbüro fehlen.**

Beziehbar nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).  
Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22



Balthasar Eugster & Peter Tremp

## Organisierte Beziehungen in Universitäten: Das Beispiel „Forschendes Lernen“



Balthasar Eugster



Peter Tremp

Universitäten sind Organisationen. Das ist nur auf den ersten Blick eine Trivialität. Der Beitrag geht dem verzweigten Bedeutungsgehalt dieser Aussage nach, indem er einige ausgewählte Aspekte von Lehr-Lern-Beziehungen an Universitäten in den Blick nimmt. Es interessiert dabei vor allem, wie räumlich-didaktische Vorstrukturierungen die Organisation konstituieren und pädagogische Inszenierungen von Forschen als Lernen die Rollenbezüge der Organisationsform „Universität“ profilieren. So kann auch angedacht werden, welche Konsequenzen sich aus dem Konzept des Forschenden Lernens für den Umgang mit Asymmetrien in universitären Lehr-Lern-Beziehungen ableiten lassen.

### 1. Bildung als Organisation: Forschendes Denken als Kriterium von Mitgliedschaft

Bildbar und bildsam sei der Mensch – so die Fundamentalüberzeugung und der eindringliche Imperativ der pädagogischen Anthropologie (siehe etwa bei Roth 1966 oder zur Übersicht bei Benner/Brüggen 2004). Daraus abgeleitet wird die Annahme, dass wir immer lernen, überall und jederzeit. Das ist durchaus plausibel, aber wohl doch nur die halbe pädagogische beziehungsweise kulturelle Wahrheit. Lernen ist zwar ureigen subjektiv und durchaus auch eine biologische Konstante, die Verhalten unter sich ändernden Umweltbedingungen variabel hält. Als bildungstheoretisches Konzept ist es aber nur in seiner organisationalen Verfasstheit zu denken. So macht das Biologische des menschlichen Lernens (die nachhaltige Verhaltensänderung) nur Sinn in seiner Differenz zum formalisierten, also organisierten Lernen: In seiner evolutionären Bedingtheit ist der Mensch auch Tier, doch das Menschsein setzt Kultur voraus. Und Kultur ist Kultur, gerade weil sie das Lernen von Verhaltensänderungen nicht dem Zufall überlässt, sondern in gewisse Formen gießt, für die spezifische Organisationsstrukturen zur Verfügung gestellt werden müssen. Diese mögen in den jeweiligen Kulturen und Gesellschaften noch so unterschiedlich sein, sie sind in irgendeiner Weise immer Formen der Organisation. Dieses Primat der Organisation spiegelt sich auch in der Abgrenzung von formalem und informellem Lernen wider. Letzteres definiert sich eben gerade durch den Bezug auf die primordiale Formalisierung von Lernen (zur Übersicht siehe etwa bei Dohmen 2001). Informell kann Ler-

nen nur sein, weil ihm das Formale – nicht nur definitiv – vorausgeht.

Insofern entfalten sich Lernprozesse vor dem Sinnhorizont organisationaler Verwurzelung. Organisationen lassen sich etwa mit Niklas Luhmann als soziale Systeme kennzeichnen, die durch die Kommunikation von Entscheidungen entstehen (Luhmann 2011, S. 63). Grundlegend muss entschieden werden, wer als Mitglied in die Organisation aufgenommen wird und wer aus ihr unter welchen Bedingungen ausscheiden kann oder muss. Programmierbare Entscheidungen sind der Motor von Organisationen, die Erwartungsstrukturen bestimmen und dadurch die Operationsfähigkeit der Organisation zustande bringen. Bildungsorganisationen bilden da keine Ausnahme. Wer etwa als Studierender oder Lehrende zur Organisation „Universität“ gehört – das legen Entscheidungsregeln fest, die mehr oder weniger explizite Erwartungen beschreiben. Die Organisation gibt der Bildungsabsicht Form und ermöglicht ihr eine Rahmung, die für die eigentliche Interaktion von Lehren und Lernen Freiräume schafft (Luhmann 2002, S. 160ff.). Die Asymmetrie zwischen Dozierenden und Studierenden ist organisational geregelt ebenso wie die strukturelle Gliederung von Curricula von der Modularisierung bis hin zur Stundenplangestaltung. Damit ist vieles vorentschieden, wodurch das wissenschaftliche (Lern-)Erkenntnismoment von Nebenbedingungen der Kommunikation entlastet wird. Mehr noch: Lernen, auch wissenschaftliches, bedarf der organisationalen Einbettung der Kognition, denn nur dadurch kann Lernen einer Person auch zugeschrieben werden. Kognition wird zu Lernen, erst wenn entschieden werden kann, dass ein Subjekt eine Erwartung erfüllt hat. Und genau dazu braucht es den Sinnkontext „Organisation“.

Damit deutet sich aber auch die inhärente Selbst-Subversion von Universitäten an. Diese reizen nämlich die Entscheidungsspielräume einer Bildungsorganisation beträchtlich aus. Es mag noch so genau festgelegt sein, wer unter welchen Voraussetzungen der jeweiligen Ausbildungsstufe oder der jeweiligen akademischen Hierarchiestufe als Mitglied angehört, die Entscheidungen darüber hängen in besonderem Maße davon ab, ob und wie jemand in der Lage ist, das kanonisierte Wissen (als die vordergründige Entscheidungsgrundlage) kritisch in Frage zu stellen und methodisch korrekt zu verwerfen. Dies wird dann etwa „kritisches“ oder auch „forschendes

Denken" genannt und als solches nach nicht exakt bestimmbar Kriterien gebührend honoriert. Das kann nur funktionieren, weil Hochschulen als Bildungs- und Forschungsorganisationen eine doppelte Ausrichtung aufweisen. Sie müssen die Inhalte ihrer Lehre selber generieren und aktualisieren.

So kommt auch den Studierenden eine doppelte Rolle zu. Erst wenn sie das, was sie wissen, prinzipiell hinter sich lassen können, haben sie ihren Abschluss verdient. Die universitäre Sozialisation verlangt von ihnen, dass sie lernen und forschen. Nur in dieser Zweiheit können sie zu (informellen) Mitgliedern der (informellen) Scientific Community avancieren. Die damit an sie gerichtete Bildungserwartung ist also ein Anspruch, der die Bildungsorganisation „Universität“ nicht aus sich heraus erheben kann. Sie kann dies nur, weil sie eine Art organisationale Symbiose mit der Wissenschaft als Organisation eingeht, die einem bestimmten Habitus mit Regeln des Handelns und der Handlungskonstitution institutionelle Form gibt. Das ist dann auch der (Nähr-)Boden für den Umgang mit Gleichheit und Ungleichheit in den universitären Lehr-Lern-Beziehungen.

## 2. Organisation des Lehrens und Lernens: Räumlich-didaktische Vorstrukturierungen

Institutionalisiertes Lehren und Lernen kennt eine Reihe von rahmenden Vorstrukturierungen, welche den Lehr-Lern-Prozess stützen und begrenzen und damit eine spezifische schulische Kultur des Lernens ergeben. Diese Strukturen sind die notwendigen Materialisierungen, ohne die die Abstraktform „Organisation“ sich nicht realisieren könnte. Zu ihnen gehören insbesondere die räumlichen Gegebenheiten und die Lehrformen – und beide sind nicht zuletzt aus dieser konservierenden Funktion immer wieder kritisiert worden.

Institutionalisiertes Lehren und Lernen findet hauptsächlich in eigens dafür vorgesehenen Räumen statt. Diese Räume können auch als Ausdruck bestimmter Lernkonzepte verstanden werden. Und eben auch als Vorstrukturierung des sozialen Austauschs zwischen Lehrpersonen und Lernenden, in unserem Fall insbesondere zwischen Professor/innen und ihren Studierenden.

Die Universitäten kennen einige traditionelle Studieräume, die sich heute überall finden. So zum Beispiel der Vorlesungssaal, der Seminarraum oder das Labor (wobei gerade Seminarraum und Labor darauf hinweisen, dass diese Räume auch disziplinspezifisch geprägt sind).

Diese Räume kennen je ihre spezifische Geschichte und sie hängen jeweils mit bestimmten Konzeptionen von Universität, Studium und Wissenschaft zusammen.

Gleichzeitig sind sie auch Ausdruck einer Konzeption des Studiums und also der Frage, wie Studierende in Wissenschaft, wissenschaftliches Tun und forschende Tätigkeit eingeführt werden.

### 2.1 Die Vorlesung im Hörsaal

Der Vorlesungssaal – oder eben: Hörsaal – ist sicherlich der klassischste Studienraum. Ihm zugeordnet ist die Vorlesung als traditionelle Lehrform der Universität.

Und auch das Lehr-Lern-Modell, das dahinter steckt, ist traditionell: Wissen wird hier übertragen von einem, der es eben hat, zu Personen, die es nicht haben.

Die Rollen sind klar verteilt. Hörsäle sind damit gewissermaßen die Materialisierung einer bestimmten Lehrkultur und damit auch Verstetigung dieser Kultur (Linke 2009): Das Raumkonzept entspricht, was die Kommunikationssituation betrifft, einem monologistischen Konzept. Es setzt den Hörer still.

Es entspricht einer Universitätskonzeption, die Frjihoff (1996) für die mittelalterliche Universität als vertikale Struktur beschrieben hat, bei der eben eine offizielle Auslegung vermittelt wurde. Er hat dieser vertikalen Struktur die horizontale Struktur der modernen, forschungsorientierten Konzeption gegenübergestellt, die sich beispielsweise im Seminarraum oder im Labor zeigt.

### 2.2 Diskurse im Seminarraum

Der Seminarraum ist ein Diskussionsraum. Die Einrichtung ist oftmals so gestaltet, dass alle alle sehen können, damit sich eben alle am Gespräch beteiligen können.

Das Seminar ist ja im Wesentlichen eine Erfindung des 19. Jahrhunderts und zunächst eine Veranstaltungsform (Weber 2002, S. 192), bevor es sich dann später auch zu einer Organisationseinheit entwickelt.

Schleiermacher charakterisiert das Seminar so, dass im Seminar „sich die Universität der Akademie nähert“ (Schleiermacher 2000/1808, S. 140). „Die Seminarien ... sind dasjenige Zusammensein der Lehrer und Schüler, worin die letzteren schon als produzierend auftreten und die Lehrer nicht sowohl unmittelbar mitteilen als nur diese Produktion leiten, unterstützen und beurteilen“ (ebd.). Ein Seminarium, so bei Schleiermacher, muss ein jeder Lehrer selber stiften, es ist gewissermaßen eine Forschungsgemeinschaft.

Das Seminar als Lehrveranstaltung geht damit auch von einem anderen sozialen Bezug zwischen Lehrenden und Studierenden aus: Wissenschaftliches Wissen wird hier diskutiert, dafür wird von allen ein Beitrag erwartet. Das Seminar kann also als Ausdruck eines Konzepts eines Studiums verstanden werden, das „forschungsorientiert“ ist.

### 2.3 Experimentieren im Labor

Universitäre Labore als Lehrveranstaltungsräume können gewissermaßen als Weiterentwicklung von Experimentalvorlesungen verstanden werden, die sich nun aber nicht mehr als Vorlesung verstehen, sondern Studierende in die Zugangsweise zur Gewinnung des Wissens einführen, die eben in bestimmten Disziplinen im Zentrum steht. Labore sind der räumliche Ausdruck einer Form der Wissensgenerierung und Wissensüberprüfung. Studierende in Labors sind also aufgefordert, das Wissen selber nachzuvollziehen, zu prüfen, zu generieren.

Der soziale Bezug ändert sich insofern gegenüber der Vorlesung, indem Studierende in Laboren als wissenschaftlich Tätige angesprochen werden.

Räume strukturieren damit soziale Beziehungen und Rollengefüge vor – allerdings können sie auch entgegen ihrer ursprünglichen Intention oder ergänzend zu ihrer zugeordneten Funktion genutzt werden: Vorlesungen werden dialogischer und im Seminarraum wird referiert.

Auch können verschiedene didaktische Settings als Versuche interpretiert werden, soziale Beziehungen und Rollengefüge anders zu gestalten – wobei oftmals lernpsychologisch argumentiert wird. Dazu gehören beispielsweise die Formen, welche Studierende als Lehrende oder eben als Forschende einsetzen und damit eine Differenzierung der Aufgabenunterteilung bei gleicher Positionierung im universitären Gefüge vornehmen.

### 3. Die Einheit von Lehre und Forschung: Rollenbezüge im «Forschenden Lernen»

Universitäten sind zuweilen bis zur Bürokratie durchorganisiert. Das ist gerade auch eine Folge der wohlgehegten Autonomie von Forschung und Lehre (siehe dazu auch bei Luhmann 1994). Die räumliche Anordnung und die darin choreografierten Lehrformen sind Ausdruck der feinen Ausdifferenzierung dieser nicht widerspruchsrmen Selbstorganisation einer Universität. Sie materialisieren und formatieren Prozesse der Organisation, indem sie Kognition (und so auch das Lernen) beobachtbar und damit für Entscheidungen zugänglich machen. Es scheint, dass das, was in Hörsälen, Seminarräumen und Labors stattfand, über Jahrhunderte hinreichte, um die spezifische Lehr-Konstellation an Hochschulen genügend an die zweifache, aber doch als Einheit postulierte Funktionalität von Lehre und Forschung zu binden. Auf jeden Fall ist es aber kein Zufall, als Ende der 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts die Stimmen lauter werden, die an den deutschsprachigen Universitäten eine neue, auf das Lernen hin explizierte Pointierung im Verhältnis von Forschen und Lehren einfordern. Mit dem Topos des „Forschenden Lernens“ wird eine Formel (re)aktualisiert, die durchaus nicht neu, also neuerlich, aber doch in ungewohnter organisationaler Schärfe die Aufmerksamkeit auf das Symmetrien-Asymmetrien-Gefüge in der Genese und Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen lenkt und die Etablierung von angemessenen Lehr-Lern-Formaten verlangt, um den neuen Herausforderungen der Zeit gerecht zu werden. Die Einheit von Forschung und Lehre ist für die Organisation konstitutiv, in ihrer Entfaltung aber widerspruchreich und dialektisch (siehe dazu auch bei Eugster 2011).

Die Bundesassistentenkonferenz kommt in ihrer Schrift „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ ohne Umschweife zur Sache: „'Wissenschaftliche' Ausbildung bedeutet (...): Teilnahme an der Wissenschaft“ (Bundesassistentenkonferenz 1970, S. 9). So unmissverständlich, wie auf den ersten Blick zu vermuten wäre, ist die Aussage indes nicht. Forschendes Lernen ist mehr als die Anwendung bestimmter wissenschaftlicher Methoden. Als Teilhabe an der aktuellen Forschung einer Disziplin ist es deren Unwägbarkeiten ausgesetzt, ist mit Enttäuschungen, Langwierigkeiten und dem Risiko des Fehlschlags behaftet (ebd., S. 11ff.). Forschendes Lernen grenzt sich didaktisch von eigenaktiven Lernformen wie etwa dem entdeckenden oder problemorientierten Lernen ab, obgleich es mit solchen Ansätzen natürlich Gemeinsamkeiten aufweist (Huber 2009, S. 11f.). Die Differenz besteht ganz wesentlich in der Leitfrage, die den Lernprozess in Gang hält. Forschend ist Lernen, wenn es in methodischer Offenheit einer echten For-

schungsfrage nachgeht, deren Antwort auch die Dozierenden nicht kennen. Damit enthebt sich die Didaktik ihrer Verpflichtung auf das Lernen um des Lernens willen, während sich – sozusagen vom anderen Pol der Verknüpfung von Forschung und Lehre her – die Logik der methodischen Schrittfolge auch in den Dienst des Lernens stellt. Diese Einmüttung bereitet das Terrain, auf dem die Organisation zugleich die curricularen Entscheidungen zur Implementation von fachspezifischen Studiengängen und zur Abwicklung von Forschungsprojekten fällen kann (siehe dazu auch Tresp/Hildbrand 2012). Vor allem aber konstituiert sich durch das deklarierte Realisieren von Forschendem Lernen der Diskursraum für die nötigen Rollen- und Anspruchs-aushandlungen in Universitäten. Dozierende bleiben Dozierende – und Studierende Studierende –, im (gemeinsamen) Forschen spiegelt sich aber die pädagogisch überkommene Asymmetrie dieser Rollen und der damit verbundenen Erwartungen in den Symmetrien der zumindest kollegial angedachten wissenschaftlichen Arbeitsteilung. Das erhöht zwar die Komplexität der Prozesse, ist für die Gewährleistung der doppelten Funktion von Universitäten aber unabdingbar.

#### 3.1 Wer stellt die Forschungsfrage?

Forschung – in einem traditionellen Verständnis der Universität – ist eng mit dem Begriff der „Autorschaft“ verbunden: Hinter den Forschungsfragen, ihrer Bearbeitung und Ergebnisse stehen Forscherinnen und Forscher, die als Personen dafür einstehen. Dies bezieht sich nicht nur auf die in letzter Zeit häufiger diskutierten Fragen wissenschaftlicher Redlichkeit resp. ihrer Fehlformen, sondern auch auf die Originalität der Überlegungen und der Konzepte. Und eben auch der Themenwahl, die traditionell – und übertrieben – an Hochschulen als „Forschungsfreiheit“ hochstilisiert wird.

Entsprechend hält bereits die Bundesassistentenkonferenz fest, dass ein Merkmal Forschenden Lernens „die selbständige Wahl des Themas durch den Forschenden“ sei, was selbstverständlich ein „Risiko aus Irrtümern und Umwegen einerseits, die Chance für Zufallsfunde, ‚fruchtbare Momente‘, unerwartete Nebenergebnisse andererseits“ habe (Bundesassistentenkonferenz 1970, S. 14). Argumentiert wird zudem auch mit Motivationsaspekten. Für Forschendes Lernen sei „eine hohe intrinsische Motivation“ eine „psychische Voraussetzung“ (ebd., S. 19).

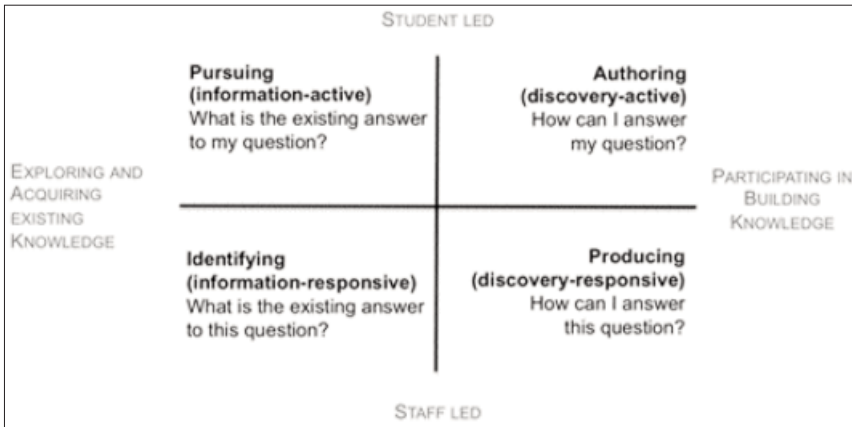
Die Bundesassistentenkonferenz bedient sich dabei auch einer Sprache und Begrifflichkeit, die die damalige Auseinandersetzung um Form und Funktion der Universitäten spiegelt und sich am „Muff unter den Talaren“ abarbeitet. Entsprechend ist die Frage, wer denn überhaupt eine Frage stellen darf, auch im Zusammenhang mit der adäquaten Realisierung von Universität zu sehen.

Die Frage, wer die Forschungsfrage stellt, ist aber gerade aus dieser Verbindung zur Konzeption von Hochschulen auch heute noch ein mögliches Kriterium der Einteilung verschiedener Konzepte des Forschenden Lernens. Denn tatsächlich berührt diese Frage auch wesentlich das soziale Gefüge und also die Machtkonstellation und gleichzeitig auch das Verständnis von studentischer Forschung und Forschungsbeteiligung.



In einer Einteilung zu „Inquiry-Based Learning“ – wie wohl nicht gleichzusetzen mit „Forschendem Lernen“, aber dennoch „geistesverwandt“ – unterscheidet Levy (2009) anhand zweier Fragen insgesamt vier Typen von Forschung im Studium (vgl. Abbildung 1): Wer stellt die Frage? Und: Wird auf bestehendes Wissen zurückgegriffen oder neues Wissen generiert?

Abbildung 1: Inquiry-Based Learning (Levy 2009, zitiert nach Healey/Jenkins 2009, S. 26)



Die Gegenüberstellung von „Student led“ und „Staff led“ macht darauf aufmerksam, dass Forschung hier in einem didaktischen Zusammenhang thematisiert wird: Forschung ist eine komplexe Tätigkeit, die zum Zwecke des Studiums und der Einübung in verschiedene Elemente unterteilt werden muss. Und gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass Forschung die Eigenständigkeit der Forschenden voraussetzt.

In der Realisierung sind diese Ansprüche insbesondere auch in einer sorgfältigen Studiengangkonzeption zu berücksichtigen, die einen Studienaufbau vorsieht, der die Fragen der Studierenden an die Sachen von Anfang an zulässt und sie gleichzeitig bei der Einübung in wissenschaftliches und forschendes Tun unterstützt. Das Studium wird damit zu einem persönlichen Projekt, das eigene Forschungsergebnisse generiert, Lehrveranstaltungen werden zu Elementen einer Forschungswerkstatt.

Eine Sichtung verschiedener Beiträge zum Forschenden Lernen im deutschen Sprachraum zeigt allerdings, dass diese Frage nur in wenigen Konzepten und Artikeln sorgfältige Aufmerksamkeit findet (Eugster/Tremp, in Vorbereitung). Vielmehr wird das Forschende Lernen damit zu einer Lehrform unter vielen aus der Beratungskiste der Hochschuldidaktik, die sich zur Hochschulmethodik zurückgestuft hat.

### 3.2 Wer validiert die Ergebnisse?

Forschendes Lernen genügt sich nicht in einem Tun-als-wie. Es ist mehr als bloße Simulation, auch wenn es nicht umhin kommt, die wissenschaftlichen Methodenschritte didaktisch aufzubereiten. Weil Erkenntnisgewinnung nur im Diskurs der Scientific Community zu Forschung wird, hat auch Forschendes Lernen sich in diesen Diskurs zu integrieren. Produzieren Studierende echte (Teil-)Forschungsergebnisse, müssen diese eine gewisse Öffentlichkeit erlangen – und sich einer öffentlichen Dis-

putation stellen (siehe dazu auch bei Huber 1998). Das Curriculum wird dafür entsprechende Lehr-Lern-Arrangements zur Verfügung stellen müssen. Für die Universität als Organisation ist dabei die Akzentverschiebung im Rollenverständnis der Lehrenden von besonderer Bedeutung. Wer die forschend Lernenden betreut und begleitet, wird sie im Rahmen eines Studienprogrammes auch beurteilen und bewerten. Vergleichbar zu einem Betreuungs- bzw. Beurteilungsprozess im Rahmen eines Doktoratsstudiums können Lernleistungen im Forschenden Lernen nicht allein an der lehrbuchgemäßen Korrektheit bemessen werden. Forschungsergebnisse haben sich im übergreifenden Diskurs der jeweiligen Disziplin zu bewähren. Die Studierenden wagen sich zumindest teilweise aus dem geschützten Lernraum heraus, und die Dozierenden übernehmen dabei eine Mitverantwortung für die Leistung der Studierenden. Dazu sind – wiederum organisational betrachtet – andere Entscheidungsgründe und -prozeduren nötig, als sie ein ausschließlicher Ausbildungsbetrieb verlangt. Insbesondere

ist dabei etwa zu prüfen, wie auf den verschiedenen Studienstufen die Scientific Community gefasst und anvisiert werden kann (siehe dazu bei Tremp/Hildbrand 2012, S. 110f.). Die Dozierenden stellen sich und ihre Lehr-Tätigkeit also nicht nur studierendenorientiert in den Dienst des Lernens, sondern auch in die kritische Disposition der über den Studienverlauf hinweg zunehmend erweiterten Fachwelt (zu Leistungsnachweisen vgl. auch Tremp/Eugster 2006).

Das ist die moderne Lesart des mittelalterlich angelegten Urkerns der „universitas“ als der genossenschaftlichen Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden. Selbstredend funktionieren auch Genossenschaften nur, wenn durch die funktionale Asymmetrie ihrer inneren Organisation Entscheidungen herbeigeführt werden können. Genau das leisten Prüfungen im Wissenschaftssystem: Sie machen den Widerspruch behandelbar, dass wissenschaftliches Wissen der Freiheit zur uneingeschränkten Kritik bedarf, dass diese intellektuelle Freizügigkeit aber durch die Autorität der Scientific Community normiert werden muss, will sie nicht der Beliebigkeit anheimfallen. Auch in diesem Sinne ist der zweigliedrige Titel „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen“ der Bundesassistentenkonferenz von 1970 Programmatik. Die beiden Teile bedingen und ergänzen einander, ihr Wechselspiel validiert die Forschungsrelevanz des Lernens und reguliert die Mitgliedschaft sowie das individuelle Weiterkommen in der Organisation „Universität“. Dabei ist diese gemeinschaftliche Normierung die Formel für den Umgang des Ungleichen im Gleichen: Forschend sind alle gleich – doch die akademische Freiheit ist durch ein ausgeklügeltes Prüfungs- und Qualifizierungssystem differenziert und daher nicht für alle im gleichen Maße gleich. Das hält sie anschlussfähig sowohl für die Konstitution der Organisation wie auch für die Mechanismen der Erkenntnisproduktion.

#### 4. Forschen als Besonderheit: Drei Thesen als Ausblick

Forschendes Lernen als Programm und Auftrag der akademischen Sozialisation hat es mit den Asymmetrien der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung und -sicherung in der als Universität organisierten Einheit von Forschung und Lehre zu tun. Die oben angedeuteten Strukturierungen und Entscheidungspfade der Organisation „Universität“ lassen einige Vermutungen hinsichtlich der Bedingungs-lagen und des (hochschuldidaktischen) Potentials des Konzepts „Forschendes Lernen“ zu:

- Wäre die Wahrheit unerschütterlich, wäre Wissenschaft nicht möglich. Lehr-Lern-Prozesse an Universitäten gelingen, weil die Organisation „Universität“ prozedurale Instabilität zu ihrem Referenzpunkt nimmt und die Wahrheit der eigenen Materie stets von neuem erforschen muss. Entscheidungen sind rückverwiesen an die Autonomie der unbedingten In-Frage-Stellung. Es gilt, dass nur auf Zeit gilt, was gilt. Forschendes Lernen als Fluchtpunkt jedes Lehr-Lern-Arrangements an Universitäten ist gleichsam die Organisationsform dieser gewollten Unsicherheit. Es verbleibt in der Asymmetrie eines jeden Lehr-Lern-Verhältnisses, überschreitet diese aber dank der elaborierten Verantwortung des notwendig (und explizit) kritischen Lernens.
- Die räumlich-didaktische Struktur ermöglicht einen besonderen Blick auf die institutionellen Rollen der sozialen Bezüge und damit auf die Palette der universitären Formen des Lehrens und Lernens. Diese Strukturen sind im Hinblick auf ihre Forschungsmöglichkeiten und -realisierungen zu prüfen. Dabei sind insbesondere die Tiefenstrukturen dieser Arrangements zu beachten – und nicht bloß ihr oberflächlicher Aktivismus.
- Studierende haben zu lernen – das ist Teil ihrer Rolle in der Organisation. An einer Universität kann dem Lernanspruch der Studierenden nur adäquat nachgekommen werden, wenn „Forschen“ und – so paradox dies anmuten muss – nicht „Lernen“ der Orientierungspunkt der Lehrtätigkeit ist. „Lernen“ greift zu kurz, weil es die Spezifika der Organisationsform des Lernens an einer Universität nicht angemessen beschreibt. Demgegenüber thematisiert „Forschen“ die Bedingungen und Zieldimensionen des Lernens unter Bedingungen der permanenten Selbstkritik wissenschaftlichen Wissens. Erst in der Forschungsfähigkeit erweist sich die Bildsamkeit von Universitätsstudierenden. Und erst in der Einbindung der Studierenden in das universitäre Forschungstun wird die unhintergehbare Asymmetrie von Lehr-Lern-Beziehungen vor dem

Hintergrund des genossenschaftlichen Wesenskerns der Universität handhabbar.

#### Literaturverzeichnis

- Benner, D./Brüggen F. (2004): *Bildsamkeit/Bildung*. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel, S. 174-215.
- Bundesassistentenkonferenz (1970): *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. 2. Auflage, Bonn.
- Dohmen, G. (2001): *Das informelle Lernen*. Die Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- Eugster, B. (2011): *Die Einheit von Forschung und Lehre*. Eine Anmaßung. In: Weil, M./Schieffner, M./Eugster, B./Futter, K. (Hg.): *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik*. Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster, S. 237-250.
- Eugster, B./Trempp, P. (in Vorbereitung): *Rollenbezüge im Forschenden Lernen – Eine Analyse ausgewählter Konzepte*.
- Frijhoff, W. (1996): *Grundlagen*. In: Rüegg, W. (Hg.): *Geschichte der Universität in Europa*. Band 2: Von der Reformation zur Französischen Revolution. München, S. 53-102.
- Healey, M./Jenkins, A. (2009): *Developing undergraduate research and inquiry*. The Higher Education Academy, York.
- Huber, L. (1998): *Forschendes Lehren und Lernen – eine aktuelle Notwendigkeit*. Das Hochschulwesen, Jg. 46/H. 1, S. 3-11.
- Huber, L. (2009): *Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist*. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider F. (Hg.): *Forschendes Lernen im Studium*. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, S. 9-35.
- Linke, A. (2009): *Wie man Wissen teilt – oder: Vom Glück der Kommunikation*. Universitäres Wissen teilen: Forschende im Dialog. Rüdiger, H.-U./Arioli, M., Murer, H., Zürich, S. 33-45.
- Luhmann, N. (1994): *Zwei Quellen der Bürokratisierung in Hochschulen*. In: ders.: *Soziologische Aufklärung 4*. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 2. Auflage, Opladen, S. 212-215.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Hrsg. von D. Lenzen. Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (2011): *Organisation und Entscheidung*. 3. Auflage, Opladen.
- Roth, H. (1966): *Pädagogische Anthropologie*. Band 1. *Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover.
- Schleiermacher, F. (2000/1808): *Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn*. Texte zur Pädagogik, Band 1. Frankfurt a. M., S. 101-165.
- Trempp, P./Eugster, B. (2006): *Universitäre Bildung und Prüfungssystem*. Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen. In: *Das Hochschulwesen* Jg. 54/H.5, S. 163-165.
- Trempp, P./Hildbrand, Th. (2012): *Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das «Zürcher Framework» zur Verknüpfung von Lehre und Forschung*. In: Brinker, T./Trempp, P. (Hg.): *Einführung in die Studiengangentwicklung (Blickpunkt Hochschuldidaktik 122)*. Bielefeld, S. 101-116.
- Weber, W. E. J. (2002): *Geschichte der europäischen Universität*. Stuttgart.

- **Balthasar Eugster**, lic. phil., stellvertretender Leiter Hochschuldidaktik, Universität Zürich, E-Mail: balthasar.eugster@uzh.ch
- **Dr. Peter Trempp**, Leiter Abteilung Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich, E-Mail: peter.trempp@phzh.ch

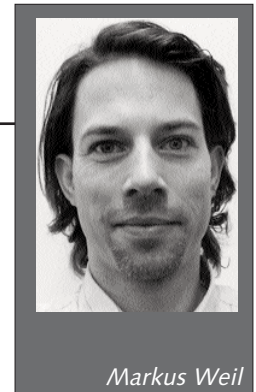
Reihe Gestaltung  
motivierender Lehre  
in Hochschulen:  
Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Peter Viebahn: Hochschullehrerpsychologie**  
**Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre**  
ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Markus Weil



Markus Weil

## „Academic Apprenticeship“ als didaktische Antwort auf die Rhetorik der Wissenschaftsgemeinschaft

Mit der didaktischen Perspektive auf Hochschule, Gemeinschaft und den damit verbundenen Gleichheitsansprüchen geht dieser Artikel auf einen zentralen Aspekt der Organisations- und Personalentwicklung in Bildungsinstitutionen ein: Welche Rolle spielt die Wissenschaftsgemeinschaft in den ansonsten eher individualisierten Lehr-Lernsettings der Hochschule? Und wie kann sie gestaltet sein, um wissenschaftliches Arbeiten zu erlernen? „Academic Apprenticeship“ gibt eine mögliche Antwort, bei der es um das Erlernen wissenschaftlichen Handelns in einer internationalen Wissenschaftsgemeinschaft geht.

Die Wissenschaftsgemeinschaft oder Scientific Community einer jeden Disziplin geht didaktisch betrachtet nicht von einem Gleichheitsanspruch aus, sondern von einer Gemeinschaft. Mit der Rhetorik einer Gemeinschaft werden oftmals Ansprüche von Gleichberechtigung und Symmetrie verbunden. Im Folgenden geht es unter den Stichworten Gemeinschaft, Lehr-Lernsetting und Internationalisierung um drei Perspektiven auf Hochschullehre, die zur didaktischen Gestaltung beitragen können. Dabei gilt es auch Kontextualisierungen vorzunehmen, welche der Komplexität der Sachlage gerecht werden. Die im ersten Moment positiv und teilweise einseitig konnotierten Stichworte erhalten so einen Facettenreichtum, der Gestaltungsspielräume zulässt und nicht nach dem Motto „One-Size-Fits-All“ vorgeht. Der Fokus auf Gleichheitsansprüche dient dabei als exemplarische Präzisierung der positiven Konnotation und als Herausforderung für die Hochschule zwischen Gemeinschaft und Konkurrenz sowie zwischen Symmetrie und Asymmetrie der Lehr-Lernsettings.

### 1. Stichwort: Gemeinschaft

Der Aspekt der Gemeinschaft wird auf Hochschulebene vor allem unter zwei Gesichtspunkten eingebracht: Als Scientific Community/Wissenschaftsgemeinschaft, die eine hochschulübergreifende wissenschaftliche Verbindung darstellt und als Community of Practice/Praxisgemeinschaft, die einen konkreten und handlungsbezogenen Zugang betont. Beide Ansätze sind wichtig für die Gestaltung von Bildungseinrichtungen, werden aber oftmals wenig differenziert gebraucht. Im Folgenden geht es darum, unter dem Stichwort „Gemeinschaft“ Gleich-

heitsansprüche in Lehr-Lernsettings der Hochschule näher zu betrachten.

#### 1.1 Scientific Community/Wissenschaftsgemeinschaft

Über das Verständnis als „Gesamtheit des internationalen Wissenschaftsbetriebs“ hinaus können Prinzipien der Scientific Community beschreiben werden, die sich historisch stark auf egalitäre Ansätze berufen. Diese Ursprünge in einer „Res publica literaria“ oder „Republic of Letters“ berufen sich nicht nur auf Gesamtheit, sondern auf Gemeinschaft, die nationale, soziale und sprachliche Grenzen überwindet. „The Republic of Letters imagined itself as Europe's first egalitarian society, even if it did not always enact these high ideals in the grubby reality of its intellectual and professional practices.“ (Grafton 2009, S. 9)

Im Ursprung bezeichnete die „Res publica literaria“ eine parallel zu den Universitäten entstandene Organisationsform, die auf Gelehrsamkeit gegründet war und im 18. und 19. Jahrhundert durch die Organisation der Wissenschaften in Fakultäten auf disziplinärer Ebene überlagert wurde (Frijhoff 1995, S. 261f.). Diese disziplinäre Färbung ist so geprägt, dass sie sich durch Paradigmen entwickelt und sich dadurch auszeichnet, wie die Welt betrachtet wird. So entsteht allerdings die Frage, wie in der Gemeinschaft mit Wandel, mit Dissens oder mit Unmessbarkeit umzugehen sei (Demir 2006, S. 89f.). Mit dieser Entwicklung rückt auch der Aspekt der Gleichheit einer „Res publica literaria“ in den Hintergrund.

Die Scientific Community trägt also einerseits Ansprüche von Gesamtheit mit sich, andererseits vor allem in der historischen Perspektive Aspekte der Gleichheit unabhängig von Rang, Nationalität oder Sprache.

#### 1.2 Community of Practice/Praxisgemeinschaft

Das Konzept der Community of Practice oder Praxisgemeinschaft wurde ursprünglich für eine Gruppe verwendet, die eine Profession oder ein Handwerk ausübt, und hat seine Wurzeln damit außerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft (vgl. Wenger 1998; Lave/Wenger 1991). In dieser Art der Praxisgemeinschaft ist der Lernprozess situationsbezogen und sozial konstruiert. Die Gemeinschaft spielt hier eine zentrale Rolle, allerdings als „informelle Lehre“ oder Lernen im Kontakt mit Personen, die



einen Wissensvorsprung haben. Darin sind Lehrlinge „eingebunden in eine Praxisgemeinschaft und lernen vor allem durch die legitime periphere Beteiligung an dieser“ (Zboralski 2007, S. 62). Weder das schulische Modell Schüler-Lehrer noch ein symmetrisches egalitäres Prinzip hat sich hier empirisch gezeigt, sondern eine Dreierbeziehung zwischen Meistern, jungen Meistern und den Neulingen (vgl. Lave/Wenger 1991, S. 56).

Praxisgemeinschaften und Wissenschaftsgemeinschaften sind nicht immer klar zu trennen. Wenn wir an ein Laborsetting oder an Lehr-Lernsituationen in der Medizin denken, dann können durchaus beide Prinzipien darauf angewendet werden. Auch für die Geisteswissenschaften sind beide Ansätze parallel denkbar, wenn nicht der disziplinäre Gegenstand, sondern das forschende Handeln leitend für die Gemeinschaftsbeziehung ist. So kann in der empirischen Sozialforschung beispielsweise die teilnehmende Beobachtung oder die Feldforschung sowohl Praxis- als auch als Wissenschaftsgemeinschaft sein.

## 2. Stichwort: Lehr-Lernsetting

Ein zweiter Zugang bezogen auf Gleichheitsansprüche in der Hochschule erfolgt über die Lehr-Lernsettings. Diese können traditionell als Lehrer-Schüler-Beziehung von Asymmetrie ausgehen oder in Anlehnung von Lave und Wenger von einer triadischen Beziehung zwischen Lernenden, jungen Wissenschaftlern und erfahrenen Wissenschaftlern oder eben von einer symmetrischen Beziehung innerhalb der Gemeinschaft. Anschließend an die beiden beschriebenen Aspekte zum Stichwort Gemeinschaft, bieten die Konzepte „Lernwelt“ und „Lernen in der Arbeit“ zwei weitere Perspektiven, welche nun auf die Lehr-Lernsettings fokussieren.

### 2.1 Lernwelt-Ansatz

Hochschullehre kann verschiedene didaktische Funktionen haben, wie etwa Vermittlung von Fachwissen, Einüben von Forschungsmethoden, Generierung von Wissen oder adäquates Verhalten im Wissenschaftskontext – oder eben Partizipation an der Wissenschaftsgemeinschaft. Bezogen auf die Lernwelt Hochschule stellt Egger die Frage, wie aufgrund der neueren gesellschaftlichen, ökonomischen und technokratischen Ansprüche an Universitäten Hochschullehrende ihren Beruf lernen. Als Schlussfolgerung der Studie basierend auf 22 fokussierten narrativen Interviews mit Hochschuldozierenden formuliert Egger mit Bezug zur Wissenschaftsgemeinschaft: „WissenschaftlerInnen, die didaktische und pädagogische Überlegungen ernst nehmen, sehen auch die Rituale in Scientific Communities skeptisch“ (Egger 2012, S. 157). Dabei geht es insbesondere um die Quantifizierung von Ritualen der Wissenschaftsgemeinschaft, z.B.: Tagungen und Kongresse, die sich hochgradig auf Konkurrenz und dabei durchaus auf Wettbewerb innerhalb einer Gemeinschaft beziehen. Gleichheitsaspekte sind mit dieser Art der Gemeinschaft nicht mehr relevant, vielmehr geht es um Differenzierung in multiplen Bezugswelten für die eigene Lehridentität: Didaktische Kompetenz, hierarchische Stellung im System, Fachwissen/Vernetzungswissen, Wissenschaftskarriere,

Biographie, Fachkultur (ebd, S. 40). Die Lernwelt Hochschule differenziert sich dahingehend durch Tätigkeiten und Rituale, die erlernt werden und zur Partizipation in einer Gemeinschaft beitragen, innerhalb dieser hingegen wiederum Konkurrenz und damit die Kraft der Ungleichheit zum Tragen kommt.

### 2.2 Informelles Lernen/Lernen in der Arbeit

An die Ausführungen zur Lernwelt lässt sich auch das informelle Lernen anknüpfen: Im Hochschulsetting spielt neben organisierten Lehr-Lernsettings, das Lernen über Erfahrungen eine wichtige Rolle. Erfahrungslernen ist sowohl in organisierten Lehrveranstaltungen möglich, als auch zu einem großen Teil außerhalb des institutionellen Rahmens. Ein duales Modell, wie es zum Beispiel in der Berufsbildung bekannt ist und auch in zahlreichen Studienprogrammen zu Einsatz kommt, kombiniert organisiertes Lernen und Lernen in der Arbeit im beruflichen Alltag für die didaktische Gestaltung an der Hochschule (vgl. Weil/Tremp 2010).

Dabei lassen sich zwei Arten des Lernens unterscheiden: das formelle, organisierte Lernen und das informelle Lernen über Erfahrungen. Beide Arten des Lernens führen zu unterschiedlichen Arten des Wissens, die letztlich in der Kompetenz oder Handlungsfähigkeit wieder zusammenlaufen (vgl. Dehnbestel 2001; Molzberger 2007, S. 81). Das informelle Lernen kommt ohne einen instruierenden Lehrprozess aus und führt bezogen auf die Universitätsstufe hauptsächlich zu wissenschaftlichem Erfahrungswissen, allerdings auch mit einer Verbindung zum Theoriewissen. Letztlich führt die Kombination aus Theorie- und Erfahrungswissen zur wissenschaftlichen Handlungsfähigkeit. Ebenso ist es zentral, wie informelles Lernen an den organisierten Lehr-Lernprozess angebunden werden kann und so zur wissenschaftlichen Handlungskompetenz führt (vgl. Weil/Tremp 2010).

Damit rücken Lehr-Lernsettings in den Vordergrund, die sich der formellen Gestaltung seitens des Studiengangs entziehen, aber durchaus eine formale Gestaltung durch die Handlungslogik des Arbeitssettings (z.B. Labor, Krankenbett, Case Study, Praktikum, ...) erfahren können. Die Fähigkeit zur Reflexion und Anwendung ist zudem ein Kriterium, das auch für die Forschungstätigkeit und Arbeit auf universitärem Niveau von zentraler Bedeutung ist (vgl. Friebertshäuser 2001, S. 181ff.). Der Lernende beobachtet auf der Basis der Erfahrung und reflektiert anschließend darüber. Der Reflexionsprozess mündet in die abstrakte Begriffsbildung, d.h. die konkrete Erfahrung nimmt Einfluss auf die Wissensstruktur des Lernenden.

Mit diesen Überlegungen vervielfältigt sich der Aspekt der Gemeinschaft: Gemeinschaft wird in verschiedenen Kontexten erlebt und als Lehr-Lernsetting gestaltet. Informelle Aspekte der Gemeinschaft spielen dabei ebenso eine Rolle wie formelle – damit ändern sich auch Ansprüche der Symmetrie und Gleichheit: Sowohl duale Beziehungen, wie etwa Lehrer-Schüler-Verhältnisse als auch triadische Beziehungen wie sie in der Community of Practice angelegt sind als auch zum dritten egalitäre, gleichberechtigte Settings sind für die Lehr-Lernbeziehung möglich und tauchen in unterschiedlichen Kombinationen und Schattierungen auf. Die Herausforderung



besteht vor allem darin, Theorie- und Erfahrungswissen in Beziehung miteinander zu setzen und deren Zusammenspiel für die wissenschaftliche Handlungsfähigkeit aktiv zu gestalten.

### 3. Stichwort: Internationalisierung

Unter diesem dritten Stichwort der Internationalisierung wird ebenfalls auf einer institutionell-strukturellen Ebenen und auf einer Ebene des Lehr-Lernsettings der Anspruch von Gleichheit erörtert. Wie bereits für die „Res publica literaria“ kann dieser Gleichheitsanspruch über Nationen und Sprachen hinweg eine Gemeinschaft betonen, oder in einem didaktischen Setting gerade die Lernmöglichkeiten durch Unterschiedlichkeit und Verstehen von differierenden Kontexten. Somit geht es im Folgenden um die Internationalisierung als Prinzip und um die Internationalisierung der Lerngemeinschaft.

#### 3.1 Internationalisierung als Prinzip

Es gehört mittlerweile zum guten Ton, dass Hochschulen und andere Bildungsinstitutionen ein internationales Mission Statement formulieren und Internationalisierung strategisch einbetten. Internationalisierung kann auf verschiedenen Ebenen als Prinzip Einzug halten: Politik, Institution, Curriculum, Lehre und Forschung (Jones/Brown 2007), darüber hinaus als Campus-Kultur oder als internationale Kompetenz der Studierenden (Caruana/Spurling 2007) oder unter dem Gesichtspunkt von Ökonomie und Bildung (Kreber 2009; Weil 2011). Die League of European Research Universities (LERU) kennzeichnet die kulturelle Komplexität von Hochschulen folgendermaßen: „corporate inter-university links are increasingly being developed across cultural divides which not only stimulate research links but also deepen student's sympathies for and understanding of the diversity of cultural assumptions and complexities of the modern world“ (Boulton/Lucas 2008).

Als Prinzip bekommt Internationalisierung somit ebenfalls einen Gleichheits- bzw. Gleichberechtigungsansatz verschrieben, welcher verschiedene Kontexte gleichberechtigt nebeneinanderstellt. Im Unterschied zur „Res publica literaria“ ist Gemeinschaft allerdings nicht der Ausgangspunkt, sondern eher das Ergebnis einer strategischen Entwicklung. Neben eher universalistisch geprägten Modellen, die zum Beispiel die Mobilität zwischen verschiedenen Ländern im Blick haben, gibt es interkulturelle Prinzipien, die vor allem auf Kontextualisierung und chronologische Bezugspunkte setzen (vgl. Heikkinen 2004).

#### 3.2 Internationalisierung der Lerngemeinschaft

Diese institutionell-strukturelle Perspektive lässt sich bezogen auf die Lehr-Lernsettings um die Internationalisierung der Lerngemeinschaft und deren Gleichheitsansprüche erweitern. Im britischen Kontext ist diesbezüglich von „graduate attributes“ oder „graduate capacity“ die Rede (vgl. Caruana o.J.). Dies kann mit „internationaler Kompetenz“ umschrieben werden, welche im Lehr-Lernsetting an Hochschulen erworben wird. Bezüglich der Lehr-Lernprozessen ist es schwierig zwischen internationalen/interkulturellen und individuellen Kom-

ponenten zu unterscheiden (vgl. Weil et al. 2010, S. 207f.). Wir stehen einer komplexen Verquickung von kulturspezifischen und individuellen Voraussetzungen in der Lehr-Lernsituation gegenüber (vgl. zum Planungsprozess von Curricula Kraus/Sultana 2008). Für Wissenschaft – sei es in Lehr-Lernsettings oder einem Forschungsprojekt – können diesbezüglich Erklärungen und Reflexionen zu einem bereiten Verständnis von Internationalisierung beitragen, oder sogar die Auseinandersetzung mit dem eigenen Kontext überhaupt erst ermöglichen. Dazu braucht es mehr Beobachtungen gemeinsam mit Insidern und Outsidern, statt einzelne Systeme zu beschreiben und dann gegenüberzustellen. Außerdem wird mit diesem Ansatz ein höheres Bewusstsein, der lokalen Einbettung, der sozialen Konstruktion der Realität gewährleistet (vgl. Vulliamy 2004).

Als internationale Wissenschafts- und/oder Praxisgemeinschaft werden gleichsam durch die Grenzüberschreitung Grenzen – und damit Ungleichheit in der Zugehörigkeit – betont und überwunden. Das folgende didaktische Setting des „Academic Apprenticeship“ bietet eine mögliche Antwort auf die Gemeinschaft zwischen Symmetrie und Asymmetrie.

### 4. Academic Apprenticeship

Einführend wurden Lehr-Lernsettings an Hochschulen erläutert, die berufliche Prinzipien – wie zum Beispiel das Lernen in der Arbeit – pflegen. Ausserdem ist mit der Frage „Wie lernen Hochschuldozierende ihren Beruf?“ (vgl. Egger 2012) die Zugehörigkeit zu einem Gesamten und gleichzeitig ein Handlungsbezug angesprochen. Hierbei wird davon ausgegangen, dass durch gemeinschaftliches und reflektiertes Handeln gelernt wird. Die Gemeinschaft kann in diesem Zusammenhang dazu beitragen, dass Normen erlernt, Handeln imitiert und Handlungsresultate überprüft werden. Neben inhaltlichen, disziplinären und teilweise auch professionsbezogenen Anknüpfungspunkten, gibt es eine zentrale weitere Bedeutung für die Gemeinschaft: das wissenschaftliche Handeln. Dass dieses wissenschaftliche Handeln in der Handlung selbst erlernt wird, kann als „Academic Apprenticeship“ bezeichnet werden: eine wissenschaftliche Lehrzeit. Die Berufsbildung steht nun Pate für die Idee des „Academic Apprenticeship“, ohne dabei Prinzipien der Forschungsorientierung und Wissenschaftlichkeit in Frage stellen zu wollen: Ziel der „akademischen Lehrzeit“ ist, ein Werkstück, beispielsweise eine Forschungsarbeit, fertigzustellen. Anwesend sind Personen, die unterschiedlich mit Wissen, Ausführung, Werten dieses forschenden Handelns vertraut sind. Zu überlegen ist, ob und wann die Symmetrie als Charakteristikum der Lehr-Lernbeziehung dieser Gemeinschaft sich verändert, denn Asymmetrien sind nicht mehr begründet durch die Rolle als Meister und Schüler/in, sondern durch die Expertise, was dazu führen kann, dass Lehrer- und Lernerrollen changieren. Die Erfahrungen und das Wissen über die wissenschaftliche oder die praxisorientierten Konventionen einer Gemeinschaft können dabei eine zentrale Rolle spielen, ebenso wie Erfahrungen mit der Gestaltung von oder der Partizipation an bestimmten Lehr-Lernsettings oder internationalen Ak-

tivitäten. Neben den Studierenden, sollten also auch die Dozierenden und die Community selbst für die didaktische Gestaltung im Blick bleiben, denn eine programmatische und ausschließliche Lernerzentrierung wird den vielschichten Konstellationen von Lernenden und Lehrenden in der Gemeinschaft nicht gerecht.

Academic Apprenticeship beruft sich dabei auf zwei zentrale Prinzipien:

- (1) der interkulturelle (disziplinäre, nationale, institutionelle) Einfluss auf Lehren und Lernen an Hochschulen
- (2) die Möglichkeit zur Reflexion der Lehr-Lerninhalte und -prozesse durch Kontrastierung (Ungleichheitsanspruch) (vgl. Weil et al. 2010, S. 210f.)

„Apprenticeship“ findet im englischsprachigen Kontext eher Verwendung in der beruflichen Grundbildung, bezieht sich als Wort aber auf das Lernen und die Phase der Lehrzeit, ähnlich wie bei „Scholarship“. Diese stehen nicht im Widerspruch zu Prinzipien der Hochschule, denn Ansätze wie „Bedside teaching“ (Lehre am Krankenbett), „Case Studies“ (Fallstudien) oder „Problem based learning“ (Problembasiertes Lernen) sind im Hochschulkontext keine Fremdwörter – teilweise sogar dort entstanden und greifen genau das Prinzip der Handlungsorientierung auf, ohne dabei die Verpflichtung zur Wissenschaftlichkeit aufzugeben (vgl. Weber 2004).

Auf Hochschulebene bedeutet dies, Wissen aus Vorlesungen und aus der Lektüre in Bezug zu bringen zum Handlungsweisen, das beim Experimentieren, beim wissenschaftlichen Schreiben, bei Forschungsschritten und beim Publizieren angewendet wird. Die Gemeinschaft spielt dabei eine zentrale Rolle, da die Handlung in den meisten Fällen nicht isoliert, sondern in einem sozialen Kontext stattfindet oder sich zumindest chronologisch auf Handlungen verschiedener Beteiligter beruft.

## 5. Fazit und Perspektive

Hochschule mag als Wissenschaftsgemeinschaft durchaus mit Gleichheits- und Symmetrieansprüchen verbunden sein, im didaktischen Setting des Lernens am wissenschaftlichen Handeln baut sie jedoch in hohem Masse auf Ungleichheit und Asymmetrie in wechselnden Konstellationen. Die Gleichheitsansprüche der modernen Hochschule, die sich auf gemeinsame Aufgabe der Wissenschaft und in neueren Begründungen auch auf Konzepte der Erwachsenenbildung berufen, werden dadurch durchaus in Frage gestellt. Die Wissenschaftsgemeinschaft kann aus dieser Sicht nicht der alleinige Referenzpunkt für Hochschullehre sein, ebenso wenig die Praxisgemeinschaft mit fest vergebenen Rollen je nach Expertise. Insgesamt scheinen aber auch klassische asymmetrische Modelle wie Lehrer-Schüler, Experte-Novize oder Dozent-Student nicht adäquat in Verbindung mit dem Gedanken der Gemeinschaft an Hochschulen.

Innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft tragen Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeit und Identität gemeinsam zum Lernen bei. Lernen bezieht sich hierbei auf wissenschaftliches Handeln. Bezogen auf einen gemeinschaftlichen Aspekt und insbesondere in internationalen Set-

tings sind Wissen und Erfahrungen nicht immer eindeutig verteilt. „Academic Apprenticeship“ kann eine Antwort auf den Anspruch der Wissenschaftsgemeinschaft sein, wenn vor allem der Aspekt der Praxis-, Lern- oder Wissensgemeinschaft betont wird, denn trotz oder gerade wegen der Gemeinschaft in der Ausbildung kann von einem asymmetrischen Verhältnis ausgegangen werden. Internationalisierung ist in dieser Konstellation nicht mehr die Frage eines Mission Statements der Hochschule, sondern ein Prinzip, um Kontextualisierungen der Hochschule sowie des konkreten Lehr-Lernsettings und die historische Einbettung zu gewährleisten und immer durch Andersartigkeit abzugrenzen. Es geht hiermit also um ein Prinzip der Ungleichheit, das didaktisch einsetzbar ist.

Im Gegensatz zur „Scientific Community“ weist „Academic Apprenticeship“ die Asymmetrie im Lernprozess deutlicher aus. Außerdem wird das Lehr-Lernsetting betont, zu dessen Zweck die Gemeinschaft gebildet wurde. Die wissenschaftliche Lehrzeit sollte dabei nicht als Plädoyer für eine Berufsausbildung anstatt der Hochschule verstanden werden, sondern als didaktisches Prinzip, das sich klar mit Forschung und Wissenschaft in Verbindung bringen lässt. Es geht darum, wie Personen wissenschaftliches Handeln im Hochschulkontext erlernen und wie sich dieser als Lernumgebung reflektieren und allenfalls auch gestalten lässt.

### Literaturverzeichnis

- Boulton, G./Lucas, C. (2008): What are universities for? Amsterdam u.a.: LERU.
- Caruana, V. (o.J.): Promoting students' 'resilient thinking' in diverse higher education learning environments. Literature review. The Higher Education Academy. Sociology, Anthropology, Politics (C-SAP). Online: [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/subjects/csap/eliss/2\\_1\\_Caruana.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/subjects/csap/eliss/2_1_Caruana.pdf) (Stand: 22.06.2013)
- Caruana, V./Spurling, N. (2007): The internationalisation of UK higher education: a review of selected material. The Higher Education Academy. Project Report.
- Dehnbostel, P. (2002): Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: Rohs, M. (Hg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster. S. 37-57.
- Demir, I. (2006): Thomas Kuhn's Construction of Scientific Communities. In: Herbrechter, S./Higgins, M.D. (Hg.): Returning (To) Communities: Theory, Culture and Political Practice of the Communal. Amsterdam. S. 89-110.
- Egger, R. (2012): Lebenslanges Lernen an der Universität. Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen Hochschullehrende ihren Beruf. Wiesbaden.
- Friebertshäuser, B. (2001): Feldforschung im Praktikum. Ein Konzept für das studienbegleitende Praktikum im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft? In: Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H.G. (Hg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied. S. 181-204.
- Frijhoff, W. (1995): Universität und Ausbildung. Historische Bemerkungen zu einem europäischen Vergleich. In: Jordan, L./Kortländer, B. (Hg.): Nationale Grenzen und internationaler Austausch. Tübingen. S. 261-275.
- Grafton, A. (2009): Worlds Made by Words Scholarship and Community in the Modern West, Cambridge, MA.
- Heikkinen, A. (2004) Methodology: Culturally embedded actor-based approach to gendered core competences. In: European Commission (Hg.): EU research on social sciences and humanities: Gender and qualification. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, S. 37-47.
- Jones, E./Brown, S. (Hg.) (2007): Internationalising Higher Education. London.
- Kraus, K./Sultana, R. G. (2008): Problematizing 'cross-cultural' collaboration: Critical incidents in higher education settings. In: Mediterranean Journal of Educational Studies. 13. S. 59-83.

- Kreber, C. (2009): Different Perspectives on Internationalization in Higher Education. In: New Directions for Teaching and Learning. 10. S. 1-14.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge.
- Molzberger, G. (2007): Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Wiesbaden.
- Vulliamy, G. (2004): The impact of globalisation on qualitative research in comparative and international education. In: Compare. 34. S. 261-284.
- Weber, A. (2004): Problem-Based Learning. Bern.
- Weil, M. (2011): Internationalisierung der Hochschullehre - rehabilitiert? In: Weil, M./Schiefer, M./Eugster, B./Futter, K. (Hg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Münster. S. 251-279.
- Weil, M./Stolz, S./Otazo, P./Baumgartner, E. (2010): Academic Apprenticeship In Cross-Cultural Settings: Impacts on University Learning and Teaching. In: Korhonen, V. (Hg.): Cross-cultural Lifelong Learning, Tampere, S. 207-224.
- Weil, M./Trempp, P. (2010): Praktika im Studium als Berufswirklichkeit auf Zeit. Zur Planung und Gestaltung obligatorischer Praktika im Studium. In: Berendt, B./Voss, H. J./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschul-lehre. Stuttgart. S. 1-15.
- Wenger, E. (1998): Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge.
- Zboralski, K. (2007): Wissensmanagement durch Communities of Practice: Eine empirische Untersuchung von Wissensnetzwerken. Wiesbaden.

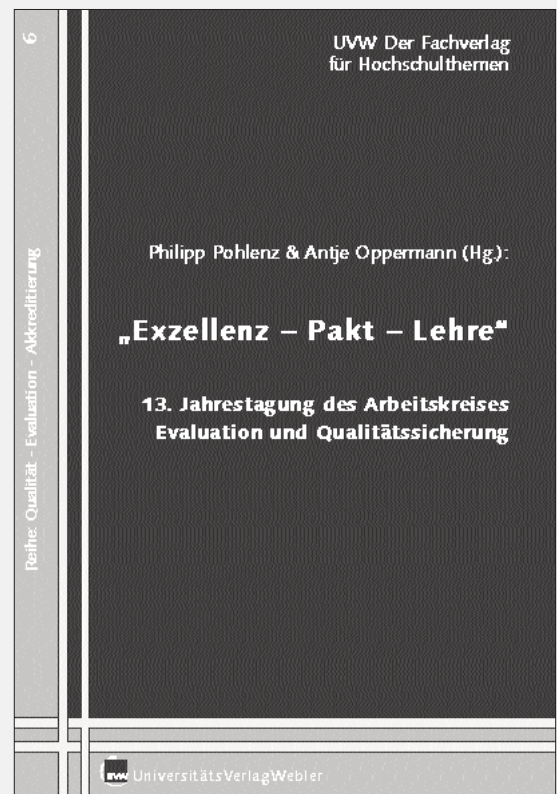
■ Dr. Markus Weil, Professor, Leiter Produktbereich Weiterbildung und Beratung für Schulen und Bildungsinstitutionen, Institut Weiterbildung und Beratung, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, E-Mail: markus.weil@fhnw.ch

## NEUERSCHEINUNG im UniversitätsVerlagWebler:

### Philipp Pohlenz & Antje Oppermann „Exzellenz – Pakt – Lehre“

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Unter dem Titel „Exzellenz – Pakt – Lehre“ veranstaltete der Arbeitskreis Qualitätsmanagement und Evaluation der Berliner und Brandenburger Hochschulen seine 13. Jahrestagung in Berlin (24./25. Mai 2012). Im Mittelpunkt der Veranstaltung standen Projekte, die in den jüngsten Förderprogrammen zur Steigerung der Qualität in Lehre und Studium initiiert wurden. Neben dem Bund-Länder Programm „Qualitätspakt Lehre“ ist hier insbesondere der Wettbewerb „Exzellente Lehre“ von Stifterverband und Kultusministerkonferenz zu nennen. Die Tagung stellte die Projektideen einer breiten Öffentlichkeit aus dem deutschsprachigen Hochschulwesen und der Hochschulpolitik vor. Der Tagungsband gibt darauf aufbauend Einblick in ausgewählte Vorhaben. Die thematische Vielfalt der dargestellten Projekte reicht von der Gestaltung der Studieneingangsphase über E-Learning Initiativen bis zu Projekten im Bereich des „Bologna-sensiblen“ Curriculumentwicklung. Durch die Diskussion erster Erfahrungen sollen die Projektideen bewusst zur Nachahmung in anderen Hochschulen anregen.



ISBN 10: 3-937026-84-3, ISBN 13: 978-3-937026-84-8, Bielefeld 2013, 200 Seiten, 34.90 Euro

Beziehbar nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).  
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Ulrike Hanke

## Möglichkeiten und Grenzen symmetrischer Kommunikation in kooperativen Lehrsettings



Bezogen auf die Ausbildung an Hochschulen wird vermehrt gefordert, dass Lehrende und Lernende anders als in der Schule symmetrisch kommunizieren sollten: Dies unterscheidet die Hochschullehre von der Lehre an Schulen. Von der Anlage her ist jedoch auch an Hochschulen die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden nicht symmetrisch: Die Lehrenden verfügen über breiteres fachliches Wissen im Hinblick auf die Lehrinhalte und sie haben in den meisten Lehr-Lern-Situationen auch weiterhin eine Steuerungsposition gegenüber den Lernenden inne. In kooperativen Lehrsettings besteht jedoch mehr als in anderen Lehrsettings die Möglichkeit, symmetrisch zu kommunizieren. Welche Möglichkeiten das für die Kommunikation bietet, aber auch welche Grenzen einzuhalten sind, wird im Folgenden dargestellt.

### 1. Merkmale kooperativer Lehrsettings

Kooperative Lehrsettings zeichnen sich durch eine Gestaltung der Lehr-Lern-Situation aus, die kooperatives Lernen ermöglichen. Dabei ist unter kooperativem Lernen zu verstehen, dass Lernende gemeinsam Kompetenzen aufbauen, indem sie zusammen an Aufgaben arbeiten (z.B. Johnson/Johnson 2013). Kooperatives Lernen unterscheidet sich damit vom individuellen Lernen. Beim individuellen Lernen eignen sich die Lernenden alleine Wissen und Fähigkeiten an. Individuelles Lernen findet deshalb sowohl dann statt, wenn Menschen wirklich alleine, d.h. sozusagen „im stillen Kämmerlein“ lernen; aber auch in frontalen Lehrsettings, also in den sogenannten kollektiven Lernphasen findet das Lernen individuell statt, auch wenn die Lernenden nicht alleine sind. Während sie „im stillen Kämmerlein“ Informationen z.B. aus Texten individuell verarbeiten, verarbeiten sie in frontalen Lehrsettings Informationen der Lehrenden. Da jedoch in beiden Fällen kein Austausch stattfindet, erfolgt das Lernen individuell. Beim kooperativen Lernen dagegen erarbeiten sich die Lernenden gemeinsam Wissen und Fähigkeiten. Dabei werden auch soziale Kompetenzen, wie z.B. Teamfähigkeit erworben (ebd.). Beim kooperativen Lernen stehen damit das gemeinsame Erreichen von Zielen und das gemeinsame Erleben im Vordergrund.

Damit kooperatives Lernen im Unterricht gelingt, sind nach Johnson und Johnson (2013, 1999) fünf Aspekte

zu berücksichtigen (vgl. Tabelle 1). (1) Der Lehrende soll dafür sorgen, dass in jeder Lerngruppe die einzelnen Mitglieder individuelle Verantwortlichkeiten erhalten, d.h. er muss sicherstellen, dass jedes Gruppenmitglied mitverantwortlich dafür ist, dass die Gruppe als ganze das Ziel erreicht. (2) Dadurch entsteht eine positive Interdependenz, d.h. positive Abhängigkeit, die im Idealfall als Gemeinschaftsgefühl verstanden werden kann. (3) Damit individuell Verantwortung übernommen werden kann und dadurch ein Gemeinschaftsgefühl entsteht, ist direkte Interaktion, d.h. Face-To-Face-Kommunikation notwendig. Desweiteren (4) ist es notwendig, dass die Lernenden über grundlegende kommunikative Kompetenzen verfügen und kooperative Arbeitstechniken beherrschen. So müssen sie z.B. bereits in der Lage sein, als Team zu arbeiten und ihre gemeinsame Arbeit zu strukturieren und zu planen. Außerdem (5) sollten reflexive Gruppenprozesse angeregt werden, d.h. die Lernenden sollen dazu bewegt werden, auf einer Metaebene über die ablaufenden Prozesse bei der Gruppenarbeit zu reflektieren.

Tabelle 1: Aspekte guten kooperativen Unterrichts nach Johnson/Johnson (2013, 1999 u.a.)

Aspekte guten kooperativen Lernens
Individuelle Verantwortlichkeit
Positive Interdependenz
Face-to-Face-Kommunikation
Kooperative Arbeitstechniken und kommunikative Kompetenzen
Anregung zu reflexiven Gruppenprozessen

Was schon aus dieser Aufzählung von Merkmalen des kooperativen Unterrichts deutlich wird: Kooperatives Lernen wird nicht in jedweder Gruppenarbeit erfolgreich sein. Vielmehr müssen Lehrende Lehrsettings, in denen kooperatives Lernen stattfinden soll, sehr genau planen, gezielte Lernaufgaben stellen und den Lernprozess in den Gruppen begleiten.

Nun stellt sich natürlich die Frage, warum (1) und unter welchen Bedingungen (2) kooperatives Lernen effektiv ist.

(1) Warum kooperatives Lernen effektiv sein kann, erklären Erkenntnisse aus der Lern-, der Motivations- und der Entwicklungspsychologie. Demnach ist kooperatives Lernen vor allem deshalb effektiv, weil kooperatives Lernen mehr als andere Lernformen (wie das individuelle Lernen z.B. in frontalen Lehrsettings) erfordert, dass die



Lernenden aktiv ihr eigenes Wissen konstruieren. Kooperatives Lernen erfordert eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lernstoff; es erfordert, dass die Lernenden elaborieren (Hanke 2008; Renkl 1997). Außerdem wird durch die Gespräche zwischen den Lernenden das Risiko vermindert, dass die Lernenden falsche mentale Modelle konstruieren (Seel 2003; Hanke 2008), denn beim kooperativen Lernen müssen sie sich auf ein gemeinsames Verständnis einigen.

Aus motivationspsychologischer Sicht wird kooperatives Lernen vor allem deshalb als effektiv eingestuft, weil es besser als die anderen Lernformen Selbstbestimmung ermöglicht (Deci/Ryan 1993). Es befriedigt die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht lässt sich für die Effektivität von kooperativem Lernen außerdem anführen, dass das Lernen in Gruppen automatisch zu sozio-kognitiven Konflikten führt, was als Ausgangspunkte für die weitere Entwicklung gilt (Neo-Piagetsche Perspektive, vgl. Renkl 1997). Außerdem kann das Lernen in kooperativen Lehrsettings mit höherer Wahrscheinlichkeit in der Zone der nächsten Entwicklung stattfinden, als dies z.B. in frontalen Lehrsettings möglich ist (Neo-Vygotskysche Perspektive, vgl. Renkl 1997). Das Lernen in der Zone nächster Entwicklung verhindert eine Unter- aber auch eine Überforderung.

(2) Damit kooperatives Lernen aber wirklich effektiv sein kann, müssen in den Lerngruppen auch Bedingungen herrschen, die eine gute Kommunikation zwischen allen Beteiligten ermöglicht. Was hierfür notwendig ist, lässt sich mithilfe von zwei Axiomen der Kommunikationstheorie von Watzlawick genauer beschreiben.

## 2. Voraussetzungen für erfolgreiche Kommunikation

Das fünfte Axiom von Watzlawicks Kommunikationstheorie besagt, dass jede Kommunikation symmetrisch oder komplementär ist (Watzlawick et al. 2011). In einer symmetrischen Kommunikation sind beide Partner gleich und streben in der Kommunikation selbst danach, Ungleichheiten zu minimieren. Eine komplementäre Kommunikationssituation ist dagegen durch die unterschiedlichen Rollen der Kommunikationsteilnehmer geprägt. Ihre Verhaltensweisen ergänzen sich wechselseitig und bestimmen den Interaktionsprozess. Als Beispiel für eine komplementäre Kommunikation nennen Watzlawick et al. die Kommunikation zwischen Mutter und Tochter. Dabei wird deutlich, dass die Rollen in komplementären Kommunikationssituationen nicht bewertet sind. Die Rollen unterscheiden sich nicht durch besser und schlechter oder überlegen oder unterlegen; vielmehr sind sie einfach unterschiedlich und bedingen sich wechselseitig, d.h. die eine Rolle ist ohne die andere nicht einnehmbar. Dies ist auch bezogen auf Lehrende und Studierende oder Schüler/innen der Fall: Auch diese Rollen bedingen

sich wechselseitig und werden nur in der Kommunikation mit der jeweils anderen Rolle eingenommen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass nach Watzlawick et al. (2011) Kommunikationsabläufe also immer primär symmetrisch oder primär komplementär sind, wobei keine der beiden Formen der anderen überlegen ist. Zu Störungen in Kommunikationen kommt es vielmehr dann, wenn eine Form krampfhaft versucht wird, beizubehalten. Watzlawick et al. unterscheiden hier die symmetrische Eskalation und die starre Komplementarität. In der Fehlform der symmetrischen Eskalation versuchen beide Kommunikationspartner jegliche Komplementarität zu vermeiden; sie wollen um jeden Preis „gleich“ bleiben. Bei der starren Komplementarität liegt das Gegenteil vor: Hier wird die Symmetrie zu vermeiden versucht, d.h. die Partner achten darauf, dass das komplementäre Verhältnis um jeden Preis erhalten bleibt. Dadurch entsteht ein Abhängigkeitsverhältnis und die Partner fühlen sich schon bald fremdbestimmt.

Diese Fehlformen machen deutlich, dass eine erfolgreiche Kommunikation, egal welche Rollen die Kommunikationspartner einnehmen, sowohl symmetrische als auch komplementäre Anteile braucht (ebd.).

Zur genaueren Charakterisierung von Beziehungen ist es neben dem fünften Axiom auch noch hilfreich, das zweite Axiom von Watzlawick hinzuziehen. Das zweite Axiom besagt, dass jede Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt hat (ebd.). Analog dazu würde Schulz von Thun (2012) sagen, dass jede Botschaft eine Sach- und eine Beziehungsebene hat und auf dem Sach- und dem Beziehungsohr verstanden werden kann.

Verbindet man das zweite und das fünfte Axiom, so kann man feststellen, dass sich die Symmetrie oder Komplementarität auf beide Aspekte beziehen kann: Die Kommunikation zwischen zwei Partnern kann auf der Grundlage der Inhalte der Kommunikation komplementär sein, aber auf der Beziehungsebene symmetrisch. Oder umgekehrt: Zwei Partner können bezogen auf die Inhalte der Kommunikation symmetrisch, aber durch ihre Rollen auf der Beziehungsebene komplementär sein. Idealtypen für die so unterscheidbaren Kommunikationsformen gibt Abbildung 1.

Ausgehend von diesen Überlegungen kann nun dargestellt werden, welcher Art die Kommunikation in Lehrsettings ist.

## 3. Kommunikation in Lehrsettings

Um Beziehungen in Lehrsettings, d.h. Lehr-Lern-Situationen genauer zu charakterisieren, muss zunächst festgehalten werden, dass hier zwei unterschiedlich zu charakterisierende Beziehungen vorherrschen, sobald es mehr als einen Lernenden gibt: Einerseits ist die Bezie-

Abbildung 1: Idealtypen verschiedener Kommunikationsformen

		5. Axiom	
		Symmetrische Kommunikation	Komplementäre Kommunikation
2. Axiom	Inhaltsebene von Kommunikation	Kollegiales Gespräch	Gespräch zwischen Lehrer und Schüler
	Beziehungsebene von Kommunikation	Gespräche zwischen Freunden	Mutter-Tochter-Gespräch

Abbildung 2: Kommunikationsformen zwischen Lernenden in kooperativen Lehrsettings

		5. Axiom	
		Symmetrische Kommunikation	Komplementäre Kommunikation
2. Axiom	Inhaltsebene von Kommunikation	X	
	Beziehungsebene von Kommunikation	X	

hung zwischen den Lernenden zu charakterisieren, andererseits die zwischen Lernenden und Lehrenden.

**3.1 Kommunikation zwischen Lernenden**

Ohne die Rollen zu berücksichtigen, die Lernende in einer Lerngruppe einnehmen, ist die Beziehung zwischen den Lernenden sowohl im Hinblick auf die Inhalts- als auch auf die Beziehungsebene eigentlich primär symmetrisch. Die Lernenden verfügen im Hinblick auf den Lernstoff, d.h. den Inhalt ihrer Kommunikation über vergleichbares Wissen. Außerdem sind ihre Rollen bezogen auf die Zusammenarbeit im kooperativen Lehrsettings gleich: Sie sind alle Lernende. Aus diesem Grund ist ihre Beziehung und damit ihre Kommunikation primär symmetrisch (vgl. Abbildung 2).

Die These, dass die Kommunikation zwischen Lernenden in kooperativen Lehrsettings symmetrisch ist, ist natürlich angreifbar, wenn man berechtigterweise die Gruppendynamik ins Feld führt, die in jeder Gruppenkonstellation anders ist. Es würde jedoch den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen, die möglichen Gruppenkonstellationen mit ihren verschiedenen Rollenverteilungen eingehender zu betrachten. Dies muss an anderer Stelle gemacht werden.

**3.2 Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden**

Bezogen auf die Beziehung zwischen den Lernenden und den Lehrenden ist die Beziehung unabhängig von der Gestaltung des Lehrsettings zunächst einmal komplementär, wie oben bereits dargestellt wurde; ihre Rollen ergänzen sich wechselseitig. Lehrende und Lernende haben Rollen-Erwartungen an die jeweils anderen (Allen, 1983). Lehrende und Lernende sind nicht gleich. Dabei beruht diese Komplementarität auf dem Inhaltsaspekt – der Lehrende hat einen Wissensvorsprung im Hinblick auf den Lernstoff – als auch auf dem Beziehungsaspekt, denn Lehrende haben zumeist auch eine Steuerungs- oder sogar Machtposition; zumindest dann, wenn sie die Leistungen der Lernenden bewerten müssen (vgl. Abbildung 3).

Bereits diese kurze Darstellung zeigt, dass Kommunikationen in Lehrsettings einseitig werden können: Die Kommunikation zwischen den Lernenden könnte bei einer entsprechenden Zusammensetzung symmetrisch eskalieren; die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden könnte starr komplementär wer-

Abbildung 3: Kommunikationsformen zwischen Lernenden und Lehrenden in kooperativen Lehrsettings

		5. Axiom	
		Symmetrische Kommunikation	Komplementäre Kommunikation
2. Axiom	Inhaltsebene von Kommunikation		X
	Beziehungsebene von Kommunikation		X

den. Die Gefahr solcher Fehlformen kann jedoch durch die Gestaltung kooperativer Lehrsettings reduziert werden, da es diese Lehrsettings ermöglichen, die Kommunikationen zwischen den

Lernenden durch komplementäre Aspekte und die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden durch symmetrische Aspekte zu erweitern. Darauf wird im Folgenden genauer eingegangen.

**4. Möglichkeiten lernförderlicher Kommunikationen in kooperativen Lehrsettings**

**4.1 Lernförderliche Kommunikation in kooperativen Lehrsettings zwischen Lernenden**

Primär ist die Beziehung zwischen Lernenden, wie gezeigt wurde, symmetrisch. Da eine erfolgreiche Kommunikation jedoch auch komplementäre Anteile braucht, stellt sich die Frage, wie Lehrsettings gestaltet sein müssen, damit eine erfolgreiche, im Kontext von Lehre also lernförderliche Kommunikation stattfinden kann. Um diese Frage zu beantworten, lohnt sich die Betrachtung der oben angeführten Aspekte guten kooperativen Unterrichts (vgl. Tabelle 1), die Johnson und Johnson (1999) formuliert haben.

Die als erstes genannte Anforderung, bei den Lernenden individuelle Verantwortlichkeit zu ermöglichen, erfüllt die Funktion, die Kommunikation zwischen den Lernenden mit komplementären Aspekten anzureichern: Die Lernenden erhalten dadurch unterschiedliche Rollen, wodurch ihre Beziehung auf einer inhaltlichen Ebene komplementär wird. Auch die zweite Forderung von Johnson und Johnson zielt darauf ab, die Kommunikation durch komplementäre Aspekte zu ergänzen: Positive Interdependenz ist nur dann gegeben, wenn sich die Lernenden wechselseitig ergänzen, nicht wenn sie „gleich“ sind.

Durch die Berücksichtigung der Forderungen von Johnson und Johnson im Hinblick auf kooperatives Lernen wird also die symmetrische Kommunikation zwischen den Lernenden durch komplementäre Aspekte angereichert, wodurch lernförderliche Kommunikation ermöglicht wird.

**4.2 Lernförderliche Kommunikation in kooperativen Lehrsettings zwischen Lehrenden und Lernenden**

Wie aufgezeigt wurde, ist die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden in Lehrsettings allgemein

primär komplementär. Dies ist auch in kooperativen Lehrsettings der Fall. Im Hinblick auf den Inhaltsaspekt ist dies auch sinnvoll und gewollt, denn die Rolle eines Lehrenden sollte nur jemand übernehmen, der einen Wissensvorsprung gegenüber seinen Lernenden hat. Schließlich zeigt die Forschung zum Lehrerwissen (Borko/Putnam 1996; Fennema/Franke 1992), dass Lehrende mit größerem Fachwissen in der Lage sind, flexibler zu unterrichten und mehr auf die individuellen Schwierigkeiten der einzelnen Lernenden einzugehen, wodurch deren Lernen individueller und zielgerichteter unterstützt wird. Außerdem würde die Nicht-Erfüllung der Rollen-Erwartungen durch den Lehrenden zu Irritationen bei den Lernenden führen (Allen 1983).

Im Hinblick auf den Beziehungsaspekt bietet sich in kooperativen Lehrsettings jedoch die Möglichkeit, die bestehende Komplementarität durch symmetrische Aspekte anzureichern. Gerade hier scheint es, könnten die Gleichheitsansprüche realisiert werden, die die moderne Hochschule als ihr Abgrenzungsmerkmal von der Schule ins Feld führt. Im direkten Gespräch mit den Lernenden in den Lerngruppen kann der Lehrende sich darum bemühen, dass im Hinblick auf den Beziehungsaspekt Symmetrie herrscht; er oder sie kann als Kollege/Kollegin mit den Lernenden ins Gespräch kommen, kann seine/ihre Steuerungs-/Machtposition in den Hintergrund treten lassen.

Die direkten Gespräche verhindern in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden also, dass es zu einer starren Komplementarität kommt, was dagegen eine große Gefahr frontaler Lehrsettings darstellt.

Es lässt sich deshalb zusammenfassen, dass in kooperativen Lehrsettings zwischen den Lernenden primär eine symmetrische Beziehung besteht, die jedoch von Seiten des Lehrenden durch Komplementarität angereichert werden soll, indem den Lernenden individuelle Verantwortlichkeiten zugewiesen und eine positive Interdependenz zwischen den Lernenden geschaffen wird. Zwischen den Lehrenden und den Lernenden ist die Beziehung von Natur aus komplementär, da ihre Rollen verschieden sind und sich ergänzen. Bezogen auf den Inhaltsaspekt ist dies nicht in Frage zu stellen; im Hinblick auf den Beziehungsaspekt ermöglichen kooperative Lehrsettings jedoch anders als z.B. frontale Lehrsettings, die primär bestehende Komplementarität aufzubrechen und durch die direkte Kommunikation auch symmetrische Kommunikation zu schaffen.

## 5. Möglichkeiten und Grenzen symmetrischer Kommunikation

Es ist deutlich geworden, dass erfolgreiche Kommunikation sowohl symmetrische als auch komplementäre Aspekte aufweist. Ausschließlich symmetrische Kommunikation an Hochschulen anzustreben, ist demnach nicht sinnvoll; dies würde zur Fehlform der symmetrischen Eskalation führen, in der die beteiligten Partner ständig versuchen, Ungleichheiten zu minimieren. Gerade zwischen Lehrenden und Lernenden besteht diese Gefahr, denn de facto bestehen Ungleichheiten zwischen diesen beiden Personengruppen. Würden die Lehrenden zu sehr auf Symmetrie drängen, könnte dies zu Unver-

ständnis auf Seiten der Lernenden führen: Sie erwarten Lehrende, keine Kolleg/innen und keine Freundinnen und Freunde. Als Reaktion darauf, dass die Lehrenden zu stark versuchen, Symmetrie herzustellen, könnte es passieren, dass die Lernenden verstärkt auf Komplementarität pochen, was dann seinerseits zu einer starren Komplementarität führen kann. Erfolgt die Kommunikation auf diese Weise, so ist sie gestört und zum Scheitern verurteilt. Lernen wird kaum stattfinden.

Gerade kooperative Lehrsettings ermöglichen jedoch erfolgreiche Kommunikationen in besonderem Maße. Wird die Komplementarität zwischen Lehrenden und Lernenden grundlegend anerkannt, so bieten kooperative Lehrsettings im Gegensatz zu frontalen Lehrsettings sehr viel stärker die Möglichkeit, auch symmetrische Aspekte zuzulassen. Frontale Lehrsettings verstärken durch ihre Struktur dagegen die Komplementarität geradezu. Die Möglichkeiten, lernförderliche Kommunikationssituationen herzustellen, sind also in kooperativen Lehrsettings größer als in frontalen.

Bezogen auf die Kommunikation zwischen den Lernenden ist ebenfalls darauf zu achten, dass sowohl symmetrische als auch komplementäre Aspekte auftreten. Grundlegend ist die Beziehung zwischen Lernenden symmetrisch. Damit auch zwischen ihnen eine lernförderliche Kommunikation stattfinden kann, sind in dieser Beziehung komplementäre Aspekte zu implementieren. Dies erfolgt, wenn der Lehrende sicherstellt, dass die Lernenden individuelle Verantwortlichkeiten zugesprochen werden, wodurch dann positive Interdependenz entsteht.

Dazu kommt, dass die Gruppenzusammensetzung so erfolgen sollte, dass eine lernförderliche Kommunikation entstehen kann. Müssen Lernende zusammenarbeiten, die durch ihre Rolle innerhalb der Gruppe keine symmetrische Kommunikation führen können (z.B. durch Rollenzuschreibungen innerhalb der sozialen Gruppe), und erhalten sie dann auch noch Aufgaben mit individuellen Verantwortlichkeiten, so besteht die Gefahr, dass starre Komplementarität entsteht.

Damit wird deutlich, dass im Hinblick auf die Gestaltung lernförderlicher Kommunikation zwischen den Lernenden die Aufgabenstellung und die Gruppenzusammensetzung die Hebel für den Lehrenden sind. Eine gute Aufgabenstellung und eine gute Gruppenzusammensetzung ermöglichen und fördern kooperatives Lernen. Im Hinblick auf die Gestaltung lernförderlicher Kommunikation zwischen sich und den Lernenden muss der Lehrende versuchen, auf der Beziehungsebene eine symmetrische Kommunikation zu ermöglichen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass ausschließlich symmetrische als auch ausschließlich komplementäre Kommunikationen zu Fehlformen führen. Da die Kommunikation in Lehrsituationen zunächst jedoch entweder symmetrisch oder komplementär ist, besteht die Gefahr, dass hier kommunikative Fehlformen auftreten. Kooperative Lehrsettings bieten dagegen die Möglichkeit, diese Fehlformen zu verhindern, indem durch bewusste Gestaltung die Kommunikation zwischen Lernenden durch komplementäre Aspekte und die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden durch symmetrische Aspekte angereichert wird.

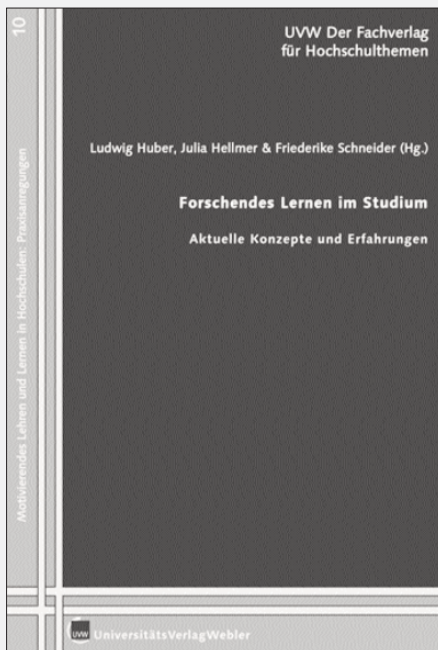


## Literaturverzeichnis

- Allen, V. L. (1983): Impact of the role of tutor on behavior and self-perceptions. In: Levine, M./Wang, M.C. (Hg.): Teacher and student perceptions: Implications for learning. Hillsdale, NJ, S. 367-389
- Borko, H./Putnam, R. T. (1996): Learning to teach. In: Berliner D. C./Calfee R. C. (eds.), Handbook of educational psychology. New York, London, S. 673-708
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., S. 223-238
- Fennema, E./Franke, M. L. (1992): Teachers' knowledge and its impact. In: Grouws, D.A. (ed.): Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics. New York, S. 147-164
- Hanke, U. (2008). Realizing model-based instruction. The model of model-based instruction. In: Ifenthaler, D./Pirnay-Dummer, P. N./Spector, J. M. (eds.): Understanding Models for Learning and Instruction. New York, S. 175-186
- Johnson, D./Johanson, R. (2013): Introduction to Cooperative Learning. An Overview of Cooperative Learning. <http://www.co-operation.org/home/introduction-to-cooperative-learning> (Abruf: 26.07.13)
- Johnson, D./Johnson, R. (1999): Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.). Boston.
- Renkl, A. (1997): Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Wiesbaden.
- Schulz von Thun, F./Ruppel, J./Stratmann, R. (2012): Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. 13. Auflage. Reinbek bei Hamburg.
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (2011): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 12., unveränderte Auflage. Bern.

■ Dr. Ulrike Hanke, PD, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg, E-Mail: [mail@ulrike-hanke.de](mailto:mail@ulrike-hanke.de)

## Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen



ISBN 3-937026-66-5,  
Bielefeld 2009, 227 Seiten,  
29.60 Euro

Das Konzept des Forschenden Lernens, das vor 40 Jahren von der Bundesassistentenkonferenz ausgearbeitet wurde und weithin großes Echo fand, gewinnt gegenwärtig erneut an Aktualität. Im Zusammenhang mit dem „Bologna-Prozess“ werden Anforderungen an die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen der Studierenden gestellt, zu deren Erfüllung viel größeres Gewicht auf aktives, problemorientiertes, selbstständiges und kooperatives Arbeiten gelegt werden muss; Forschendes Lernen bietet dafür die einem wissenschaftlichen Studium gemäße Form.

Lehrenden und Studierenden aller Fächer und Hochschularten, die Forschendes Lernen in ihren Veranstaltungen oder Modulen verwirklichen wollen, soll dieser Band dienen. Er bietet im ersten Teil Antworten auf grundsätzliche Fragen nach der hochschuldidaktischen Berechtigung und den lerntheoretischen Gründen für Forschendes Lernen auch schon im Bachelor-Studium. Im zweiten Teil wird über praktische Versuche und Erfahrungen aus Projekten Forschenden Lernens großenteils aus Hamburger Hochschulen berichtet. In ihnen sind die wichtigsten Typen und alle großen Fächerbereiche der Hochschulen durch Beispiele repräsentiert. Die Projekte lassen in ihrer Verschiedenartigkeit die unterschiedlichen Formen und Ausprägungsgrade erkennen, die Forschendes Lernen je nach Fach annehmen kann (und auch muss); zugleich zeigen sie die reizvolle Vielfalt möglicher Themen und Formen. Im dritten Teil werden in einer übergreifenden Betrachtung von Projekten zum Forschenden Lernen Prozesse, Gelingensbedingungen, Schwierigkeiten und Chancen systematisch zusammengeführt.

Insgesamt soll und kann dieses Buch zu immer weiteren und immer vielfältigeren Versuchen mit Forschendem Lernen anregen, ermutigen und helfen.

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen  
in Hochschulen: Praxisanregungen

Beziehbar nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).  
Bestellung - E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22



Kathrin Futter



Kathrin Futter

## Gemeinsame Entwicklung von Lehrexpertise durch Coaching?<sup>1</sup>

An Hochschulen wird gelernt und gelehrt. Die hochschuldidaktischen Kompetenzen der Dozierenden sind jedoch unterschiedlich ausgeprägt, denn – besonders an Universitäten – hat die Lehre nach wie vor einen viel geringeren Stellenwert als die Forschung. Für die Hochschuldidaktik stellt sich somit die Frage, ob es Modelle gibt, welche näher bei den Bedürfnissen der einzelnen Dozierenden liegen? Jedoch auch, ob es Möglichkeiten gibt, dass die Dozierenden gemeinsam an ihrer Lehrexpertise arbeiten, so wie sie auch als Forschende gemeinsam Projekte vorantreiben. Der Beitrag geht diesen Fragen insofern nach, als dass er eine Adaption des Modells des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings (West/Staub 2003), welches für die Weiterbildung von Lehrpersonen konzipiert wurde, auf den tertiären Bildungsraum vorschlägt. Damit wird eine gemeinsame Entwicklung von Lehrexpertise spruchreif.

### 1. Einleitung und Begriffsklärung

Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching (Staub 2001, 2004) wurde in den USA unter dem Namen *Content-Focused Coaching<sup>SM</sup>* (West/Staub 2003) entwickelt und vorerst bei praktizierenden Lehrpersonen zur Weiterentwicklung der Lehrkompetenz eingesetzt. Das Modell basiert auf kognitiv-konstruktivistischen und sozio-konstruktivistischen Auffassungen von Lehr-Lernprozessen und gründet auf der Annahme, dass die Entwicklung professioneller Kompetenzen nicht alleine auf dem Erwerb professionsbezogenen Wissens beruht, sondern darüber hinaus auf Lernprozesse in authentischen Situationen der entsprechenden Praxisgemeinschaften (Lave/Wenger 1991) angewiesen ist. Im Modell werden Vorschläge zur Gestaltung des Verlaufs eines Unterrichtscoachings gemacht und auch Hinweise mit Bezug auf die inhaltliche Fokussierung und kommunikative Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen gegeben. Dabei unterscheidet sich das Modell deutlich von Coaching- oder Beratungsansätzen, in welchen die Interaktion auf ein belastendes Problem und dessen Bewältigung fokussiert: Beim fachspezifisch-pädagogischen Coaching steht die Optimierung der Lernumgebung der Schülerinnen und Schüler im Zentrum (vgl. Kreis/Staub 2011, S. 64).

An Hochschulen und Universitäten steht die Lehre im Zeichen der Wissenschaft und Forschung, wobei die Lehrtätigkeit meist mit wenig Reputation versehen ist und die Dozierenden ihre Hauptaufgaben in der Forschung lokalisieren. Sie verstehen sich in erster Linie als

Forschende und erst in zweiter Linie als Lehrende. Eine eigentliche Ausbildung zur Lehrperson ist auch nicht vorgesehen, sondern kann – auf freiwilliger Basis – in hochschuldidaktischen Kursen resp. Beratungen eingefordert werden. Lehrexpertise entwickelt sich demzufolge bei den allermeisten Dozierenden „on the job“ im Sinne eines „learning by doing“ oder einer „apprenticeship of observation“, einer langen informellen Lernzeit<sup>2</sup> zukünftiger Lehrpersonen (Lortie 1975).

Über die Wirksamkeit von hochschuldidaktischer Weiterbildung gibt es einige Studien (z.B. Borchar 2002), welche jedoch meist die aus der Weiterbildungsforschung bekannte Kluft zwischen Wissen und Handeln (Mandl/Gerstenmaier 2000; Wahl 2001) bzw. die Schwierigkeit der Veränderung von Lehrüberzeugungen resp. Lehrkonzeptionen (vgl. Kröber 2011) belegen. Sollen nun aber Veränderungen in Richtung einer forschungsbasierten, kompetenzorientierten, studierendenzentrierten Lehre – alles Qualitätsstandards *universitärer Lehre* – erreicht werden, dann braucht es Modelle, welche die Dozierenden nicht nur in der Aneignung von neuem Wissen in hochschuldidaktischen Kursen unterstützen, sondern sie auch in der Anwendung desselben in der Praxis begleiten. Das Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings könnte diese Lücke füllen. Nachfolgend wird, um den Kontext besser einzugrenzen, das Modell vereinfacht *Fachspezifisch-hochschuldidaktisches Coaching* genannt, wenn es sich um die Übertragung des Modells auf den universitären Kontext handelt. Es wird nachfolgend auch eine Begriffsklärung vorgenommen, weshalb von *Coaching* gesprochen wird, auch wenn damit keine ausschließliche Coaching- oder Beratungstätigkeit auf der Prozessebene stattfindet, wie sie z.B. Lippmann (2013) im Sinne einer „Hilfe zur Selbsthilfe“ resp. einer „intensiven Beratungsbeziehung“ definiert.

Im Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching ist die Rolle des Coachs insofern eine andere, als dass er sich an der Planung, Durchführung und nachträglichen Reflexion

<sup>1</sup> Dieser Artikel wurde aktualisiert und überarbeitet auf Grundlage von: Futter (2011). Fachspezifisch-didaktisches Lehrcoaching: Ein wirkungsvolles Modell zur Förderung der Lehrexpertise? In M. Weil et al.: Aktionsfelder der Hochschuldidaktik (S. 205-219). Münster.

<sup>2</sup> Informelle Lernzeit deshalb, da alle späteren Lehrpersonen als Schülerinnen und Schüler resp. als Studierende tausende von Stunden in Klassenzimmern und Hörsälen verbrachten und dabei mit den Lehrstilen ihrer Vorgänger/innen vertraut wurden. Dass solche Lehrstile häufig übernommen werden – gerade wenn es sich auch um eine Tradition an einem Institut oder einer Fakultät handelt –, ist selbstredend.

des Unterrichts beteiligt und dadurch Mitverantwortung für die Lektion und das Lernen der Schülerinnen und Schüler resp. der Studierenden übernimmt (vgl. Staub 2001). Diese Mitverantwortung wäre von der Begrifflichkeit her eher auch einem *Mentoring*-Verfahren zurechenbar, welches eine partnerschaftliche Beziehung beschreibt, bei der ein Mitglied einer Organisation von einer meist erfahreneren Person über einen längeren Zeitraum der Berufsbiografie begleitet wird.

Im Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings verfügt nun der Coach neben einer hohen Fachexpertise auch über fachspezifisch-pädagogisches Wissen (vgl. weiter unten) des zu unterrichtenden Gegenstandes. Ganz im Sinne des „cognitive apprenticeship“ (Collins, Brown/Newman 1989) ist im Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings der Coach eine sachkompetente Person, welche das Tun der betreuten Person beobachtet, Hinweise, Erinnerungshilfen und Rückmeldungen gibt, als Modell dient, minimale Unterstützung bietet (scaffolding) und neue Aufgaben stellt (vgl. ebd., S. 456). Diese Begriffsfassung des „Coachs“, welche, wie oben schon dargestellt, eben auch an einen „Mentor“ resp. eine „Mentorin“ erinnert, kann auch zu Verwirrung führen. So ist beispielsweise auch die Nähe des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings zum „educative mentoring“ (Feiman-Nemser 1998) oder anderen Ansätzen sicherlich gegeben. Der Unterschied liegt jedoch in der Bedeutung, welche im Modell dem fachspezifisch-pädagogischen Wissen (Shulman 1987) beigemessen wird. „Unter dem fachspezifisch-pädagogischen Wissen wird jener Teil des Lehrerwissens verstanden, der aus einem Amalgam von fachinhaltlichem Wissen, allgemein pädagogisch-didaktischem Wissen und dem Wissen um die Voraussetzungen der Lernenden besteht“ (Kreis/Staub 2011, S. 64). Dieses Wissen und entsprechende Überzeugungen (Lehrkonzeptionen) gelten als wesentliche Bedingungen für die Gestaltung lernwirksamen Unterrichts (Baumert/Kunter 2006; Staub/Stern 2002). Es stellt sich also die Frage, welche Möglichkeiten bestehen, um fachspezifisches Wissen oder fachspezifische Lehrüberzeugungen resp. Lehrkonzeptionen zu erwerben und/oder bestehende Strukturen zu verändern? Dies ist insofern von Bedeutung, da Weiterbildungskurse alleine für die Anwendung in der Praxis oft nicht ausreichen, da zu wenig flankierende Maßnahmen (Wahl 2002) bestehen um dem Druck der Alltagsroutinen entgegensteuern zu können.

Eine Möglichkeit der Weiterentwicklung der Lehrkompetenz, in Zusammenhang mit einer allfälligen Veränderung der individuellen Lehrkonzeptionen der Dozierenden mit Hilfe des *Fachspezifisch-hochschuldidaktischen Coachings*, wird nachfolgend beschrieben und kritisch reflektiert.

## 2. Fachspezifisch-hochschuldidaktisches Coaching an Hochschulen und Universitäten: Ausgangslage und Zukunftsszenarien

Da es sich beim Fachspezifisch-hochschuldidaktischen Coaching um ein *fachbezogenes* Unterstützungsformat handelt, ist es naheliegend, den Fokus auf die Lehren-

den an einzelnen Institute resp. bei großen Instituten von einzelnen Lehrstühlen zu legen und nicht *die* Lehrenden an Universitäten im Ganzen zu betrachten.

### 2.1 Hochschuldidaktische Initiativen auf Institutsebene

Nicht nur fachlich stehen sich einzelne Dozierende als Mitglieder eines Lehrstuhls/Institutes nahe, auch bei der Weiterentwicklung der Lehre spielen die Institute eine wichtige Rolle, findet doch dort die hauptsächlichliche Umsetzung von Reformen statt. Da zudem eine hohe Lehrqualität wesentlich mehr ist als die Summe guter einzelner Lehrveranstaltungen, ist es hilfreich, Zusammenarbeit nicht nur als Notwendigkeit anzusehen (die zugegebenermaßen Zeit kostet), sondern diese auch als Entlastung und Bereicherung für die einzelnen Dozierenden einzustufen. Diese individuelle Weiterentwicklung wirkt sich dann positiv auf die Lehr-Lernkultur eines Institutes/eines Lehrstuhls aus, wenn die Beteiligten in ständigem Dialog bleiben, u.U. auch gepaart mit externer Unterstützung. Bereits heute können Institute/Lehrstühle bei der Hochschuldidaktik ihrer Universität ein für sie maßgeschneidertes Angebot anfordern. Solche Anfragen sind nicht selten, wobei es meistens um einmalige Weiterbildungsveranstaltungen für die Dozierenden geht, die sich zum Beispiel um Fragen der Erstellung von Leistungsnachweisen, um interaktive Seminargestaltung etc. drehen. Selten sind längerfristige Angebote mit mehreren Treffen im Sinne einer Begleitung über die Zeit. Was sich bei der Forschung als selbstverständlich etabliert hat, nämlich dass gemeinsam im Team geforscht wird, ist in der Lehre bislang kein Thema. Lehrdialoge, Lehrcoaching, Team-Teaching etc. als Formate sind an Universitäten selten. Das Modell des Fachspezifisch-Pädagogischen Coachings könnte nun, als *Fachspezifisch-hochschuldidaktisches Coaching*, ein solches institutsinternes, gemeinsames, längerfristiges Projekt sein, bei welchem sich hochschuldidaktische Expertinnen und Experten als auch die forschenden Fachexperten gleichermaßen und vor allem gleichwertig begegnen.

Es wird nachfolgend zuerst das Modell und die wesentlichen Elemente beschrieben (Kapitel 2.2), danach wird die Adaptation an den universitären Kontext reflektiert (Kapitel 2.3) und abschließend werden zwei konkrete Umsetzungsvorschläge dargestellt (Kapitel 2.4).

### 2.2 Das Modell des fachspezifisch-pädagogischen Coachings

„Fachspezifisch-pädagogisches Coaching ist ein Ansatz in der Lehrer/innenfortbildung, der Lehrpersonen aller Schulstufen ‚on the job‘ in der Gestaltung und Durchführung von Unterricht zu unterstützen und sie damit auch in ihrer professionellen Entwicklung zu fördern sucht“ (Staub 2001, S. 175). Ein Coach arbeitet mit einer Lehrperson im Kontext ihrer regulären Arbeit in der Schule in einem bestimmten Fachbereich an der konkreten Planung und Realisierung von Unterricht zusammen. Durch diese gemeinsame Arbeit soll langfristig die fachspezifische Unterrichtsexpertise der Lehrperson entwickelt werden (vgl. ebd.). Das Modell sieht vor, dass die so geförderten Lehrkräfte mit der Zeit im Lehrerkollegium ihrerseits zunehmend selber auf den Unterricht bezogene Beratungs- und Coachingaufgaben überneh-

men können. „Damit dient fachspezifisch-pädagogisches Coaching in einem Kernbereich von Schule der Schulentwicklung“ (ebd., S. 175).

Das Modell stellt Werkzeuge zur Verfügung, welche es erlauben, die Coachings zu strukturieren und den Fokus der Ausrichtung (das Lernen der Schülerinnen und Schüler) nicht aus den Augen zu verlieren. So kennt das Modell Leitfragen, welche Kernaspekte der Unterrichtsgestaltung thematisieren und mit Hilfe derer die Unterrichtsbesprechungen strukturiert werden können. Bezogen darauf wird der Unterrichtsvorbesprechung wesentlich mehr Gewicht beigemessen, als dies üblicherweise der Fall ist. So wird in der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung eine von der gecoachten Lehrperson mitgebrachte und von ihr kurz vorgestellte Unterrichtsskizze dialogisch elaboriert und allenfalls auch transformiert. „Während in Nachbesprechungen aufgrund ihrer zeitlichen Position zum Unterricht nur hypothetisch über Verbesserungen gesprochen werden kann, sind in Vorbesprechungen direkt handlungswirksame Veränderungen am Plan möglich“ (Kreis/Staub 2011, S. 65). In Unterrichtsnachbesprechungen herrscht zudem häufig direktives Gesprächshandeln der Coachs/Mentoren vor (vgl. z.B. Hennissen et al. 2008), wobei im fachspezifisch-pädagogischen Coaching möglichst ko-konstruktive Gespräche angestrebt werden, indem der Coach mittels Fragen und Hinweisen den Coachee dazu auffordert, einen spezifischen Unterrichtsgegenstand zu elaborieren und dann hilft, diesen gemeinsam weiterzuentwickeln und zu transformieren, wobei beide Personen zur Ko-Konstruktion von Ideen beitragen (vgl. ebd.). Dadurch gewinnt die Annahme an Bedeutung, dass Veränderungen von Plänen auch potentiell handlungswirksam werden und es nicht beim guten Willen alleine bleibt.

Leitfragen zu Kernaspekten von gutem Unterricht, dialogisches Gesprächshandeln, geteilte Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler, dem Modell zugrunde liegende theoretische Lehr-Lernprinzipien und eine Verschiebung des Schwerpunkts von der Unterrichtsnachbesprechung zur Unterrichtsvorbesprechung sind die wichtigsten Elemente des Modells.

### 2.3 Die Adaptation des Modells an den Hochschulkontext

Wie aus obigen Ausführungen ersichtlich wird, passt das Modell sehr gut auf die Begebenheiten, wie sie sich für Lehrpersonen aller Volksschulstufen (vom Kindergarten bis und mit Sekundarstufe II) stellen. Besonders auf universitärer Ebene sind jedoch die Gepflogenheiten andere. Die Universität als Bildungsort unterscheidet sich von vorangehenden Bildungseinrichtungen insofern, als dass hier von den Lehrpersonen eine eigene Wissenschafts- und Forschungsleistung erwartet wird und die Lehre dementsprechend forschungsbasiert ist. Die Verknüpfung von Forschung und Lehre kennzeichnet traditionellerweise die Bildung an Universitäten (vgl. Tremp 2005, S. 339). Lehrende sind primär Forschende und ihre Lehre ist forschungsbasiert. Studierende werden idealerweise früh als Teil einer Forschungsgemeinschaft wahrgenommen und der wissenschaftliche Dialog mit ihnen wird explizit gesucht und geführt. Es besteht also gerade

kein typisches „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ wie an vorangehenden Bildungsinstitutionen, sondern eine Gemeinschaft von Forschenden. Daran orientiert sich auch das Selbstverständnis beider Seiten, wobei sich die Studierenden mit zunehmender Teilhabe an Forschungsprojekten immer mehr auch als Teil der „scientific community“ wahrnehmen und dementsprechend abnehmend als „Schülerinnen und Schüler“<sup>3</sup>. Bei Universitätslehrpersonen wird – wiederum im Gegensatz zu vorangehenden Bildungsinstitutionen – das Fachwissen in den Vordergrund gerückt und die Dozierenden verstehen sich in erster Linie als Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler (Tremp 2005, S. 339). Hier kann mit dem fachspezifisch-hochschuldidaktischen Coaching bereits eine erste Anbindung vorgenommen werden, wobei gleichzeitig auch eine Einschränkung auftaucht: Im Modell soll der Coach über eine große Fachexpertise verfügen. An Universitäten wird jedoch neues Wissen durch Forschung generiert, so dass alle lehrenden Forscherinnen und Forscher Expertinnen und Experten ihrer Disziplin sind. Es wird sich also schwerlich eine Dyade finden lassen, so wie es bei vorangehenden Bildungsstufen noch möglich ist, bei welcher der Coach über eine hohe Fachexpertise verfügt (und zudem über ein breites fach- und allgemeindidaktisches Wissen), so dass aufgrund dieser Konstellation fruchtbare Treffen mit einem/einer Coachee stattfinden könnten. Eine Ausnahme wäre möglich, wenn eine Professorin/ein Professor beispielsweise ihre/seine Assistierenden coacht und so sicher über eine sehr hohe Fachexpertise verfügt, jedoch zudem – laut Modell – auch noch über fachdidaktisches und allgemeindidaktisches Wissen verfügen müsste. Geht man vom umgekehrten Fall aus, dass eine Person über allgemeindidaktisches Wissen verfügt, jedoch nicht über Fachwissen (so wie es bei hochschuldidaktischen Hospitationen üblich ist), dann kann sie zwar fundierte allgemeine Rückmeldungen zur Lehre geben, es fehlt jedoch bei den Besprechungen die im Modell vorgeschlagene fachliche Expertise des Coachs mit den dazugehörigen fachdidaktischen Kenntnissen.

### 2.4 Zwei konkrete Umsetzungsvorschläge

Sollen nun die Vorzüge des Modells – trotz der Schwierigkeiten, welche sich insbesondere bezüglich des Bildungsortes Universität zeigen – genutzt werden, dann werden nachfolgend zwei konkrete Möglichkeiten aufgezeigt, wie sich die Umsetzung gestalten ließe.

#### Variante 1: Triade anstatt Dyade

Wie beschrieben, ist es schwierig, wenn nicht unmöglich, dass es an Universitäten Coachs gibt, welche über ein Expertenfachwissen und über fachdidaktische und allgemein-didaktische Reflexionsstrategien verfügen und so gemeinsam mit einem Coachee eine fruchtbare Dyade bilden könnten. Das Fachwissen ist zu spezialisiert, als dass es nur schon für Mitglieder eines ver-

<sup>3</sup> Wobei der Begriff „Schüler/in“ einer gewissen „Schule“ zu sein, durchaus auch an Universitäten seine Bedeutung hat. Und sich die Studierenden – gerade in den ersten Studiensemestern – sehr oft noch als Schülerinnen und Schüler fühlen, einerseits da sie diese Rolle seit vielen Jahren kennen, andererseits da das Studium in den ersten Semestern in vielen Disziplinen stark „verschult“ ist.



wandten Lehrstuhls Gültigkeit hätte. Auch muss das optimale Lernen der Studierenden nicht wie bei Schülerinnen und Schülern vorangehender Bildungsinstitutionen so explizit in den Fokus genommen werden, denn die Stellung der Studierenden an einer Universität ist – wie dargelegt – eine andere als diejenige von Schülerinnen und Schülern. Sie sind größtenteils selber für ihr Lernen verantwortlich, was nun aber nicht bedeutet, dass sich die Lehre nicht am Lernen der Studierenden zu orientieren hätte. Studierendenzentriertheit ist unbestrittenmaßen ein Qualitätsmerkmal universitärer Lehre.

Vorgeschlagen wird also, dass sich zwei Personen im Coach „vereinigen“: eine Fachperson aus der Forschungsgruppe, dem Lehrstuhl, allenfalls dem Institut und eine Didaktikperson der allgemeinen Hochschuldidaktik. Diese beiden Personen führen das fachspezifisch-hochschuldidaktische Coaching nach adaptierten „Regeln“ des fachspezifisch-pädagogischen Coachings durch. Adaptiert in dem Sinne, dass das Element der gemeinsamen Planung der Lehrveranstaltung einen großen Stellenwert hat, dass jedoch die Leitfragen zu Kernaspekten von gutem Unterricht angepasst werden an die universitären Begebenheiten und auch die theoretischen Lehr-Lernprinzipien sich an Qualitätsstandards der universitären Lehre orientieren. Die dialogische und ko-konstruktive Gesprächsgestaltung wird jedoch beibehalten. Der Coach tritt nicht als Experte mit „pfannenfertigen“, hochschuldidaktischen „Tipps“ zur Verbesserung der Lehre auf, sondern eine gemeinsame Weiterentwicklung der Vorschläge der Dozierenden findet statt.

Die Lehrveranstaltung selber kann durchaus auch Elemente enthalten, bei welchen der eine oder andere Coach einen Teil übernimmt, die Nachbesprechung verläuft jedoch so, dass Teile der Veranstaltung (in Kenntnis der Planungsüberlegungen) gemeinsam reflektiert werden und allenfalls bereits in neue Planungsschritte mit einfließen. Ein solches Doppelcoaching muss sehr gut bei der Dozentin/dem Dozenten eingeführt werden, damit er/sie sich nicht „überrollt“ fühlt. Es bringt jedoch – gerade durch die Begleitung durch eine Fachperson und eine Didaktikperson – auch ein großes Potential an Wissen, Können und Erfahrung in das Unterstützungssetting; sei es bei den Lehrbesprechungen und/oder bei der Lehrveranstaltung. Falls es gelingt, dass zu dritt die individuell wichtigen Lehrfragen des Coachee aufgespürt und bearbeitet werden können, dann sind nicht nur auf der Individuumsebene Verbesserungen der Lehre möglich, sondern fachdidaktische als auch hochschuldidaktische Fragestellungen werden fassbarer und können auch auf Institutsebene weiterverarbeitet werden. Insofern befördert das gemeinsame Entwickeln und Reflektieren von Lehre in Dyaden oder wie hier vorgeschlagen in Triaden auch die gemeinsame Verantwortung für die Bereitstellung von optimalen Lehr-/Lernsettings.

#### *Variante 2: Kollegiales Gruppencoaching*

Eine weitere Möglichkeit, wie das fachspezifisch-hochschuldidaktische Coaching an Hochschulen und Univer-

sitäten Einzug halten könnte, besteht im Setting des „Gruppencoachings“. Der Begriff „Coaching“ wird hier wiederum in dem Sinne verwendet, dass die Gruppe sich zwar in der Lehrplanung und -gestaltung unterstützt, dass die Stellung des Coachs jedoch deutlich über eine allgemeine Prozessberatung hinausgeht. Vorgeschlagen wird, dass der Coach eine Person aus der allgemeinen Hochschuldidaktik ist, welche eine Gruppe eines Lehrstuhls/Instituts im Sinne der Qualitätsentwicklung über längere Zeit begleitet. Die Fachexpertise ist bei den Mitgliedern der Gruppe verankert und die gegenseitige Planung und Unterstützung geschieht in Dyaden, welche sich aus der Gruppe bilden. Das Setting sieht jedoch vor, dass sich die Gruppe in gewissen Abständen als ganze mit dem Coach trifft und dass bei diesen Treffen im Sinne einer Lehr-Praxisgemeinschaft vor allem allgemeindidaktische Fragen erörtert werden, welche aber sehr schnell wieder an die ganz konkreten fachspezifischen Inhalte gebunden werden. Durchaus könnten Videoaufnahmen aus Lehrveranstaltungen und/oder Besprechungen der Weiterentwicklung der Lehrexpertise dienen, dies im Sinne von bereits andernorts gut etablierten Videoclubs (Sherin/van Es 2009). Der Vorteil einer institutionalisierten Lehrcoaching-Gruppe besteht darin, dass neue Mitglieder besser unterstützt werden können (was bei der Forschung selbstverständlich ist), dass aber durch die Begleitung einer externen Didaktikperson gewährleistet wird, dass aktuelle Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung, allgemeindidaktische Reflexionsstrategien, als auch die Werkzeuge und Aspekte des Modells des fachspezifisch-hochschuldidaktischen Lehrcoachings mit berücksichtigt werden. Die eigentlichen Besprechungen laufen jedoch kollegial und werden durch die Gruppenmitglieder selber organisiert. Das gemeinsame Entwickeln und Reflektieren von Lehre im kollegialen Gruppencoaching kann bewirken, dass Lehren und Lernen zu einem selbstverständlichen Thema am Institut werden und dass Gespräche über Lehre nicht beliebig, sondern mit geteilter Verantwortung und gemeinsamen Ziel stattfinden.

### 3. Fazit und Ausblick

Die oben skizzierten zwei Szenarien sind Möglichkeiten, wie eine Adaptation des Modells des fachspezifisch-pädagogischen Coachings an den tertiären Bildungsraum – insbesondere an universitäre Begebenheiten – zu realisieren wäre. Es wurde vom idealtypischen Fall ausgegangen, dass von Seiten der Lehrenden Interesse, Motivation und auch der Wille vorhanden sind, einerseits die eigene Lehrkompetenz zu erweitern und andererseits einen Beitrag für die Lehrexpertise am Lehrstuhl/Institut zu leisten.

Von der obigen idealtypischen Prämisse ausgehend, dass das Interesse und auch der Wille vorhanden sind, die Lehre weiterzuentwickeln, kann von dem an den universitären Kontext angepassten Modell folgender Mehrwert für die Lehrentwicklung erwartet werden:

Das Modell bietet erstens theoretisch fundierte und praktisch vielfach erprobte und auch wissenschaftlich fundierte Methoden an, wie durch dialogisch gestaltete



Unterrichtsbesprechungen an den eigenen Lehrkonzeptionen, welche das konkrete Lehrhandeln nachweislich steuern, gearbeitet werden kann. Nicht umsonst wird in Lehrportfolios, welche in den USA und Großbritannien und vermehrt auch im deutschsprachigen Raum in Berufungsverfahren verlangt werden, die Darlegung der eigenen „Lehrphilosophie“, also des eigenen Lehrkonzepts, welches sich auf die dahinter liegenden personalen Überzeugungen, das fachspezifisch-pädagogischen Wissen bezieht, verlangt (Futter 2009; Seldin 1997; von Queis 2005). Nur schon das Bewusstwerden der eigenen Lehrkonzeptionen ist wichtig. Folgt auch noch eine Auseinandersetzung und allfällige Revision von unter Umständen durch tradierte Vorstellungen übernommenen Überzeugungen, welche sich jedoch u.U. nicht mehr an aktuellen Erkenntnissen der Lehr-Lernforschung orientieren, dann ist dies einerseits ein Gewinn für die persönliche Entwicklung und andererseits ein deutlicher Schritt in Richtung Förderung der Lehrexpertise am Lehrstuhl/Institut.

Zweitens fördert das Modell – durch die Betonung des Fachinhalts – eine fachdidaktisch orientierte Auseinandersetzung, jedoch gekoppelt mit allgemeindidaktischen Reflexionsstrategien. Diese Verknüpfung von Fach- und Allgemeindidaktik ist ein großer Pluspunkt des Modells. Dass damit die aktuelle Diskussion um Fachdidaktik-Zentren an Universitäten und Hochschulen im deutschsprachigen Raum bereichert werden kann, ist zu hoffen. Jedenfalls geht das Modell deutlich über eine ausschließlich fachlich orientierte Begleitung von Dozierenden hinaus, indem eben beide Aspekte betont werden. Gerade in der obigen Variante 1, in welcher zwei Personen eine dritte Person coachen, kommt dies deutlich zum Ausdruck.

Ein dritter Punkt betrifft das Setting „Coaching“. Es wurde gezeigt, mit welchen Schwierigkeiten der Begriff behaftet ist, aber auch dargelegt, wie er im Modell verwendet wird. Gerade an Universitäten, wo Dozierende sich ungern sagen lassen, wie sie zu lehren haben und auch flächendeckende Lehrveranstaltungsbeurteilungen nur dann Sinn machen, wenn den Dozierenden aufgezeigt wird, wie sie etwas ändern können, ist das fachspezifisch-hochschuldidaktische Coaching ein niederschwelliges und ressourcenbasiertes Modell. Es zielt durch seine starke Inhaltsorientierung nicht direkt auf Personenmerkmale der Dozierenden, sondern orientiert sich am Lernen der Studierenden. Welche Kompetenzen sollen die Studierenden erwerben und wie sieht demzufolge eine optimale Lernumgebung dafür aus? Gemeinsam elaborieren der Coach und die Dozentin/der Dozent im Vorfeld die Varianten und gemeinsam wird die Veranstaltung reflektiert und neue Handlungsschritte werden erprobt. Dies ist nachhaltiger, als es eine übergreifende studentische Lehrveranstaltungsbeurteilung zu leisten vermag.

Letztlich leistet die Adaption des Modells (s)einen Beitrag zur gemeinsamen Weiterentwicklung der Lehre, dies indem eben gerade nicht von den Dozierenden isoliert Hochschuldidaktikkurse zu einem bestimmten Thema besucht werden, sondern über einen längeren Zeitraum sowohl Didaktik- als auch Fachexpertinnen

und -experten gleichwertig und gleichberechtigt über Lehre nachdenken.

#### Literaturverzeichnis

- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469-520.
- Borchard, C. (2002): Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel des Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre. Hamburg.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern, Göttingen, Toronto.
- Collins, A./Brown, J. S./Newman, S. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Cognition and Instruction: Issues and Agendas* (pp. 453-494). Hillsdale, N.J.
- Feiman-Nemser, S. (1998): Teachers as Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-74.
- Futter, K. (2009): Das Lehrportfolio als Dokumentationsmöglichkeit und Qualitätsnachweis in Hochschulen. Beitrag zur Lehrerbildung, 27(1), 74-80.
- Hennissen, P./Crasborn, F./Brouwer, N./Korthagen, F./Bergen, T. (2008): Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168-186.
- Kreis, A./Staub, F.C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14(1), 61-83.
- Kröber, E. (2011): Die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung: Evaluation der Veränderung von Lehrkonzeptionen. Saarbrücken.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): *Situated Learning*. Cambridge.
- Leinhardt, G./Young, K.M./Merriman, J. (1995): Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5(4), 401-408.
- Lippmann, E. (2013): *Coaching: Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. Heidelberg.
- Lortie, D. (1975): *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago.
- Mandl, H./Gerstenmaier, J. (2000): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen.
- Seldin, P. (1997): *The Teaching Portfolio* (2 ed.). Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Sherin, M.G./van Es, E.A. (2009): Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20-37.
- Shulman, L.S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Staub, F.C. (2001): Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. Beiträge zur Lehrerbildung, 19(2), 175-198.
- Staub, F.C. (2004): Fachspezifisch-pädagogisches Coaching. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7(3), 113-141.
- Staub, F.C./Stern, E. (2002): The Nature of Teachers' Pedagogical Beliefs Matters for Student's Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence From Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344-355.
- Tremp, P. (2005): Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. Beiträge zur Lehrerbildung, 23(3), 339-348.
- Tremp, P. (Hg.) (2010): „Ausgezeichnete Lehre!“ Lehrpreise an Universitäten: Erörterungen – Konzepte – Vergabep Praxis. Münster.
- von Queis, D. (2005): Die Qualität der Lehrenden. Das Lehrportfolio als Instrument zur Personalauswahl und Personalentwicklung in der Hochschullehre. *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*(E 2.3), 1-22.
- Wahl, D. (2001): Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. Beiträge zur Lehrerbildung, 19(2), 33-46.
- Wahl, D. (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? Zeitschrift für Pädagogik, 48(2), 227-241.
- West, L./Staub, F. (2003): Content-focused coaching transforming mathematics lessons. Portsmouth.

■ Kathrin Futter, lic. phil.; Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, E-Mail: kathrin.futter@ife.uzh.ch

## P-OE-Gespräch zwischen Markus Weil und Wolff-Dietrich Webler über Gleichheitsansprüche in der Wissenschaft

*Einige Beiträge in dieser Ausgabe der Zeitschrift P-OE haben ihren Ursprung in einem Symposium zum Thema „Gleichheitsansprüche in Hochschulen: Von programmatischer Rhetorik und didaktischen Konzepten“, das im vorigen Jahr im Rahmen eines Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung stattfand. Aus den daraus weiterentwickelten Beiträgen sowie dem Editorial ergaben sich einzelne Punkte, die hier im P-OE-Gespräch nochmal angesprochen werden sollen.*

### Demokratisch-partizipative Orientierung

**Webler (P-OE):** Sehr geehrter Herr Weil, die Herausgeber dieses Schwerpunktheftes gehen bei einer Gestaltung des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden – wie auch im Editorial betont – von Gleichheitsansprüchen zwischen den Beteiligten aus. Sie werden traditionell mit den gemeinsamen Aufgaben in der Wissenschaft begründet. In meinem Essay in dieser Ausgabe füge ich dem Ansatz noch die verfassungsrechtliche Sicht hinzu, sodass Gleichheitsvorstellungen in der Wissenschaft als Gestaltungsanspruch vor allem aus zwei Gründen vertreten werden: Einerseits, weil im Erkenntnisprozess zunächst einmal alle im Grundsatz gleich sind, andererseits, weil in einer demokratischen Gesellschaft Über- und Unterordnungen nur zulässig sind, wenn sie zeitlich begrenzt und funktional intensiv nahegelegt sind, also z.B. der Erledigung eines Auftrages dienen. Würden Sie einer solchen Erweiterung der Argumentation zustimmen?

**Weil:** Ich finde es spannend die Argumente für und gegen Gleichheitsansprüche an Hochschulen zusammenzutragen und zu hinterfragen. Im Erkenntnisprozess kann aus meiner Sicht nicht mit Ungleichheit aufgrund von Status und hierarchischer Position argumentiert werden, wohl aber aufgrund von Erfahrung als persönliches Kriterium oder Wissenschaftlichkeit als qualitatives erkenntnisbezogenes Kriterium. Für uns war es vor allem von Interesse Lehr-Lernsituation, Lehrphilosophien und didaktische Settings in Lehre und Beratung auf Gleichheitsansprüche hin zu durchleuchten. Dass einige dann doch gleicher erscheinen als andere ist allerdings als didaktische Zuweisung gemeint, nicht als politischer Anspruch.

**P-OE:** Auf Gleichheiten zwischen Wissenschaftler/innen gehen wir später noch ein; aber solche Ansprüche der Studierenden? Das könnte missverständlich sein, falls dort die Annahme eingeht, dass auch die Studierenden Gleichheit verlangen. In dem Essay wird darauf hingewiesen, dass es kurioserweise meist nicht die Studierenden sind, die Gleichheitsansprüche erheben, sondern die Lehrenden muten programmatisch, so wie sie die Universität als Idee denken, den Studierenden zu, diese Gleichheit zu erfüllen bzw. ihr gewachsen zu werden. Selbstbestimmung der Studierenden findet hier zunächst nicht statt. Wie also ist diese Annahme von den Herausgebern bzgl. der Studierenden gemeint?

**Weil:** Studierende sind immer Teil von Lehr-Lernsettings an Hochschulen. Die Frage ist also berechtigt, zwischen wem Gleichheitsansprüche geltend gemacht werden. Didaktisch betrachtet ist das Thema weniger gesellschaftskritisch gelagert, aber ein Anspruch ergibt sich ja nicht nur isoliert aus der Lehr-Lernsituation. Eine pauschale Gleichheitsforderung lässt sich nicht umsetzen, sie bezieht sich auf bestimmte Aspekte, auf Handlungsspielräume der Beteiligten. Insofern kann ein Gleichheitsanspruch auch eine Zumutung sein, wenn darüber unterschiedliche Erwartungen herrschen.

**P-OE:** Lehrende handeln im wohlverstandenen Erkenntnisinteresse der Studierenden. Das ist zwar inhaltlich sinnvoll und stimmt mit den Zielen eines Studiums überein, aber stellt das Gegenteil von Gleichheit dar. Bei Gleichheit müssten sie ihre Rolle selbst bestimmen können. Läuft Ihr Ansatz auf eine Kritik des Verhaltens der Lehrenden hinaus?

**Weil:** Nein. Ich kann gar nicht beurteilen, wie die Lehrenden sich im Einzelfall verhalten. Generell würde es eher um eine Rollengestaltung gehen und dort stelle ich an Hochschulen durchaus unterschiedliche Ausgestaltungen fest. Lehrende sind an Hochschulen ja nicht nur den Studierenden verpflichtet, sondern auch dem Gegenstand. Zu diesem haben sie neben Erkenntnisvermittlung auch ein Interesse an Erkenntnisgenerierung. Die Studierenden finden den Zugang zum Gegenstand nur selbst. Ebenso finden die Lehrenden den Zugang zum Gegenstand nur selbst. Hier gibt es also eine Parallele – gleich wird dieses Verhältnis aufgrund der unter-

schiedlichen Rollen aber nicht sein, weder unter den Studierenden noch zwischen Studierenden und Lehrenden. Ungleichheit lässt sich damit im individuellen Unterschied begründen, Gleichheit im Modell. Und ein Lehr-Lernmodell kann nicht mit Gleichheitsansprüchen aufgeladen werden, sonst dürfte es die Komponente des Lehrens gar nicht geben.

**P-OE:** Gleichheitsansprüche zwischen den beteiligten Lehrenden und Lernenden erscheinen zunächst – selbst wenn der Anspruch von den Lehrenden geteilt wird – noch etwas pauschal, denn zwischen Lehrenden und Lernenden gibt es Unterschiede. Die einen wollen sich qualifizieren, die anderen sie dabei unterstützen, das ist nicht das gleiche. Wie steht es demgegenüber mit heutigen Ansätzen einer adressaten-orientierten, nachfrage-orientierten Weiterbildung? Sie sind auch eher partnerschaftlich-egalitär gedacht. Was die zugrunde liegende Idee angeht, gibt es aber durchaus auch die Umkehrung: In einem berufsbegleitenden weiterbildenden Masterstudiengang mit älteren, berufserfahrenen Studierenden, den ich gerade vor Augen habe, ist das Verhältnis von Studierenden zu Lehrenden ziemlich ungleich konzipiert. Hier sehe ich wenig adressaten-orientierte Weiterbildung.

**Weil:** Das haben wir in unseren untersuchten Settings auch festgestellt. Ich denke, dass hier ein erster wichtiger Schritt darin besteht, die Ansprüche und Erwartungen explizit zu machen. Diese Verständigung ist in der Weiterbildung zumutbar und auch leistbar. Nicht immer steht dafür genügend Zeit zur Verfügung. Andersartigkeit oder Ungleichheit mündet ja auch nicht immer gleich in Hierarchie. Es wäre interessant in weiteren Analysen den Ausgangspunkt von der Institution hin zum Individuum zu wechseln: Während der Hochschulkontext handlungsleitend für verschiedene Lehr-Lernsettings ist und damit auch normiert und angleicht, bleiben die individuellen Unterschiede und Positionen bestehen. Heterogenität ist nicht umsonst ein großes Thema für Lehre und Unterricht. Und diese individuelle Vielfalt in der Weiterbildung würde Ungleichheit als Vorteil einbringen, man muss allerdings auch damit umgehen und die unterschiedlichen Perspektiven konstruktiv einsetzen.

### Peer-Settings/Experten/Novizen-Konzepte

**P-OE:** In der Unterscheidung zwischen Experten-Novizen-Konzepten einerseits und Peer-Settings andererseits spannen Sie ja auch selbst ein Kontinuum von Möglichkeiten auf. Gleichheitsansprüche zwischen Wissenschaftlern – die sich untereinander schon viel näher sind – können trotz eventueller Statusunterschiede natürlich ebenfalls mit Verweis auf die Erkenntnissuche geltend gemacht werden. Worauf an anderer Stelle näher eingegangen wird: Das führt auf unterschiedliche Gleichheiten – statusbezogen-formelle und inhaltlich-informelle Gleichheiten. Aus anderen Lebensbereichen gibt es ähnliche Begriffspaare, wie Amateure und Professionelle, Laien/Experten, Amtsautorität und Sachautorität, wobei

letztere ausdrücklich nicht statusabhängig gedacht ist. Es handelt sich also um die Verteilung von Expertise, die je nach Kontext, Anlass und Thema schnell wechseln kann und von keinerlei dauerhafter Rollenzuweisung abhängt. Diese punktuelle Gleichheit informeller Art zu praktizieren, trifft wohl in vielen Kontexten auf wenig Widerstand, sondern wird als bereichernd empfunden – es sei denn, statushöhere Mitglieder der Organisation fühlen sich herausgefordert bzw. ihre Überordnung in Frage gestellt.

**Weil:** In unseren Beiträgen geht es ja hauptsächlich um Weiterbildungs- beziehungsweise Lehr- und Beratungskontexte. Ich glaube, dass solche Fokussierungen hilfreich sind, um die Komplexität der Gleichheitsansprüche ordnen zu können. Expertentum beruft sich auf Spezialwissen und Fähigkeiten, die hoch ausgeprägt sind. Lehr-Lernsettings an Hochschulen machen sich dieses Spezialwissen oft zunutze, indem sie die Dozierendenrolle mit Expertise verknüpft. Das heißt aber nicht, dass Personen in der Rolle von Lernenden oder Studierenden nicht über ausgeprägte Expertise in anderen Bereichen verfügen. Die Peer-Situation hingegen ergibt sich aus einem Setting, in dem gelernt wird, aber keine feste Rolle der Lehrenden oder Beratenden vergeben ist, beziehungsweise dass diese alternierend besetzt wird. Sollten in Peer-Settings Experten zu einem bestimmten Gebiet beteiligt sein, kann es passieren, dass diese Personen häufiger in der Rolle der Lehrenden oder Beratenden auftreten oder dazu gedrängt werden. Insofern gibt es aus meiner Sicht an Hochschulen Settings, welche mit der Verteilung von bestimmten Rollen die Ausprägung und Verteilung von Expertise antizipieren. Ein Doktorandenkolloquium sollte demnach anders funktionieren als eine Vorlesung für Erstsemestriker. Wir sind uns implizit diesen Zuschreibungen durchaus bewusst – es ist aber auch interessant über die verschiedenen Erwartungen und Ansprüche in diesen Settings ins Gespräch zu kommen.

**P-OE:** Peer-Settings enthalten ja schon vom Namen her die Gleichheit (Gleichaltrige, Ebenbürtige, Gleichgestellte), denn Peers können informell-inhaltlich- oder formell-statusgleiche Personen sein, wobei das Englische das offen lässt. Sie scheinen zunächst die Kommunikation und Kooperation zu erleichtern. Lauern da an anderer Stelle Probleme? Etwa, wenn es zum internen Wettbewerb zwischen Peers kommt? Das kann auch peinliche Formen annehmen.

**Weil:** Missverständnisse können auftauchen, wenn nicht klar ist, auf welchen Aspekt sich das Peer-Setting bezieht. In einem Führungskräfte-seminar ist es ein Schlüssel, dass man zusammen in einem Boot sitzt, aber es ist überhaupt nicht davon auszugehen, dass alle die gleichen Erfahrungen mitbringen. Hier wäre es also wichtig, dass das Peer-Setting auch von allen als formell-statusgleich wahrgenommen wird. Außerdem scheint mir wichtig, zu thematisieren, dass in Peer-Settings durchaus asymmetrische Rollen eingenommen werden, zum Beispiel bei der Intervention und dass diese Rollen changieren. Also: wenn ich



in einem Peer-Setting als Sprecher der Gruppe aufzutreten, ist das nicht für die gesamte Weiterbildungsveranstaltung so gemeint, sondern pro Aufgabe.

**P-OE:** Experten/Novizen-Konzepte führen Sie als Herausgeberteam durchaus auch als Feld der Gleichheit ein. Sie formulieren im Editorial dazu den Satz: „Novizen mögen sich häufiger irren, Erkenntnis ist ihnen aber nicht weniger verwehrt als den Experten.“ Das führt wieder auf die prinzipielle Gleichheit in der Erkenntnis-suche. Allerdings enthalten Experten/Novizen-Konzepte meinem Verständnis nach insbesondere in der Figur des Novizen länger andauernde Zuweisungen bzw. längere Lernzeiten. Würden Sie diese Differenz teilen, oder gibt es noch andere Aspekte?

**Weil:** Wie schon gesagt, bezieht sich das Experten- und Novizentum auf ein bestimmtes Feld. Nehmen wir wie in einem Beitrag ein internationales Setting von Dozierenden und Studierenden innerhalb eines Themengebiets. Die Dozierenden können unter Umständen über weit mehr fachliches Spezialwissen verfügen – vielleicht aber über weniger Erfahrung in internationalen Settings als die Studierenden. Hier kann das eine das andere nicht aufwiegen, die Dozierenden können durchaus von der Expertise der Studierenden in einem bestimmten Aspekt profitieren. Hier ist eher die Figur der Gemeinschaft heran zu ziehen – man macht Dinge zusammen und schaut sich dabei über die Schulter – auch wenn es in der Gemeinschaft höchst unterschiedliche Rollen geben kann. Nur weil es sich um eine Gemeinschaft handelt, sollten nicht die Aspekte der Ungleichheit wegdiskutiert werden.

### Symmetrie- und Asymmetrie der Kommunikation

**P-OE:** Symmetrie- und Asymmetrie-Vorstellungen beziehen sich i.d.R. auf Kommunikation und gehen – so wird es häufig dargestellt – vom Wissenstransfer auf der Ebene einer einzelnen Lernsituation oder der Ebene einer Semesterveranstaltung aus. Wie sehen Sie das?

**Weil:** Wenn sich Symmetrie- und Asymmetrie auf Kommunikation bezieht, dann scheint mir das Einzelsetting relevant. Baut dieses auf komplementäres Verhalten, dann ist Ungleichheit handlungsleitend. Mit der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler ist eine solche Kompatibilität zu erwarten. Die Beteiligten sind in Ihrer Rolle ja nicht darauf aus, dass die Ungleichheit in der Kommunikation reduziert wird. In der Lehre und der Beratung an Hochschulen findet oftmals komplementäre Kommunikation statt, jemand lehrt oder berät, jemand wird belehrt oder wird beraten. In symmetrischen Kommunikationssettings handelt es sich hingegen meist nicht um Lehre oder Beratung, sondern um Lernsituationen oder Intervention, bei denen die Lehrer- oder Beraterrolle nicht oder nicht dauerhaft durch eine Person besetzt ist. Kommunikation scheint mir ein zentraler, aber völlig anders gelagerter Aspekt zu sein als beispielsweise Status oder Expertentum.

**P-OE:** Mir scheint, es sollte vermieden werden, Symmetrie- und Asymmetrie-Vorstellungen allzu sehr als stabile Rollen-Zuweisungen zu denken. Sie sollten flexibel sein. Wenn wir nochmal zurückgehen auf die Ebene der Lernsituationen: Die bisherigen Modelle gehen von relativ homogenen Lernvoraussetzungen aus. A) Im Zuge steigender Heterogenität bzw. Diversität der Beteiligten kann von einer Einbahnstraße von Lehrenden zu Lernenden immer weniger ausgegangen werden. Unter situativen Bedingungen in Lernsituationen kommt es zwischen den Beteiligten zu immer häufigeren Wechseln der Rolle. Lehrende können unversehens zu Lernenden werden, wenn etwa ein Chemielaborant aus dem zweiten Bildungsweg über bestimmte Fragen der Chemie referiert oder ein Kfz-Mechaniker eine Spezialität erklärt. Hier kommt es zu schnell wechselnden Symmetrie- und Asymmetrie-Verhältnissen. Gehen Sie auch von dieser Flexibilität aus?

**Weil:** Aus meiner Sicht gibt es stabilere und flexiblere Settings. Tendenziell gibt es an Hochschulen sicher mehr Flexibilität als in Bildungssettings mit Kindern. Dennoch kann es klare Rollenverteilungen geben, die auch stabil sind. In einer Vorlesung pflege ich in der Regel eine asymmetrische Kommunikation. Meine Rolle ist hier auch klar gesetzt. Ich finde es eine Herausforderung, zu dieser Rolle auch zu stehen und nicht einen Gleichheitsanspruch darüberzulegen, den ich in meiner Rolle gar nicht einhalten kann. Das heißt ja nicht, dass ich alle anderen unterdrücke, aber ich bestimme vieles, weil ich dafür verantwortlich bin. So zum Beispiel Zeitmanagement, das didaktische Setting oder Kommunikationsformen. Das bestimme ich übrigens auch in Seminaren mit Gruppenarbeit. Ich gehe also davon aus, dass es eher asymmetrische Verhältnisse an Hochschulen gibt und dass diese Asymmetrie in stabilen und in flexiblen Settings auftritt, ja sogar von mir eingeplant ist.

### Nationale und internationale Fachgemeinschaften

**P-OE:** Nationale und internationale Fachgemeinschaften können ein Raum für Gleichheit der Begegnung sein. Dabei haben sie eine Fülle von Funktionen. In ihnen kann relativ idealistisch „Gemeinschaft“ gelebt werden – im Sinne wechselseitiger Bestätigung und Unterstützung. Aber sie können auch Austragungsort konkurrierender wissenschaftlicher Schulen sein, den Kampf um Führungsansprüche erleben oder einfach Prestige verteilen. In internationalen Fachgemeinschaften steht internationaler Austausch natürlich im Vordergrund, um sich selbst auf dem Stand der Entwicklung zu halten (Weiterbildung) und mit ähnlich orientierten Arbeiten in Kontakt zu kommen. Solche Kontakte sind auch für evtl. geplante, internationale Projekte eine Notwendigkeit. Aber das geschieht durchaus auch konkurrenzbezogen. Beiträge auf Tagungen erhöhen den Bekanntheitsgrad und über die Inhalte auch das Prestige. Damit steigen die Chancen, zitiert zu werden, in erstrangigen Zeitschriften zu kommen (usw.), letztlich auch, auf eine Professur



berufen zu werden und darüber hinaus fachliche Wertschätzung zu erfahren, z.B. durch Berufung in Beratungsfunktionen. Wettbewerb ist immer auch ein Zeichen für Gleichheit bzw. Vergleichbarkeit – zumindest in bestimmten Leistungsdimensionen, die dort auf Märkten gegeneinander antreten.

**Weil:** Hier kommt nun ein anderer Fokus ins Spiel. Zuvor hatten wir uns über die Lehr-Lernsituationen unterhalten. Wenn es um die internationale Fach- oder Forschungsgemeinschaft geht, spielt die Lehre und die Lehrplanung und auch die Beratung eine andere Rolle. Man kann sich durchaus in beiden Settings gleichzeitig befinden, aber die Kommunikation dient eindeutig nicht mehr dem Lehren. Sie bringen noch ein weiteres Setting ins Spiel, das des Marktes. Auch dieses folgt einer anderen Logik von Gleichheit und Ungleichheit – sie haben sehr treffend das Stichwort Konkurrenz benannt. Ungleichheit spielt darin eine zentrale Rolle. Unsere Hochschulen bewegen sich auch auf diesem Terrain.

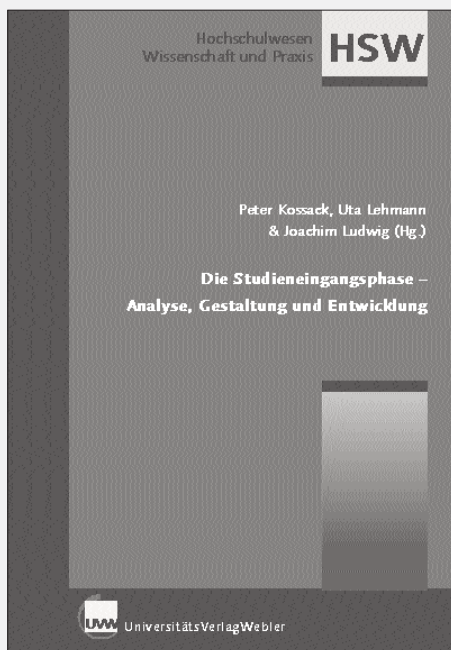
**P-OE:** Wie würden Sie die weiteren Entwicklungsperspektiven beurteilen? Erhält Gleichheit eine Chance oder wird sie im Wettbewerb erstickt? Oder umgekehrt:

Führt Wettbewerb dazu, dass Gleichheitsansprüche nachdrücklicher gegen Hierarchien geltend gemacht werden, wie das z.T. in den Publikationsregeln für Teams schon etabliert ist?

**Weil:** Diese Gegenüberstellung würde ich in der Form nicht machen. Für mich ist die Frage, wo wir genauer hinschauen können, ob wir mit einer pauschalen Gleichheitsforderung oder einem ausnahmslosen Ungleichheitsanspruch den Facettenreichtum dieser Thematik an Hochschulen überdecken. Gerade Lehr-Lernsettings scheinen mir da interessant. Aber Sie haben auch andere Gebiete genannt, auf die wir in den Artikeln weniger eingehen, die aber höchst relevant und diskutierenswert sind. Ich habe schon den Eindruck, dass wir uns an manchen Stellen mehr mit den unterschiedlichen Facetten von Hochschulen und deren Beziehung zueinander auseinandersetzen könnten. Gerade wenn es um ökonomische oder um institutionell-strategische Fragen geht, denn diese bleiben nicht ohne Konsequenzen für die Lehr-Lernsettings. Diese sind nicht per se gut oder schlecht, aber sie sollten an geeigneter Stelle diskutiert werden.

**P-OE:** Vielen Dank für die Klärung dieser Punkte!

## Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig (Hg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung



Der vorliegende Band versammelt eine Reihe von Arbeiten, die im Kontext der Weiterentwicklung der Qualität von Lehre entstanden sind. Dabei wird im Besonderen die Studieneingangsphase als zentrale Übergangsstelle in Bildungsbiographien in den Blick genommen. Die Arbeiten reichen von der Vorstellung einer empirisch fundierten Analyse typischer Problemlagen in Studieneingangsphasen über die Darstellung von Instrumenten zur Entwicklung von Studieneingangsphasen bis hin zur kritischen Reflexion der Studieneingangsphasenpraxis.

Vor dem Hintergrund der Umstellung von Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses geben die Beiträge Einblick zu aktuellen Anforderungen und Problemstellungen, mit denen Studiengangsplanende, Hochschullehrende wie auch Studierende in der Studieneingangsphase konfrontiert sind. Darüber hinaus werden für eine Entwicklung von Studiengängen und die Gestaltung der Hochschullehre relevante Potentiale und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

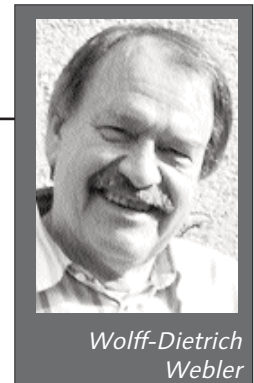
ISBN 10: 3-937026-77-0, Bielefeld 2012, 165 Seiten, 19.80 Euro

Beziehbar nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag  
– nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe „Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis“

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich Webler

## Über „Gleichheit in der Wissenschaft“ – Ein Essay

Bei diesem Thema stellen sich spontan viele Fragen. Was kann eine solche Formel im Titel: „Gleichheit in der Wissenschaft“ bedeuten? Worauf bezieht sie sich? Wie ist Gleichheit legitimiert? Zwischen wem und warum werden Gleichheitsansprüche diskutiert? Ist Gleichheit in der Wissenschaft gerecht, erstrebenswert oder nachteilig – ja sogar gefährlich? Dieses Essay möchte zum Themenfeld „Gleichheit in der Wissenschaft“ einen Problemaufriss bieten, dessen Vieldimensionalität darstellen und in einzelnen Aspekten auch schon ausführen.

### 1. Einführung

Nach einer Klärung des Gleichheitsbegriffs und Abgrenzung des Gegenstandes zeigt der folgende Text die Verschränkung von Forschung, Lehre und Lernen im Licht dieser Gleichheit. Dann geht er in einem ersten Exkurs auf das Spannungsverhältnis zwischen der Gleichheit der Studierenden und Lehrenden und dem Bildungsauftrag der Hochschule ein, der das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden prägt. Dem folgt eine Diskussion der Gleichheit von Lehrenden untereinander, ergänzt um die Einrichtung der Juniorprofessur als strukturellem Beitrag zur Gleichheit in der Wissenschaft. Von dort wird zum Gleichheitsbegriff zurückgekehrt und die Brücke zum Gerechtigkeitsbegriff geschlagen. Anschließend geht der Text auf die Vorstellungen Wilhelm von Humboldts von einer „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ ein, gefolgt von der heutigen verfassungsrechtlichen Seite von Freiheit und Gleichheit in der Wissenschaft als einem Fundament des Themas. Gleichheit wird weiter in Lehr-/Lernkontexten diskutiert, geht auf Unterschiede zwischen Schule und Hochschule mit Auswirkungen auf Gleichheitsvorstellungen ein und führt in einen Exkurs „Auswirkungen der Anrede – hier des „Duzens“ – auf Gruppenhierarchien“ (als äußerem Merkmal einer inneren Verbundenheit, jedoch problematisiert in der Statuspassage von Studierenden zu Lehrenden) und deren Bezug zu Gleichheitsvorstellungen. Darauf werden in der Forschung die gewandelten Bedingungen der Erzeugung neuen Wissens in ihren Auswirkungen auf die „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ registriert und die interessen- und gerechtigkeitsbezogenen Auswirkungen auf die Autorschaft als Konfliktpotential bei wissenschaftlichen Publikationen von Teams diskutiert. Das Essay schließt mit der Erörterung der Eingangsfrage, ob Gleichheit in der Wissenschaft gerecht, erstrebenswert oder nachteilig – ja sogar gefährlich ist.

### 2. Zum Begriff der „Gleichheit“ bzw. „Ungleichheit“

In der modernen Gesellschaftsgeschichte nehmen die Begriffe der Gleichheit bzw. (sozialen) Ungleichheit eine zentrale Stellung ein. Von der offenen oder impliziten Gleichheitsforderung aus werden in der Sozialgeschichte die gesellschaftskritischen Begriffe der Ständegesellschaft sowie der Klassen- oder Schichtungsgesellschaft geprägt. Die Bedingungen für Gleichheit bzw. der „Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen“ (J.-J. Rousseau 1754) wird vielfach als Ursprungsfrage der Soziologie angesehen (Dahrendorf 1961). Wegen der stark wertenden Konnotation von „Ungleichheit“ wird in soziologischen, politologischen und ökonomischen Zusammenhängen z.T. der Begriff „soziale Differenzierung“ bevorzugt. Als soziale Ungleichheit definiert die Sozialwissenschaft heute „jenen Zustand der sozialen Differenzierung, in dem die ungleiche Verteilung von Ressourcen, Positionen und Rängen nicht als selbstverständlich angesehen wird und ein gesellschaftliches Problem darstellt“. <sup>1</sup> Die Betonung liegt auf „nicht als selbstverständlich“ sowie „gesellschaftliches Problem“, denn es gibt zahlreiche Ungleichverteilungen als Pluralisierung der Lebensformen in Milieu, Lebensstil und sozialer Lage sowie als funktionale Differenzierung, die nicht sofort als problematisch eingestuft werden (Hradil 2001; Schäfers/Zapf 2001). Insgesamt bestehen zahlreiche Kontroversen über Ursprünge und Folgen der Ungleichheit. Die Philosophie wie auch das Recht haben sich im Laufe ihrer Geschichte ausführlich mit dem Begriff der Gleichheit und seinem Verhältnis zur Gerechtigkeit auseinandergesetzt. Dies kann hier nur skizziert werden. In einem Teil dessen, der *verteilenden Gerechtigkeit*, geht es bei Aristoteles und Platon um geometrische bzw. proportionale Gleichheit. Sie lehren, demjenigen stehe mehr zu, dessen Verdienste größer sind (Castoriadis 1981). Sie gehen aber ohnehin nicht von der Gleichheit der Menschen aus, sondern leben in einem Gesellschaftsbild, in dem z.B. die Differenz zwischen Sklaven und Vollbürgern der Polis als natürlich angesehen wird. In der Aufklärung gehen Jean-Jacques Rousseau (1762/2001, S. 186) und Immanuel Kant (1781/1868, S. 34f.) von der angeborenen Gleichheit und Freiheit des Menschen aus. Adam Smith geht es auch um Gleichheit,

<sup>1</sup> Vgl. <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/40392/ungleichheit?p=0>

aber kaum um Fragen der Gerechtigkeit, viel mehr um die Beseitigung der Armut, die er vor allem der individuellen Initiative überlässt. Dieser Ansatz gilt als Basis des Liberalismus.

Der Gleichheitsanspruch leitet sich nach dieser Vorgesichte aus den Menschenrechten ab. „Gleichheit“ (égalité als politische Forderung der französischen Revolution gegen das ancien régime) meinte gleiche Rechte der Bürger, die Aufhebung vieler Privilegien, angeblich gottgewollter Ordnungen, die Beseitigung der Stände und Zünfte mit unterschiedlichen Rechten, aber schloss funktional differenzierte, nicht vererbare Zuweisungen von Rechten und Pflichten (bei prinzipiell offenem Zugang) nicht aus. In der Rechtsgeschichte ist Gleichheit ein grundlegendes Merkmal von Gerechtigkeit. Jede Ungleichbehandlung bedarf der Rechtfertigung, und sie darf insbesondere nicht auf die Merkmale Geschlecht, Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat und Herkunft rückführbar sein (Art. 3 Abs. 3 GG). Auch eine Behinderung rechtfertigt keine Benachteiligung.<sup>2</sup> Gleichheit ist nicht mit Identität zu verwechseln. Gleichheit als ein Relationsbegriff bedeutet Übereinstimmung in einer Reihe von Merkmalen, in anderen nicht, während Identität die völlige Übereinstimmung erfordert (Mittelstraß 1974, S. 671f.). Im 20. Jh. fordert John Rawls, dass Ämter und Positionen allen offenstehen und Ungleichverteilungen sozialer Güter sich aus den Handlungen und Entscheidungen der Betroffenen ergeben müssen. Soziale Ungleichheiten seien nur gerechtfertigt, wenn sie dem Gemeinwohl dienen (Rawls 2003, S. 78).

„Gleichheit“ ist als Grundrecht in viele Verfassungen aufgenommen worden (so auch in Deutschland). Sie gehört zum Fundament der Demokratie – zunächst als Gleichheit vor dem Gesetz, gilt aber *grundsätzlich in seinem historischen Ursprung für alle Lebensbereiche* (Ehe, Familie, Beruf usw., dort oft als Gleichberechtigung (z.B. von Frau und Mann bezeichnet, Art 3 Abs. 2 GG).<sup>3</sup> Im Alltag ist – gerade bezogen auf Bildung – viel von Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit die Rede. Damit ist der politische Gleichstand im Sinne des Verfassungsrechts gemeint, den es noch zu realisieren gelte. Bildung stellt in der Wissensgesellschaft das wichtigste Kapital dar. Benachteiligungen im Zugang zur Bildung wirken sich daher besonders gravierend auf die Entwicklung sozialer Ungleichheit aus.

Gerade mit Bezug auf die französische Revolution und das Verfassungsrecht lautet der Parallelbegriff zu Gleichheit: die „Freiheit“, die in einem Korrespondenz-, aber auch Spannungsverhältnis zu ersterer steht. Die Freiheit des Handelns führt zusammen mit unterschiedlichen Begabungen und dem verbreiteten Wunsch nach Differenz, ja Exklusivität immer wieder zu ungleichen Lebenschancen und beruflichen Lebensumständen, die leicht zur Verstärkung in rechtlicher Ungleichheit neigen. Der Freiheitsbegriff im Zusammenhang mit Wissenschaft führt zu wichtigen, verfassungsrechtlich garantierten freien Zugängen, wobei Träger der Wissenschaftsfreiheit nicht nur Wissenschaftler in entsprechenden Berufspositionen, sondern – wie das BVerfG in seinem „Hochschulurteil“ von 1973 klar gemacht hat – auch die Studierenden sind (s.u. Abschnitt 8).<sup>4</sup> Dies ist eine wichtige Komponente in den Gleichheitsüberlegungen in der Wissen-

schaft. Gleichheit herrscht z.B. auch dann, wenn es Unterschiede in den Vorkenntnissen gibt, weil sich – wie erwähnt – Gleichheit (im Unterschied zu Identität) nur auf eine gewisse Anzahl von Merkmalen bezieht – nicht auf alle.

### 3. Abgrenzung des Gegenstandes

Was lässt sich von dieser Begrifflichkeit auf die Gleichheit in der Wissenschaft übertragen? Zunächst – seit der Aufklärung – die Vorstellung eines Urzustandes der Gleichheit. Dass Gerechtigkeit nicht der geometrischen Gleichverteilung, sondern der nach Verdienst entsprechende. Dass die Zugänge zu Ämtern und Positionen offen für jedermann sein müssten; dass Ungleichheit dem Gemeinwohl dienen müsse; dass vertikale, funktionale Differenzierung unter bestimmten, der Legitimation bedürftigen Umständen zulässig ist.

Warum verfolgen wir den Gedanken überhaupt? Handelt es sich um Erkenntnisnotwendigkeiten, Begünstigungen des Lernens oder sehen wir in einigen Bereichen der Wissenschaft unsere Gerechtigkeitsvorstellungen verletzt? „Der Begriff der Gerechtigkeit (griechisch: dikaiosýne, lateinisch: iustitia, englisch und französisch: justice) bezeichnet einen idealen Zustand des sozialen Miteinanders, in dem es einen angemessenen, unparteilichen und einforderbaren Ausgleich der Interessen und der Verteilung von Gütern und Chancen zwischen den beteiligten Personen oder Gruppen gibt (Lumer 2005, S. 464b u.a.).<sup>5</sup> Damit einher gehen bestimmte Handlungsnormen und Rechtsnormen für die entsprechende Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens.<sup>6</sup> Als abstrakter Begriff hat der Begriff der Gerechtigkeit in Theorie und Praxis je nach sozialem Zusammenhang und darin eingenommener Perspektive unterschiedliche Ausprägungen. Er ist oftmals umstritten (Höffe 2004, S. 26; Kersting 2005, S. 23).“ In dem hier betrachteten Zusammenhang hat Gerechtigkeit mit den Regeln zu tun, die Ausnahmen von der Gleichheit zulassen. Diese Regeln werden uns – z.B. im Zusammenhang mit gemeinsamen Publikationen – weiter beschäftigen. Das Konstrukt „Gleichheit in der Wissenschaft“ stellt sich als komplex heraus, in das erkenntnistheoretische, demokratietheoretische, führungs- und kreativitätstheoretische, didaktische, pädagogische, karriere- bzw. konkurrenzbezogene und gerechtigkeitstheoretische Aspekte eingehen.

Die modernen Hochschulen verfolgen Aufgaben, die ihnen von den sie tragenden Gesellschaften übertragen werden. Meistens wird von Parlamenten in Hochschulgesetzen festgelegt, in welchem Organisationsrahmen und mit Hilfe welcher Personalstruktur diese Aufgaben arbeitsteilig sowie in Über- und Unterordnung verfolgt werden sollen. Dort oder z.B. einer Regierungsverord-

<sup>2</sup> Ein Verfassungsrichter hat dem Thema ein eigenes Buch gewidmet: Paul Kirchhof: Das Maß der Gerechtigkeit. Droemer: München 2009.

<sup>3</sup> BVerfGE 127, 224 (Beschluss v. 12. Oktober 2010, Az 1 Bvl 12/07)

<sup>4</sup> Im Internet zugänglich unter: <http://dejure.org/dienste/vernetzung/rechtsprechung?Gericht=BVerfG&Datum=29.05.1973&Aktenzeichen=1%20BvR%20424/71>, Aufruf am 07.10.2013

<sup>5</sup> zitiert nach Wikipedia <http://de.wikipedia.org/wiki/Gerechtigkeit>, Aufruf am 07.10.2013.

<sup>6</sup> Gerechtigkeit. In: Metzler Philosophielexikon. 2. Aufl. Stuttgart 1999.



nung, werden auch Rahmenvorgaben getroffen (z.B. über Ziele, Struktur und Zeitrahmen des Studiums). Erst in diesem gesellschaftlich gesetzten Rahmen stellt sich bei dessen weiterer Ausgestaltung über diese Vorentscheidungen hinaus die Frage des Verhältnisses von Personen zueinander. Während *solche Strukturen* weitgehend vorgegeben sind, werden *die (Interaktions-)Prozesse* überwiegend von den Akteuren selbst gestaltet, sind aber auch stark von den Strukturen abhängig.

Innerhalb von Organisationen wie den Hochschulen (und darunter wegen ihres Auftrages, wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden besonders den Universitäten) sind die Funktionen zur Erfüllung der Organisationsziele jeweils ausdifferenziert horizontal und vertikal den Personen in Über- und Unterordnung zugewiesen. Ein Beispiel dafür bildet die Forderung, dass Antragsteller von Forschungsanträgen (zumindest an die DFG) promoviert sein müssen. Es gibt Beispiele (allerdings insbesondere aus den 1970er Jahren, die noch unter dem Eindruck der Debatten in der Studentenbewegung standen), dass unpromovierte Wissenschaftler qualifizierte Forschungsanträge gestellt haben und die Projekte von renommierten Forschungsförderorganisationen bewilligt und von den Antragstellern sehr erfolgreich durchgeführt worden sind. Noch heute gibt es einen renommierten Hochschulforscher, der nicht promoviert ist und in Jahrzehnten zahlreiche wichtige Forschungsprojekte durchgeführt und geleitet hat. Es gibt Biografien, in denen sich eine förmliche Promotion verzögert. Größere Flexibilität wäre also angebracht; das Begutachtungsverfahren müsste ausreichen.

Ein weiteres Beispiel bildete die jahrelang gültige Regel, dass Antragsteller von Forschungsanträgen „selbstverständlich“ keine Stelle für sich selbst beantragen durften. Beide Regelungen zwangen Antragsteller/innen in Hierarchien – es musste als offizielle Antragstellerin eine Person gefunden werden, die mindestens promoviert war und selbst über eine Stelle verfügte. Damit waren die eigentlichen Initiatoren gehalten, sich in bestehende Hierarchien einzuordnen. Die Einschränkung bzgl. der Projektstellen wurde dann fallen gelassen, weil die bisherigen Hinderungsgründe nicht mehr einleuchteten und es wichtiger schien, qualifizierte Forschungsprojekte zu gewinnen, ohne Personen in eine Hierarchie zu zwingen.

Wie sich zeigen wird, sind funktionale Hierarchien in Bereichen wie Hochschulen und außeruniversitärer Wissenschaft in den meisten Fällen durchaus sinnvoll – allerdings an Bedingungen geknüpft. Ob diese Bedingungen gegeben sind, ob die Ausnahme von der Gleichheitsregel „berechtigt“ ist – ja, Gerechtigkeitsregeln genügt (s.u.) – kann strittig sein. In der Hochschulentwicklung stellen sich immer wieder historische Phasen ein, in denen Hierarchien im Lehr-/Lernverhältnis und in der Forschung in Frage gestellt und neu geordnet werden. Auf die Akteure in diesem Prozess wird im weiteren Verlauf des vorliegenden Artikels noch näher eingegangen.

Zur weiteren Ausgestaltung des strukturell vorgegebenen Rahmens zählen die Interaktionsprozesse, zählt die Bestimmung der Rolle und des Selbstverständnisses der Beteiligten, auch der Studierenden. Rollen werden so-

zial, also von der Umgebung einer Person (oder Berufsgruppe) gesetzt und fassen die Erwartungen der relevanten Bezugspersonen und -gruppen (in der Selbstinterpretation der Rollenträger) zusammen. An einem Beispiel lässt sich das verdeutlichen.<sup>7</sup>

Sind aber Arbeitsstrukturen in der Wissenschaft überhaupt mit dieser Gleichheits-/Ungleichheitsdebatte verbunden? Selbstverständlich, da Gleichheit nicht nur gegenüber Recht und Staat, sondern im Grundsatz auch in allen übrigen Lebensbereichen gilt. Welche Randbedingungen rechtfertigen dann die dort bestehende Ungleichheit als Ausnahmen von der Regel? Welche Formen von Gleichheit bzw. Ungleichheit existieren im Wissenschaftsbereich, gebunden an welche Personen? Zwei Gruppen sind zu unterscheiden:

- A) Im Rahmen gesellschaftlicher Arbeitsteilung und Ausdifferenzierung wurde die Gruppe des technischen und Verwaltungspersonals geschaffen. Ihr Aufgabenbereich dient weder direkt dem Erkenntnisgewinn noch der Lehre; sie stellen günstige Bedingungen her, in deren Rahmen Forschung und Lehre stattfinden können. Die Erfordernisse der Arbeitsteilung bestimmen in ethisch-moralischen Grenzen das Ausmaß legitimer Ungleichheit.
- B) Das System von Forschung und Lehre im engeren Sinne mit den Akteuren in der Wissenschaft selbst. Hier konkurrieren wiederum zwei Systeme miteinander:
  - a) *Die formale Struktur*, die der Träger der Organisation bereit stellt, um die Suche nach Erkenntnis betreiben zu lassen sowie
  - b) *die Fachgemeinschaft* – kollegial selbst organisiert und getragen. Diese beiden Systeme geraten miteinander immer wieder in Konflikte – weniger innerhalb der vertraglich geordneten Arbeitsprozesse, als in der Publikation, in der „Verwertung“ der geistigen Produkte in der Fachgemeinschaft und weiteren Öffentlichkeit.

**Zu a)** Insgesamt sind Forschung und Lehre an der Universität in dieser formalen, i.d.R. vom Staat geprägten und finanzierten Struktur in drei Strängen nebeneinander (miteinander verknüpft und sich überkreuzend) organisiert. Sie umfassen aa) die Personen, die auf bestimmten Aufgabenfeldern (der Denomination ihrer Professur) forschen und lehren sollen: bb) die Personen, die

<sup>7</sup> Die Erwartungen zu erfüllen wird auch sozial eingefordert, indem Verhalten ständig kommentiert und (zumindest unter den miteinander kommunizierenden Fordernden) die Rolle anhand der Kommentare regelrecht einstudiert wird (eine wichtige Orientierung für die Nachwuchskräfte). Da wird z.B. das Verhalten einer Person mit Führungsaufgaben kommentiert: „autoritär“, „sehr demokratisch“, „hört gut zu“, „an anderen ehrlich interessiert“, „kennt ihre Rolle nicht!“, „kennt ihren Platz nicht“, „distanzlos“, „respektlos“, „schmeißt sich ran“, „schleimt sich ein“, „unnahbar“, „arrogant“, „zugewandt“, „nimmt sich Zeit für Dich“, „immer hilfsbereit“, „empathisch“, „hat immer ein offenes Ohr“, „kümmert sich um seine Mitarbeiter“, „ist überlastet, aber immer zur Stelle, wenn es darauf ankommt“ usw. usw. – alles bestätigend oder ablehnend formulierte, verkappte Verhaltenserwartungen als Teil der Rolle. Einige von ihnen bestärken auch sozial akzeptierte Hierarchien und kritisieren Personen, die das Verhältnis eher egalitär gestalten wollen. Das gilt besonders für exponierte Personen. Die Rolle eines Klinikchefs beispielsweise wird zwar auch von seinen Selbstansprüchen, aber nicht unwesentlich von den Erwartungen des Klinikträgers und vor allem den Erwartungen der Patienten, des Klinikpersonals, der weiteren Öffentlichkeit, der statusgleichen Kollegen und der Fachgemeinschaft geprägt – verarbeitet in der Wahrnehmung des Rollenträgers.



sie dabei unterstützen und entlasten sollen und daher als Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen weisungsabhängig gestellt sind (mit Professoren als Fachvorgesetzten) sowie cc) die Personen, die sich zunächst in einer Basisqualifikation im Studium und dann als wissenschaftlicher Nachwuchs im Sinne eines Durchgangsstadiums weiter qualifizieren sollen und nicht oder nur begrenzt weisungsabhängig sind.

**Zu b)** Daneben gibt es nach wie vor die lokale, überregionale und internationale Fachgemeinschaft als Korporation, als Scientific Community, die auch eigenen Regeln folgt. In ihr herrscht der Grundidee nach Gleichberechtigung, weil der jeweilige Status hinter die geistige Leistung zurücktritt. In ihr herrschen andere Interaktionsregeln als im System a).

An dieser Stelle soll auch auf die Differenzen zwischen Strukturen und Interaktionsprozessen hingewiesen werden. So wie es formelle und informelle Hierarchien, formelle und informelle Autorität gibt („Amtsautorität“ und „Sachautorität“), so gibt es auch formelle und informelle Gleichheit. Formelle Gleichheit kann über den offiziellen Status, über das gleiche, übernommene Amt dokumentiert werden. Ob dem auch eine vergleichbare Leistung entspricht, kann nur über ähnliche Auswahlkriterien (etwa in Berufungsverfahren), über Leistungskriterien der Profession (z.B. Publikationskriterien) und vergleichbare Kriterien für die Zuweisung von Prestige vermutet werden. *Informelle Gleichheit als Experte* (z.B. in Form fachlichen Respekts, der dieser Person entgegen gebracht wird) kann sich aus vergleichbarer Leistung in der Expertise ableiten, unabhängig davon, aus welcher formalen Position heraus sie erbracht wurde.<sup>8</sup> Bei der Betrachtung von Gleichheit ist also beides – formelle und informelle Gleichheit – im Blick zu behalten.

Tabelle 1: Formelle und informelle Gleichheit

	Festgelegte Gleichheiten	Spontan sich herausbildende Gleichheiten
	Strukturen/festgelegte Verfahren, Prozesse	offene Prozesse
Formen	formelle Gleichheit	informelle Gleichheit
	fester Status	zu findende, zu definierende Rolle
	formelle Hierarchien	informelle Hierarchien
	formelle Autorität "Amtsautorität"	informelle Autorität "Sachautorität"
Merkmale	feste Zuweisung von Verantwortung	informelle Verantwortungsübernahme
	dauerhafte Führung	spontane, situationsgebundene, zeitlich begrenzte Führung
Folgen	(vermeintliche) Sicherheit, Vorhersehbarkeit im Verlauf	Kreative Neuschöpfung, offener Verlauf Risiko, Unsicherheit
	Vorhersehbares Ergebnis	Offenes Ergebnis
	Nutzen, Gewinn vorhersehbar	Nutzen, Gewinn offen

Die formale Struktur der Über- und Unterordnung mit ihren vorgegebenen Abläufen konkurriert also mit den lebendigen, von den beteiligten Personen geprägten Interaktionsprozessen. Sie werden in vielen Fällen informell gestaltet und entscheiden oft über die Produktivität der Gruppe. Dieses informell gestaltete Feld lohnt, näher betrachtet zu werden, weil sich hier vorgegebene

formale Regeln mit denjenigen der Fachgemeinschaft kreuzen. Von Interesse sind insbesondere die Formen von Gleichheit, die Merkmale und Folgen.

Die beteiligten Personen navigieren ständig zwischen diesen Regelwerken in unterschiedlicher, situations- und personenabhängiger Form. Mal bewegen sich alle phasenweise getrennt in einem der beiden Systeme, mal in leistungssteigernder, fruchtbarer Kombination, mal in (evtl. sogar leistungsreduzierenden) Kompromissen. Von den konstituierenden Fakten abgesehen, die ohnehin zu beachten sind, kann auch keines der beiden Systeme für das allein empfehlenswerte erklärt werden. Da es sich aber um kreative Prozesse handelt und das Gesamtziel Produktivität im Erkenntnisgewinn verfolgt wird, ist eine häufigere Orientierung an den Chancen informell wahrgenommener Gleichheit ernsthaft zu erwägen. So stellen sich die von den Akteuren gefundenen, pragmatischen Lösungen dar. Aber gibt es auch ein mit der gesellschaftstheoretischen Ebene vergleichbares Recht auf „Gleichheit in der Wissenschaft“? Das stellt sich nach der Rechtsprechung des deutschen Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) differenziert dar (s.u. Abschnitt 8). Die Suche nach Erkenntnis ist für jede Person frei. Die Äußerung dieser Erkenntnisse ist durch die freie Meinungsäußerung geschützt. Aber die öffentliche Verkündung als akademische Lehre mit dem Anspruch auf „Wahrheit“ ist reglementiert und bedarf der Autorisierung. Dazu bedarf es eines Lehrauftrages, der unterschiedliche Formen haben kann (fallweiser Lehrauftrag von Semester zu Semester oder permanenter Lehrauftrag qua Amt als Professor, akademischer Rat, lecturer usw.; selbst die Annahme eines „papers“ durch Gutachter zum Vortrag auf einem Fachkongress kann in diesem Kontext als kollegial erteilter Lehrauftrag interpretiert werden).

Diese klar scheinende Trennung zwischen individueller Erkenntnissuche und akademischer Lehre bzw. entsprechendem Lernen verschränkt sich aber, weil in der Forschung nicht nur Erkenntnisse gewonnen, sondern im Forschungsdialog auch von Projektmitarbeitern Einsichten geäußert werden und im Forschungsprozess permanent gelernt wird – und weil auch in Lehre und Studium durch den Dialog unter den Studierenden die Erkenntnis und das Lernen der übrigen Studierenden permanent beeinflusst werden. Im kooperativen Lernen bis hin zu „autonomen Studiengruppen“ (als eine besonders freie Veranstaltungsform) wird die Lehre sogar weitgehend auf interaktive Prozesse zwischen den beteiligten Studierenden beschränkt. Forschung mit Hilfe öffentlicher Mittel ist in Hochschulen auf die mit Wissenschaft befassten Personen konzentriert – in der einfachsten Form durch Nutzung öffentlich finanzierter Infrastruktur (Gebäude, Bibliotheken usw.). Rechte und

<sup>8</sup> Der Verfasser war noch als Student Vorsitzender des Großen Senats der Universität Heidelberg und Vorsitzender des Gesamthochschulrates des Landes Baden-Württemberg (einer Art Landes-Wissenschaftsrat mit eigenem Arbeitsstab). Der Status stand auch der Wiederwahl nicht im Wege.

Pflichten der an der Wissenschaft Beteiligten sind funktional ausdifferenziert. Schon bei Laborübungen müssen die Studierenden üblicherweise die von ihnen dort verbrauchten Chemikalien selbst bezahlen. Insofern kann nur im Grundsatz von Gleichheit gesprochen werden – im Einzelfall gelten unterschiedliche Regelungen.

#### 4. Exkurs A: Gleichheit der Studierenden und Bildungsauftrag der Hochschule

Bemerkenswerterweise sind es meist nicht die Studierenden, die Gleichheitsansprüche erheben, sondern (zumindest zunächst) die Lehrenden als Rollenerwartung an die Studierenden! Die Lehrenden sind es, die programmatisch, so wie sie die Universität als Idee denken, den Studierenden abverlangen, diese Gleichheit zu erfüllen bzw. ihr gewachsen zu werden. So war es bei Wilhelm von Humboldt, der trotz einer seinerzeit total verschulerten Realität an den deutschen Universitäten mit seiner Berliner Gründung die Studierenden an dem Anspruch von (Lern-)Freiheit, (aus heutiger Sicht) Unterdetermination des Studiums und Selbstverantwortung wachsen lassen wollte (und bestätigt worden ist), und so ist es bis heute z.B. an der Universität Oxford. Auch dort müssen die Studierenden sich selbst hohe Leistungen abverlangen. Sie sollen z.B. in den akademischen Tutorials vollständige Gesprächspartner ihrer Lehrenden sein. In Gleichheit hineinzuwachsen setzt ein bestimmtes Maß an Autonomie, an Selbstbestimmung voraus – sie auszufüllen, urteilsfähig zu werden, ist anstrengend.

Die Gleichheit der Studierenden mit den anderen an Wissenschaft Teilhabenden relativiert sich durch die den Hochschulen aufgegebenen Ziele des Studiums. Verträgt sich das vorstehend dargestellte Vorgehen – den Studierenden aus Bildungsgründen Gleichheit „zuzumuten“ – (trotz seiner Erfolge) mit dem demokratischen Anspruch der Selbstbestimmung der Studierenden? Und wo bleibt die Partizipation? Lehrende handeln im wohlverstandenen Interesse der Studierenden. Das ist zwar inhaltlich sinnvoll und stimmt mit den Zielen eines akademischen Studiums überein, aber stellt eher das Gegenteil von Gleichheit dar. Bei Gleichheit müssten die Studierenden dies selbst bestimmen können. Die Erklärung liefert einerseits ihre soziale Rolle, die weitgehend von außen beeinflusst wird. Den anderen Teil der Erklärung liefern die gesetzlich den Hochschulen aufgegebenen Ziele des Studiums – so explizit erstmals im § 7 des deutschen Hochschulrahmengesetzes von 1976 formuliert. Dieser Auftrag enthält als wichtigen und von Anfang an kontroversen Teil einen Bildungs-, ja Erziehungsauftrag gegenüber den Studierenden. Wie sieht der aus? Der deutsche Bundestag hatte nach langen, kontroversen Beratungen 1975 ein Hochschulrahmengesetz (HRG) beschlossen, das am 1. Januar 1976 in Kraft trat. In zahlreichen Novellierungen wurde es immer wieder an aktuelle Erwartungen angepasst. Aber die Ziele des Studiums (§ 7) blieben in ihrem Kern unverändert.<sup>9</sup>

§ 7 Ziel des Studiums

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Me-

thoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend zu vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“

Von dem Auftrag im 1. Teil des Satzes abgesehen, der zu umfangreichen Debatten geführt hatte, führte der letzte Halbsatz („...und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird“) zu heftigen Kontroversen. Hier lag nicht nur eine klare politische Werteentscheidung im Sinne des Grundgesetzes vor, sondern die Hochschulen erhielten damit einen Bildungs-, ja Erziehungsauftrag. Das entsprach zunächst nicht einer weit verbreiteten Form des Wissenschaftsverständnisses; zwar wurde sich oft auf die Humboldtsche Universitätskonzeption berufen; aber deren Bildungsprinzip blieb vielfach unverstanden. Auch entsprach dieser Auftrag nicht einer verbreiteten Auffassung von ihrer Berufsrolle. Nach zwei Erfahrungen in der jüngeren deutschen Geschichte mit Erziehungsstaaten (dem 3. Reich und der DDR) hatten sich die Hochschulen seit den 50er Jahren in ein scheinbar politikfreies Selbstverständnis geflüchtet.<sup>10</sup> Abgesehen davon, dass beantwortet werden muss, wie dieser Auftrag angemessen in der eigenen Lehre berücksichtigt werden kann (ein Gütekriterium für gute Lehre) und welche fachlichen Formen und Inhalte sich in allen Disziplinen anbieten, kann daraus entweder ein hierarchisches Gefälle zwischen Lehrenden und Studierenden abgelesen werden oder die Hochschulen müssten in ihren Studienstrukturen und Freiheitsgraden so angelegt sein, dass die Studierenden mit einer gewissen Autonomie diesen Auftrag im Studium erfüllen.

Über ihre Gemeinsamkeit mit den etablierten Wissenschaftlern als permanent Lernende hinaus relativiert dieser Auftrag an die Hochschule den Gleichheitsgrad der Studierenden.

#### 5. Personengruppen und ihre Beziehungen zueinander

Eingangs war die Rede von historischen Phasen, in denen Hierarchien im Lehr-/Lernverhältnis und in der

<sup>9</sup> Zwar soll das Gesetz inzwischen als Folge der Föderalismusreform abgeschafft werden. Aber da es ohnehin kein unmittelbar geltendes Recht war, sondern der Umsetzung in Landesrecht bedurfte, sind die Kernregelungen in Landesrecht übergegangen und werden daher weiter gelten. Es war international ungewöhnlich, den Hochschulen von Seiten des Parlaments, also der Gesellschaft, einen zentralen Auftrag zu geben. Diese Tatsache und insbesondere der Inhalt dieses Auftrags fanden seinerzeit international große positive Beachtung.

<sup>10</sup> Oft reichte auch die Phantasie nicht aus, sich eine adäquate Umsetzung dieses Auftrags in das eigene Fach bzw. in das Fachstudium vorzustellen. (Originalton eines Fachvertreters: „Dann unterbreche ich in Abständen meine Vorlesung über anorganische Chemie und schiebe eine Einheit Gemeinschaftskunde ein!“) Hinter der Regelung im HRG stand nicht zuletzt die Erfahrung aus der Weimarer Republik, in der man es nach der Revolution von 1918 versäumt hatte, die (größtenteils entschieden monarchistischen) Professoren einen neuen Dienst- (und Treue-) Eid auf die Weimarer republikanische Verfassung schwören zu lassen. Die z.T. im Mantel der Wissenschaftsfreiheit von manchen Lehrstühlen z.T. offen vorgetragene Hetze gegen die Weimarer Republik hat beim künftigen Führungspersonal der Gesellschaft nicht unwesentlich zur innenpolitischen Destabilisierung der Weimarer Republik beigetragen. Dabei verdient verfassungshistorische Erwähnung, dass es ausgerechnet die Weimarer Verfassung war, die der Wissenschaftsfreiheit nach der Paulskirchenverfassung als erste Verfassung der Welt Verfassungsrang einräumte!

Forschung in Frage gestellt und neu geordnet werden. Eine solche Phase erlebten Lehre und Studium in den letzten Jahrzehnten des 18. Jh., als nach den traditionellen, relativ egalitären Kolloquien in den Geisteswissenschaften als Alternative zur Vorlesung das Seminar als partnerschaftliche Struktur entwickelt wurde. Sie setzte sich fort in den Universitätsideen der Gruppe um Wilhelm von Humboldt (mit Schleiermacher und Fichte) zu Beginn des 19. Jh., als sie das Verhältnis von Lehrenden und Studierenden in der „Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden“ als Erkenntnisgemeinschaft neu definierten (s.u.). Eine dritte Phase stellten die Reformen Justus von Liebig dar, der in Gießen 1825 in seinem Chemielabor das erste Mal Arbeitsplätze für Studierende vorsah und ihnen den Zugang zur experimentellen Forschung eröffnete. In allen diesen Fällen wurde zwar nicht Gleichheit (der Rechte, der Ressourcen, der Lernvoraussetzungen usw.) zwischen Lehrenden und Studierenden hergestellt, aber eine Annäherung, ein eher partnerschaftliches Klima, das Lernen förderte. Weitere, jüngere Beispiele für eine autonomere Stellung der Lernenden stellen dann das Projektstudium seit den 1960er Jahren und seine kleineren Formen der Fallstudien (Case Studies, vor allem in den Wirtschaftswissenschaften) und – eng verwandt – des problembasierten Lernens (problem based learning, PBL) dar.

Für die Beziehungen unter Wissenschaftler/innen sind auch in der Forschung solche Entwicklungsphasen größerer Unabhängigkeit (insbesondere des Nachwuchses) erkennbar, wenn jeweils auch Gegenbewegungen zu verzeichnen waren. Während naturwissenschaftliche Labors bis Justus von Liebig Privateigentum der Professoren waren und in deren Privatwohnungen standen, sodass der Nachwuchs empirische Forschung nur mit besonderer Erlaubnis und unter den Augen der jeweiligen Professoren angehen konnte, stellte die Universität Gießen das erste Mal auf eigene Kosten und in einem öffentlichen Gebäude ein Labor zur Verfügung (obendrein mit den erwähnten studentischen Arbeitsmöglichkeiten). Mit der Einführung der Habilitation ab 1816 (ausgehend von der Berliner Universität) wurde auf dem Weg in eine Professur nach der Dissertation eine zweite, anspruchsvollere Forschungsleistung verlangt. Danach waren die Nachwuchswissenschaftler zwar Privatdozenten, aber ohne Dienstverhältnis nahezu rechtlos. Sie hatten lediglich als Recht und Pflicht eine 2stündige Lehrveranstaltung anzubieten. Mit der dynamischen Expansion der Forschung entwickelten viele Nachwuchswissenschaftler neue Forschungsgebiete, die in der Aufteilung der ordentlichen Professuren (Ordinariate) keinen Platz mehr fanden. Um sie halten, ihnen einen angemessenen Status verleihen und einigermaßen adäquat auch in der Personalstruktur abbilden zu können, wurden die „außerordentlichen Professuren“ geschaffen. Ihr Lehrgebiet war also neu, schmaler als ein Ordinariat und insofern gegenüber dem Ordinariat abgestuft. Diese aus der Wissenschaftsentwicklung heraus überzeugende Neuordnung (Zuweisung kleinerer Spezialgebiete an diese Art Professur) wurde dann zunehmend von Finanzpolitikern missbraucht. Spätestens seit Einführung der C-Besoldungsordnung für Professuren in den 1970er Jahren (und fortgeführt in der W-Besoldung in der Differenz der

Besoldungsstufen W 2/W 3) wurde es als extern importierte Ungleichheit zunehmend zum Regelfall, quantitativ und qualitativ nicht mehr wirklich differente Gebiete in Forschung und Lehre eher nach internen Möglichkeiten der Hochschule mal nach C 3, mal nach C 4 auszusprechen – bei völlig gleichen Eingangsvoraussetzungen der Stelleninhaber.

## 6. Der Juniorprofessur als struktureller Beitrag zur Gleichheit in der Wissenschaft

Die Juniorprofessuren sind mit dem Argument eingerichtet worden, im bisherigen System seien Habilitanden bzw. Privatdozenten viel zu lange in Abhängigkeit von einzelnen Professor/innen und deren Wertvorstellungen und fachlichen Urteilen gehalten worden. Das wurde als dem wissenschaftlichen Fortschritt eher abträglich eingestuft (!). Mit der Einführung dieser neuen Professur sollte eine größere Zahl bisheriger wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen in die Gruppe der Professor/innen aufgenommen und damit zwar nicht gleich gestellt werden, aber vergleichbare Freiheiten erhalten. Schon in der Tatsache dieser Änderung der Personalstruktur ist dokumentiert, dass eine Mehrheit von Wissenschaftspolitikern der Meinung war, durch ein höheres Maß an Unabhängigkeit für den wissenschaftlichen Nachwuchs auch Rahmenbedingungen für ein höheres Maß an Kreativität schaffen zu können. Inwieweit diese Rahmenbedingungen tatsächlich geschaffen worden sind, bleibt umstritten.

## 7. Anmerkungen zur „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“

Eingangs wurden schon die Vorstellungen Wilhelm von Humboldts von einer „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ erwähnt, die als Erkenntnisgemeinschaft auf der Suche nach Wahrheit verstanden wurde und in der die Mitglieder der Gemeinschaft einander zwar nicht gleich, aber sehr nahe waren. Die mittelalterliche „universitas magistrorum et scholarium“ spiegelt einen Personenverband mit eigenen Regeln, eine Gemeinschaft, eine Korporation, in der gelehrt und studiert wurde.<sup>11</sup> Diese (trotz unterschiedlicher Träger: Kirche und Staat) eigenen Regeln schaffen ein Bewusstsein von Zusammengehörigkeit, die von außen vielfach als „Gelehrtenrepublik“ wahrgenommen wird. Da es bis zum Studienabschluss durch Promotion kaum Prüfungen gibt, fehlen viele Momente der Über- bzw. Unterordnung. Diese mittelalterliche „universitas“ (Lebensgemeinschaft und eine Art Berufsverband zugleich) spiegelt eine andere Form der Gemeinschaft als die ideelle „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ innerhalb der Universität bei Humboldt. Bis in die Aufklärung hinein (genau genommen bis über die Eröffnung der Göttinger Akade-

<sup>11</sup> In dieser Gemeinschaft wollten sich die Mitglieder auf dem Hintergrund eines enzyklopädischen Bildungsideals immer mehr Gelehrsamkeit aneignen – immer mehr Anteile am vorhandenen Wissen. Die christliche Kirche war der Auffassung, dass Gott alles existierende Wissen den Menschen bereits in den Büchern offenbart habe. (Wer behauptete, neues Wissen gefunden zu haben, beging Gotteslästerung, weil er sich über Gott stellte; darauf stand die Todesstrafe – s. Giordano Bruno). Also konnte es nur um den Erwerb vorhandenen Wissens gehen.



mie der Wissenschaften 1752 hinaus) hat die Universität keinen Forschungsauftrag, z.T. wird er ihr bis 1806 (noch vom Amtsvorgänger Humboldts, von Mirow) vehement verwehrt. Eine entscheidende Differenz zur mittelalterlichen „universitas magistrorum et scholarium“ bildet seitdem die gemeinsame Suche nach Wahrheit. Wahrheit wird von Humboldt als etwas nie ganz Gefundenes aufgefasst; beide, Lehrende wie Studierende, sind nicht im Besitz, sondern beide sind permanent auf der Suche nach Wahrheit; damit sind sie nicht prinzipiell, sondern nur graduell (durch unterschiedlich langen Weg der Erkenntnissuche) voneinander unterschieden. Daraus folgt, sie stehen sich nicht gegenüber (hier die Wissenden, dort die Unwissenden) sondern der Blick ist eher parallel nach vorn gerichtet, auf das noch Unentdeckte. Das macht gleichzeitig das Gemeinsame, Verbindende aus. Hiermit wird stark auf die Forschung, kaum auf die Lehre abgestellt.

Diesem ideellen Konzept fehlt völlig der Aspekt, dass die Mitglieder der (lokalen, aber vor allem überregionalen und internationalen) Wissenschaftler-Gemeinschaft in einem facettenreichen Verhältnis von Kooperation und Konkurrenz zueinander stehen. Kooperation kann in der *Erkenntnissuche* überwiegen. Schon in der *Verwertung der Ergebnisse* treten materielle (Karrierevorteile, Honorar) und immaterielle (Prestige) Interessen auf, die überwiegend konkurrenzbezogen, also gegeneinander gerichtet sind. Solche Interessengegensätze müssen über Regeln des Wettbewerbs (Fairness, gerechte Gewichtung der Leistungsanteile, Publikationsregeln u.ä.) kanalisiert und „zivilisiert“ werden (s.u.).

## 8. „Gleichheit in der Wissenschaft“ im Verfassungskontext

Das deutsche Bundesverfassungsgericht hatte in seinem berühmt gewordenen „Hochschulurteil“ von 1973 in seiner Interpretation des Grundgesetzes (GG) festgehalten:<sup>12</sup>

„Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG erklärt Wissenschaft, Forschung und Lehre für frei. Damit ist nach Wortlaut und Sinngehalt eine objektive, das Verhältnis von Wissenschaft, Forschung und Lehre zum Staat regelnde wertentscheidende Grundsatznorm aufgestellt, die neben die in derselben Norm enthaltene Freiheitsverbürgung für den Bereich der Kunst tritt. Zugleich gewährt die Verfassungsbestimmung für jeden, der in diesen Bereichen tätig ist, ein individuelles Freiheitsrecht.“<sup>13</sup>

1. Das in Art. 5 Abs. 3 GG enthaltene Freiheitsrecht schützt als Abwehrrecht die wissenschaftliche Betätigung gegen staatliche Eingriffe und steht jedem zu, der wissenschaftlich tätig ist oder tätig werden will (vgl. BVerfGE 15, 256 [263]). Dieser Freiraum des Wissenschaftlers ist grundsätzlich ebenso vorbehaltlos geschützt, wie die Freiheit künstlerischer Betätigung gewährleistet ist. In ihm herrscht absolute Freiheit von jeder Ingerenz öffentlicher Gewalt. In diesen Freiheitsraum fallen vor allem die auf wissenschaftlicher Eigengesetzlichkeit beruhenden Prozesse, Verhaltensweisen und Entscheidungen bei dem Auffinden von Erkenntnissen, ihrer Deutung und Weitergabe. Jeder, der in Wissenschaft, Forschung und Lehre tätig ist, hat – vorbehaltlich

der Treuepflicht gemäß Art. 5 Abs. 3 Satz 2 GG – ein Recht auf Abwehr jeder staatlichen Einwirkung auf den Prozeß der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Damit sich Forschung und Lehre ungehindert an dem Bemühen um Wahrheit als „etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“ (Wilhelm von Humboldt) ausrichten können, ist die Wissenschaft zu einem von staatlicher Fremdbestimmung freien Bereich persönlicher und autonomer Verantwortung des einzelnen Wissenschaftlers erklärt worden. Damit ist zugleich gesagt, daß Art. 5 Abs. 3 GG nicht eine bestimmte Auffassung von der Wissenschaft oder eine bestimmte Wissenschaftstheorie schützen will. Seine Freiheitsgarantie erstreckt sich vielmehr auf jede wissenschaftliche Tätigkeit, d.h. auf alles, was nach Inhalt und Form als ernsthafter planmäßiger Versuch zur Ermittlung der Wahrheit anzusehen ist. Dies folgt unmittelbar aus der prinzipiellen Unabgeschlossenheit jeglicher wissenschaftlichen Erkenntnis.

Der gemeinsame Oberbegriff „Wissenschaft“ bringt den engen Bezug von Forschung und Lehre zum Ausdruck. Forschung als „die geistige Tätigkeit mit dem Ziele, in methodischer, systematischer und nachprüfbarer Weise neue Erkenntnisse zu gewinnen“ (Bundesbericht Forschung III BTDrucks. V/4335 S. 4) bewirkt angesichts immer neuer Fragestellungen den Fortschritt der Wissenschaft; zugleich ist sie die notwendige Voraussetzung, um den Charakter der Lehre als der wissenschaftlich fundierten Übermittlung der durch die Forschung gewonnenen Erkenntnisse zu gewährleisten. Andererseits befruchtet das in der Lehre stattfindende wissenschaftliche Gespräch wiederum die Forschungsarbeit.

Wie auch die Geschichte der Wissenschaftsfreiheit bestätigt, umfaßt die Freiheit der Forschung insbesondere die Fragestellung und die Grundsätze der Methodik sowie die Bewertung des Forschungsergebnisses und seine Verbreitung; die Freiheit der Lehre insbesondere deren Inhalt, den methodischen Ansatz und das Recht auf Äußerung von wissenschaftlichen Lehrmeinungen (vgl. § 3 des Entwurfs eines Hochschulrahmengesetzes in der Fassung vom 15. Juni 1972 – BTDrucks. VI/3506).“<sup>14</sup>

Die Formulierung im Abs. 127 „Das in Art. 5 Abs. 3 GG enthaltene Freiheitsrecht ... steht jedem zu, der wissenschaftlich tätig ist oder tätig werden will“ sowie „Jeder, der in Wissenschaft, Forschung und Lehre tätig ist“ stellt eine Gleichstellung dar, wobei auch zu klären ist, ob die Studierenden („der ... tätig werden will“) im Schutzbereich der Wissenschaftsfreiheit in ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit gleich gestellt sind. Dies wird wenige Absätze später unterstrichen:

„Ob den Studenten ein verfassungsverbürgter Anspruch auf Mitwirkung an der akademischen Selbstverwaltung zusteht, braucht nicht entschieden zu werden. Solange und soweit sie an der Forschung und wissenschaftlichen Lehre teilnehmen, steht auch ihnen das Recht aus Art. 5 Abs. 3 GG zu, so daß schon deshalb keine verfassungsrechtlichen Bedenken gegen ihre Mitsprache in der Wissenschaftsverwaltung bestehen. Mag auch nur ein verhältnismäßig klei-

<sup>12</sup> BVerfGE 35, 79 127-129

<sup>13</sup> vgl. BVerfGE 30, 173 [188] – Mephisto – für den Künstler

<sup>14</sup> BVerfGE 35, 79 (112) BVerfGE 35, 79 (113)

ner Teil der Studenten zur aktiven Beteiligung am Wissenschaftsprozess gelangen, so ist doch das Studium an der Universität auf solche Teilnahme hin angelegt. Die Studenten sind keine Schüler und nicht bloße Objekte der Wissensvermittlung, sondern sie sollen selbständig mitarbeitende, an den wissenschaftlichen Erörterungen beteiligte Mitglieder der Hochschule sein.“<sup>15</sup>

Hier macht das Verfassungsgericht ein Rollenverständnis für die Studierenden deutlich, das manchem Fachbereich bei der Formulierung von Studien- und Prüfungsordnungen im Zuge der Bologna-Reformen schon auf Bachelor-Ebene weiter geholfen hätte.

## 9. Gleichheit in Lehr-/Lernkontexten

Bei näherer Betrachtung der Gleichheit aller wissenschaftlichen Mitglieder der Hochschule in Lehr-/Lernkontexten fallen zunächst die großen fachkulturellen Unterschiede auf, die auf große Differenzen im Rollen- und Selbstverständnis der Akteure verweisen. In manchen Fachkulturen wird nach wie vor von einem *traditionellen Rollenverständnis der Studierenden* ausgegangen, wie es nicht nur in den Schriften Wilhelm von Humboldts, sondern auch andernorts (sogar vom BVerfG) vertreten wird. Es ist bemerkenswert, dass eine Universität wie die Oxford University, in einem ganz anderen ideengeschichtlichen Kontext stehend, trotzdem gleiche Grundgedanken entwickelt hat: Sie beschreibt ihre Vorstellung von Studium mit den Worten: „*Zu uns kommen die Besten des Landes, um sich zu bilden und sich auf ein gesellschaftlich nützlich Leben vorzubereiten.*“ (Oxford Museum, Oxford). Mit dem „sich zu bilden“ und „sich vorzubereiten“ ist auch hier klar, dass die Verantwortung und Initiative auf Seiten der Studierenden liegt und nicht auf Seiten der Universität. Sie leistet zwar Hilfestellung, aber es ist Sache der Studierenden, wie weit sie davon Gebrauch machen.

Hier suchen also – als ideelle Leitvorstellung – junge Erwachsene eine Universität auf, um aktiv in ihre eigene Zukunft zu investieren bzw. sich selbstverantwortlich auf ihre Aufgaben in ihrer privaten und beruflichen Lebensführung und auf ihre öffentlichen Aufgaben als mündige Bürger vorzubereiten. In einem solchen Kontext kommt den Lehrenden eher die Rolle eines Begleiters, Unterstützers zu. Dieser Auffassung entspricht auch das regelmäßige angelsächsische tutorielle Gespräch (mit einem akademischen Tutor), das das Studium begleitet. Das für das Studium unentbehrliche Wissen wird in unterschiedlicher medialer Form für das Studium bereit gestellt, als Buch, auf elektronischem Weg und – vielleicht jeweils am aktuellsten, lebendigsten und authentischsten – durch die Wissenschaftler/innen selbst in Form von Vorlesungen. Damit ist weder eine Hierarchie des Buches über die Studierenden begründet noch ein solches Gefälle zwischen den Studierenden und den ihr Wissen darstellenden Forschern. Dass im britischen Verständnis mit dieser Art von Lehre kein Gefälle von den Wissenden zu den Unwissenden dokumentiert wird, verrät die Formulierung: „*To deliver a lecture*“ – eine Vorlesung abliefern. Studierende in diesen Fachkulturen sind junge Partner. In anderen Fachkulturen wird „*unterrichtet*“, Studierende werden faktisch „*belehrt*“. Auch wenn solche Formu-

lierungen eher unbedacht unterlaufen, als dass sie reflektierter Absicht entspringen – hier wird klar von einem erheblichen Gefälle von den Wissenden zu den Unwissenden ausgegangen. Die Differenz zum Schulbetrieb ist verhältnismäßig gering. Aber gibt es diese Überlegenheit der Lehrenden angesichts der Geschwindigkeit, mit der neues Wissen erzeugt wird, unangefochten immer noch? Es geht nicht nur um Wissensexpansion, sondern auch um Widerlegung. Wie sieht es dann noch mit der Überlegenheit der Lehrenden aus, wenn durchschnittlich binnen 5 Jahren die Hälfte ihres Wissens veraltet ist (durchschnittliche Halbwertszeit des Wissens)?<sup>16</sup>

Ursprünglich war es sinnvoll, in der modernen Universität zwei Sphären zu unterscheiden (die sich dann aber – wie erwähnt – wieder verschränken): A) die Sphäre des Studiums und dortigen gemeinsamen Lernens der Studierenden (in der eine Verwertung im Beruf noch entfernt war und insofern noch von zweckfreier Beschäftigung mit Wissenschaft gesprochen werden konnte, die forschendes Lernen nicht ausschloss = Forschung zur besonderen Beförderung des Lernens) und B) die Sphäre der Forschung, in der Verwertungs- und Karriereaspekten eine gewichtige Dimension zukommt. In einem solchen Lernklima der Sphäre A konnte sich in intrinsischer Motivation auf die Inhalte eingelassen werden. Konkurrenzbezogene Aspekte einer Benotung *mit Auswirkungen auf die Abschlussnote* und damit auf den Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt konnten durch Blockprüfungen am Ende des Studiums lange Zeit aus dem Lernprozess herausgehalten werden. Damit waren ideale Voraussetzungen für kooperative Lernprozesse geschaffen, in denen noch niemand veranlasst war, sein Wissen strategisch zurück zu halten (der Gruppe vorzuenthalten) und statt dessen auf den Moment zu warten, wo das eigene Wissen individuell zugerechnet und karrierewirksam eingebracht werden konnte. Nicht die im Zuge der Bologna-Reform eingeführten studienbegleitenden Prüfungen allein zerstören diese Konstellation, die externen Druck aus dem Lernvorgang genommen hatte, sondern die Anrechnung der Ergebnisse auf das Gesamtergebnis des Studiums – und das vom ersten Semester an! Dadurch wird die Fehlerkultur zerstört. Während vorher *Nichtwissen* das im Lernprozess Erwartete war, das sich produktiv auf die Bereitschaft zur Erprobung mit Fehlerisiken auswirkte, wird dies zunehmend durch eine *Wissenserwartung* ersetzt, die nicht mehr durch Fehler enttäuscht werden darf. Da Lernen ohne Fehler zu machen kaum gelingen kann, werden die Lernprozesse durch solche Strukturen stark beeinträchtigt. Hierdurch werden starke Anteile extrinsischer Motivation in den Lernprozess eingebracht – bis hin zu dem Ergebnis, dass die Prüfungen die Steuerung des Lernens übernehmen (die Studierenden sich beim Lernen nur noch von Klausur zu Klausur hangeln). Damit ist eine gewisse Perversion ursprünglicher Intentionen des Studiums eingetreten. Nicht Gleichheit steht im Vordergrund, sondern die konkurrenzorientierte Differenz. Die verheerenden Folgen,

<sup>15</sup> BVerfGE 35, 79 (157)

<sup>16</sup> Bei großen Unterschieden zwischen Fachgebieten und Fächern, zwischen Grundlagen- und Spezialwissen. In der Informatik beträgt die Halbwertszeit etwa 2 Jahre, bei Grundlagen der Mathematik (Pythagoras, Euklid) 2000 Jahre.

Neurosen und Kooperation zerstörenden Auswirkungen können an den französischen Elitehochschulen studiert werden, an denen – die Situation weiter verschärfend – auf einen nationalen Concours hin gelernt wird, eine Rangliste nach erzielten Noten. Die individuelle Platzierung entscheidet direkt über die Karrierechancen, weil alle französischen öffentlichen Einrichtungen gehalten sind, die Einstellung von Personal von der Liste herunter vorzunehmen. Wenn in den Bologna-Studiengängen die Anrechnung auf die Abschlussnote aufgehoben würde, wäre ein wesentliches Hindernis kooperativen Lernens beseitigt.

In der Hochschule ist die Gegenüberstellung von Lehrer/innen und Schüler/innen aus der Schule *tendenziell* aufgelöst: hier gibt es nicht so deutlich die Lehrer/innen, die das Schulwissen haben, es weitergeben und dann überprüfen, ob die Schüler/innen es gelernt haben und beherrschen. Zwar dient auch die Hochschule der Weitergabe von Wissen, aber ebenso der Entdeckung und Erfindung neuen Wissens. Auch die Hochschullehrer/innen lernen ständig dazu (intensiver noch als Schullehrer/innen – „ich forsche schon zwei Jahre über diesen Gegenstand und da kommen Studierende in der Lehrveranstaltung doch spontan noch auf neue Fragestellungen?“), und die Studierenden können die Hochschullehrer/innen gegen Ende des Studiums in Spezialgebieten, z.B. ihrer Examensarbeit, durchaus einholen oder sogar überholen (wieder als Grundidee: Gemeinsam auf dem Weg zu neuer Erkenntnis). Wissenschaft ist inzwischen kaum noch überschaubar groß, das individuelle Wissen sehr klein. Hochschullehrer/innen wissen viel mehr als Studierende, und selbst ihr Wissen ist relativ eng begrenzt. 50% aller Wissenschaftler/innen, die die Menschheit *je hatte, leben in der Gegenwart!* Weltweit erscheint alle 15 Sekunden ein Fachaufsatz. Inzwischen ist es physisch unmöglich, den Wissensfortschritt auch nur im eigenen Gebiet vollständig zu verfolgen. Dicht neben seinem Arbeitsgebiet ist jeder von uns ohnehin schon bald ein Laie, weil dort der Wissensfortschritt nicht ausreichend mit verfolgt werden kann. Das macht *bescheiden und weckt die Bereitschaft zur Frage*, ohne sich selbst in der eigenen Expertenrolle etwas zu vergeben.

## 10. Unterschiede zwischen Schule und Hochschule mit Auswirkungen auf Gleichheitsvorstellungen

Das Verhältnis von Lehrer/innen und Schüler/innen einerseits und Lehrenden und Studierenden andererseits weist einige relevante Unterschiede auf, die die Distanz an Hochschulen schrumpfen lassen. Schulen haben den Auftrag, sog. gesichertes Wissen an die nächste Generation weiter zu geben, Orientierungsmöglichkeiten zu bieten und die Identitäts- (d.h. auch Persönlichkeits-)bildung zu unterstützen. Das beschreibt den Auftrag von Hochschulen nur zum Teil. Außerdem führt dieser Auftrag leicht zu dem Missverständnis, es gehe vor allem um die Ansammlung von Wissen („im Studium viel Wissen anhäufen“). Eine solche Vorstellung geht schon deswegen fehl, weil – wie erwähnt – die Halbwertszeit des Wissens auf 5 Jahre gesunken ist, d.h. statistisch durch-

schnittlich alle 5 Jahre die Hälfte unseres Wissens durch neues Wissen überholt, also „veraltet“ ist. Auf diese Weise wird Grundlagen- und Methodenwissen wichtiger als (besonders schnell überholte) Spezialkenntnisse. Technik und Motivation zum lebenslangen Lernen müssen erworben werden – für Wissenschaftler eine typische Anforderung.

Über die Weitergabe sog. gesicherten Wissens hinaus kann an Hochschulen auch „riskantes“ Wissen erworben werden, d.h. insbesondere neues Wissen, das noch nicht in gleicher Weise als gesichert gelten kann. Das führt typischer Weise dazu, viel stärker als in der Schule maximal möglich, in der akademischen Lehre die Entstehung neuen Wissens (und von Wissenschaft) als ständigen Erkenntnisprozess darzustellen und (so müsste es wenigstens sein) im forschenden Lernen erfahrbar zu machen. Hochschulstudium ist gegenüber dem Lernen in der Schule weiter gekennzeichnet dadurch, dass Forschungs-, also Erkenntnismethoden erworben werden (wenn auch in deutlich verschiedener Vertiefung je nach dem, ob es um Forschungsnachwuchs oder um Berufe geht, in denen nicht selbst geforscht wird). Aber heute gibt es kaum einen akademischen Beruf, in dem nicht ständig von Forschungsergebnissen Gebrauch gemacht wird.

Untrennbar mit einem wissenschaftlichen Studium verbunden ist es dann auch

- die Relativität von Wahrheiten erleben zu lassen (abhängig von Perspektiven und Randbedingungen) sowie
- die zeitlichen und regionalen Grenzen der Gültigkeit von Wissen zu verstehen. Schließlich
- die Unmöglichkeit absolut gültiger Wahrheiten einsehen zu lassen sowie
- die ständige Überholbarkeit von Wahrheiten durch neue Forschungen erkennen zu lassen.

Wissenschaftliches Studium ist nicht nur gekennzeichnet durch die Aneignung breiter Theoriekenntnisse und ihrer Unverzichtbarkeit für praktisches Handeln, um nicht bei jedem Vorfall wieder bei Null anfangen zu müssen („es gibt nichts nützlicheres als eine praktische Theorie“), sondern auch zumindest einfacher Kenntnisse der Prozesse der Theoriebildung (induktive/deduktive Ansätze usw.).

Was hat die Betrachtung dieser Differenzen mit „Gleichheit in der Wissenschaft“ zu tun? Die im Studium schnell wachsende Fähigkeit, wissenschaftliche Ergebnisse gedanklich zu überprüfen oder – je nach Fach früher oder später – selbst neue Erkenntnisse zu gewinnen, lässt Differenzen zwischen Lehrenden und Studierenden schrumpfen (ohne Gleichheit zu erreichen)..

In allen Kontexten an Hochschulen, in denen die traditionellen Leitideen in der Selbstinterpretation der Lehrenden noch im Vordergrund stehen, wird die Gemeinsamkeit betont. Wenn der berühmte Psychosomatiker Alexander Mitscherlich (noch oder schon 1965) die Erstsemester an der Universität Heidelberg mit „Kollegen“ ansprach, so war diese Anrede Ausdruck dieser Grundauffassung von einer Gemeinschaft der kontinuierlich Lernenden, war aber auch Ehre und Verpflichtung (bzw. Ansporn) für die neuen Studierenden zugleich.



## 11. Exkurs B: Auswirkungen der Anrede – hier des „Duzens“ auf Grupp hierarchien<sup>17</sup>

### 11.1 Wandlung der Anrede

Während der Welle der Neugründung von Universitäten in Deutschland zwischen dem Ende der 1960er bis zum Ende der 1970er Jahre war es an vielen Hochschulen in weiten Bereichen üblich (wenn auch fachkulturell unterschiedlich), dass sich Lehrende untereinander und mit den Studierenden duzten. Das wurde teilweise verstärkt durch den relativ geringen Altersabstand der frisch berufenen Professoren bzw. wissenschaftlichen Mitarbeiter zu den Studierenden. Auch da überwogen Gemeinschaftsvorstellungen (teilweise aus der Wissenschaft, aber teilweise auch aus linken Selbstverständnissen mit Anleihen bei Arbeiterbewegung und Sozialdemokratie);<sup>18</sup> außerdem wollten viele die soziale Distanz zwischen Lehrenden und Studierenden reduzieren, um vertrauensvolles Lernen zu befördern. Angenommen wurde nicht Gleichheit, aber soziale Nähe. Ob die angenommenen Ursache/Wirkungszusammenhänge zutrafen, war offen. Als der Altersabstand im Laufe der Jahre größer wurde, lag es den beteiligten Lehrenden näher, zu Siezen. Dieser Komplex soll in einem kleinen Exkurs vertieft werden. Allerdings hängen Anrede und Gemeinschaftsvorstellungen eng zusammen.

Die Frage der Anrede zwischen Lehrenden und Lernenden beschäftigt diese Gruppen immer wieder. Dabei gibt es zahlreiche Facetten und viele Pro- und Contra-Argumente. Drei Fragen bewegen besonders häufig:

1. Inwieweit beeinflusst die Anrede die Lernbereitschaft (z.B. durch Auswirkung auf das Gruppenklima?)
2. Hat soziale Nähe (insbesondere als Mitglied einer Lerngemeinschaft) positiven Einfluss auf die Bindung/Selbstverpflichtung der Gruppenmitglieder?
3. Bewahrt die Anrede Respekt, führt die Anrede zu Respekt oder ist sie Folge des Respekts?

Die Pro- und Contra-Argumente laufen z.T. quer zu diesen Fragen. Daher werden im nachfolgenden Text die Argumente nicht nach Fragen getrennt auseinander gehalten. Als besonders zu unterscheiden gilt jedoch:

- A) Normaler Altersabstand von ca. 10 Jahren aufwärts,
- B) Nahezu Gleichaltrigkeit zwischen Lehrenden und Studierenden,
- C) Studierende älter als Lehrende.

### 11.2 Steigerung des Zusammenhalts und der Lernbereitschaft

In vielen Lebenssituationen und Subkulturen der Gesellschaft wird wie selbstverständlich geduzt. Auch die Gleichheit problematischer (Lebens-)Umstände kann Zusammenhalt stiften. Es gibt ganze Subkulturen, in denen durchgängig geduzt wird: In der Gewerkschaftsbewegung, früher innerhalb der SPD, zwischen Handwerkern und Arbeitern in Industrie, Handwerk und Dienstleistung. Das hatte mit der Solidarität in einer schwierigen materiellen Situation und oft mit dem Gefühl zu tun, tendenziell unterdrückt und ausgebeutet zu werden.

In der Gefahr wird geduzt (Bergsteigen usw.). Das Gefühl des Zusammenhalts gilt auch für den Sport. Die Ski-

lehrer in den Alpen duzen ihre Kursteilnehmer sofort, obwohl dies einen viel oberflächlicheren Kontakt darstellt als im Sportverein. Dies mag aber auch auf Reste einer Gefahrengemeinschaft zurück gehen. Viele berufliche Teams duzen sich und jüngere Peers (z.B. junge Lehrende in Weiterbildungsseminaren). Viele Lehrende sind daran interessiert, dass alle Mitglieder eines Seminars sich duzen. Immer wieder wird zugunsten des „Du“ argumentiert, damit werde die soziale Distanz verringert, zum Fragen ermutigt, die akademische Gemeinschaft (Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden) gestärkt. Wie erwähnt – ganz im Sinne Wilhelm von Humboldts: Alle sind auf der Suche nach Wahrheit (Erkenntnis), dabei nur graduell (Alter, Erfahrung, Lernzuwachs), nicht prinzipiell voneinander unterschieden. Lernprozesse werden im übrigen nicht durch Überbetonung von Statusunterschieden, von sozialer Distanz gefördert (schreckt vom Fragen eher ab).

### 11.3 Anrede eine Frage des Respekts?

Gegen das Duzen eingewandt wird, dass der nötige Respekt gegenüber den Lehrenden verloren gehen könnte (bzw. nicht aufgebaut wird). Regelmäßig wird dann (offensichtlich mit dem Gefühl aktueller Gefährdung) auf Formen der Beschimpfung hingewiesen: Besonders üble Formen der Beleidigung sagten sich schwerer in der „Sie-“ als in der „Du-Form“. Dem wird wiederum entgegen gehalten, dass es nicht von der Anrede abhängt, ob z.B. Eltern respektiert würden oder nicht. (Bis zum 1. Weltkrieg gab es auch im deutschen gehobenen Bürgertum Familien, in denen die Kinder ihre Eltern Siezten. In Frankreich ist dies im gehobenen Bürgertum z.T. bis heute der Fall). Zur Frage des Respekts gilt: Ob ein Ausbilder, ein Trainer von den von ihm betreuten Sportlern respektiert wird, hängt sehr stark von dessen Persönlichkeit, nicht von der Art der Anrede ab. In hierarchischen Organisationen wird zwischen Amts- und Sachautorität unterschieden. Die letztere stellt sich nicht mit dem Amt ein. Auch hier besteht keine Gleichsetzung zwischen Form und Respekt.

Ein besonderer Einwand gilt der Notenvergabe: Das Duzen täusche nur unzureichend darüber hinweg, dass am Ende ja doch die Lehrenden die Leistung der Studierenden beurteilen, m.a.W. die Noten festsetzen. Diese Macht über die Noten (es handelt sich tatsächlich um ein Machtverhältnis) stehe ständig zwischen den Beteiligten und schaffe Distanz. Insofern werde Vertrautheit nur vorgetäuscht. Dann könne man diese Irreführung auch gleich weglassen.

### 11.4 Gleichheitsproblematik in der Statuspassage von Studierenden zu Lehrenden

Einen besonderen Fall für Gleichheitsvorstellungen bilden die Altersdifferenzen. Bei einem als normal angese-

<sup>17</sup> Die Verbreitung des Duzens an Hochschulen ist in den Ländern mit deutscher Sprache kulturell unterschiedlich zu interpretieren. Hier im Text werden nur deutsche Verhältnisse beschrieben.

<sup>18</sup> Mit Varianten von Hochschule zu Hochschule, die eher nicht an der sozialen Zusammensetzung der Lehrenden und Studierenden, sondern am Grad der Politisierung lag. Berlin, Frankfurt/Main und Heidelberg, die in der Politisierung bekanntesten Universitäten jener Zeit, waren ursprünglich sehr bürgerliche Hochschulen.

nenen Altersabstand von plus/minus 8-10 Jahren aufwärts werden wenig Probleme gesehen, sich zu Siezen (oder zu Duzen). Hier wird ein Kenntnisvorsprung der Älteren bereitwillig unterstellt.

Nahezu Gleichaltrigkeit zwischen Lehrenden und Studierenden wird dagegen (evtl. von beiden Seiten) oft schon als problematisch angesehen. Beide Seiten unterstellen sich gegenseitig eine etwa gleiche Lernzeit; insofern wird die Differenz auch im Kenntnisstand als gering angesehen. Das kann als geringe soziale Distanz die Frage- und Lernbereitschaft sogar erhöhen (wie etwa in Tutorien). Die Gleichheitsproblematik kann sich in der *Statuspassage von Studierenden zu Lehrenden* für junge Nachwuchskräfte bei ihren ersten Schritten als Lehrende in zwei Stufen aber noch verschärfen: Sie suchen ihr professionelles Selbstverständnis und versuchen ihre Rolle zu definieren. Dazu gehört ihr Verhältnis zu den Studierenden. Häufig ergeben sich dann Diskussionen über die Frage, ob junge Lehrende die anwesenden Studierenden Siezen sollten. Viele dieser jungen Lehrenden fühlen sich beim Siezen wohler, weil sie damit ihre neue Rolle unterstreichen; etwas mehr Distanz hilft ihnen. Als zweite, verschärfte Stufe des Problems kann es sich um junge Lehrende handeln, die im letzten Semester noch selbst Studierende waren; nach ihrem Examen haben sie nun den ersten Lehrauftrag erhalten. Nicht selten tritt der Fall ein, dass sie selbst im vorigen Semester noch Mit-Studierende einiger Anwesender waren – ihre ehemaligen Kommilitonen jetzt also in ihrem ersten Seminar sitzen. Sollen Lehrende diese Studierenden Duzen oder Siezen? Die betreffenden Kommilitonen werden selbstverständlich geduzt – alles andere würden die Beteiligten als sehr künstlich (im schlechten Sinne als ein Rollenspiel) empfinden. Daraus ergibt sich dann eine Mischung aus Duzen und Siezen im Seminar (bis die Beteiligten sich genauer kennen, die Rollen geklärt sind und sich dann evtl. alle duzen). Welche Grundhaltung zu Gleichheitsvorstellungen zwischen Lehrenden und Lernenden zeigt sich in diesem Verlauf?

Im Seminar sitzen auch einige ältere Studierende (älter als 40/50 Jahre). Diese Situation (Studierende deutlich älter als die/der Lehrende) wird als besonders problematisch empfunden – wieder von beiden Seiten. Beide können dann extrem unsicher in der Rolleninterpretation sein. Die Lehrenden fühlen sich unwohl und oft wenig respektiert – auch angesichts der Situations- und Rolleninterpretation der anderen Seite. Manche(r) Ältere fügt sich wohlzogen in die Spielregeln, fühlt sich aber väterlich/mütterlich überlegen. Manche geben aus dieser Interpretation eigener Überlegenheit heraus leutselig gute Ratschläge – und das ist extrem (gruppen-)klimaschädlich und das letzte, was die junge Lehrenden in ihrer Situation gebrauchen können.

Zum Glück selten rebellieren Ältere gegen die vermeintlich unberechtigte Hierarchie und fangen an, ständig zu widersprechen, zu korrigieren oder die Lehrenden zu „ergänzen“.

Auflösung: Das Alter spielt für die Frage des Respekts deshalb eine so große Rolle, weil die beteiligten Personen Fachkompetenz gleich setzen mit Lebensalter. Das ist nur begrenzt berechtigt (weil nur dort gültig, wo diese Kompetenz im informellen Lernen im Lebensver-

lauf erworben werden kann). Gerade in akademischen Zusammenhängen ist diese Gleichung unberechtigt, weil *akademische Fachkompetenz mit Intensität des Studiums, mit fachlicher Spezialisierung (meist außerhalb lebenspraktischer Kontexte) und nicht mit Lebensalter zusammen hängt*.

### 11.5 Es geht um Expertenrollen, nicht um Lebensalter

Und diese Expertenrolle – mit dem Lehrauftrag der betreffenden Person auch offiziell zugestanden und übertragen – sollte in solchen Seminarkonstellationen frühzeitig im Semester von Seiten der Lehrenden thematisiert werden, bevor es zu Konflikten kommt. Da diese sensible Konstellation nicht ganz einfach zu thematisieren ist und sorgfältig formuliert sein sollte, hat sich ein Info-Blatt mit einem erklärenden Text bewährt, das ausgeteilt und gelesen werden kann, um dann auf Diskussionsbedürfnisse einzugehen.

Die Anrede entscheidet nicht über den Respekt. Aber die Gefahr von Missverständnissen ist nicht gering – insbesondere von Seiten von Personen, denen Respekt und eine gewisse Distanz ohnehin fremd sind. Insofern müssen die Lehrenden selbst entscheiden, bei welchen Umgangsformen sie sich wohl bzw. sicher fühlen.

*So weit der Exkurs.* Die Anrede kann Ausdruck von Gemeinschaftsvorstellungen sein, und umgekehrt sind Gemeinschaftsvorstellungen durchaus von der Anrede abhängig. Das Duzen signalisiert soziale Nähe, ohne aber Gleichheit zu bedeuten.

## 12. Anmerkungen zu Gemeinsamkeiten in der Forschung bzw. Produktion neuen Wissens

### 12.1 Gleichheit im Erkenntnisprozess

Zunächst besteht abstrakt nahezu *Gleichheit der Personen* in der Suche nach Wahrheit. Vor den Standards der Disziplin sind alle gleich. Um das gegen Abweichungen und falsche Einflüsse zu sichern, die sich in ihrem Urteil nicht allein auf wissenschaftliche Qualität, sondern auch auf den Ruf und Status der Autor/innen beziehen könnten, gibt es bei der Beurteilung und Publikationsentscheidung über eingereichte Zeitschriften-Aufsätze den *double-blind review*.

Schon bei der *Gleichberechtigung* gibt es Unterschiede. Denn je nach Amt und Status werden vom Träger der Einrichtung (einer Hochschule oder außeruniversitären Forschungseinrichtung) unterschiedliche Anteile der Arbeitszeit und der Ausstattung für die Suche nach Wahrheit zur Verfügung gestellt. Die Unterschiede liegen auf der individuellen, nicht der institutionellen Ebene, da das BVerfG mit seinem Urteil von 2010 die prinzipielle Gleichstellung von Universitäten und Fachhochschulen festgestellt hat.<sup>19</sup>

Die Betonung der Gemeinsamkeit geht über einzelne Fächer oder lokale Hochschulen weit hinaus und dokumentiert sich in nationalen und internationalen Fachge-

<sup>19</sup> Im Internet zugänglich unter: BVerfG, 1 BvR 216/07 vom 13.4.2010, Absatz-Nr. (1 - 69), [http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20100413\\_1bvr021607.html](http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20100413_1bvr021607.html)

sellschaften und der internationalen Scientific Community. Auf internationalen Konferenzen kann enge Kollegialität erlebt werden, aber in den Fachgesellschaften gilt oft die Promotion als Voraussetzung für eine Mitgliedschaft und schließt (noch) Unpromovierte von dieser Gemeinschaft aus.

In den deutschsprachigen Ländern können bei der Erzeugung neuen Wissens in einem breiten Spektrum erhebliche Gegensätze von egalitären Umgangsformen bis zu starken Hierarchien beobachtet werden. Dafür sind zunächst drei Ursachen erkennbar (später kommen Verwertungsinteressen für das erzeugte Wissen dazu):

- a) Die Weitergeltung der Wertvorstellungen Humboldts von einem gemeinsamen Lernen in einem Klima gegenseitigen Respekts, Leitideen, die sowohl in ganzen Fachkulturen, als auch von Einzelpersonen gelebt werden.
- b) auf individueller Ebene etablierte Hierarchien, in denen es augenscheinlich darum geht, Exklusivität und Vorrechte auszuleben. Da dies zwar über Statuszuweisung an die Amtsinhaber, aber kaum funktional legitimiert ist, kommt es hier zu permanenten verdeckten oder offenen Konflikten, wobei sich die Unterlegenen auf die Weitergeltung der Wertvorstellungen Humboldts beziehen und der anderen Seite mangelnde Selbstreflexion, ja mangelnde Bildung vorhalten.
- c) Abweichungen von den Gleichheitsannahmen, die in allen Fachkulturen anzutreffen sind, basieren – wie vorstehend erwähnt – auf den sich wandelnden, z.T. schon betrieblichen Formen der Produktion neuen Wissens, in denen es funktional naheliegt, Verantwortungshierarchien zu etablieren, die dann auch – funktional legitimiert – akzeptiert werden (und wo trotzdem im Einzelfall auch egalitäre Strukturen geschaffen und gelebt werden). Je betriebsförmiger (und d.h. u.a. arbeitsteiliger) Wissen erzeugt wird, desto eher kommt es zu Hierarchien. Da diese „Produktionsform“ vor allem in Naturwissenschaft, Medizin und Technikwissenschaften vorherrscht, sind dort Hierarchievorstellungen häufiger anzutreffen als in den Geistes- (und z.T. Sozial-)wissenschaften.

### 12.2 Konfliktpotentiale bei Publikationen

Mit der Absicht jedoch, wissenschaftliche Verdienste (als Indikatoren ausgewiesen in Publikationen), für die eigene wissenschaftliche Karriere zu verwerten, kommen weitere Hierarchie-Interessen herein. Infolgedessen können die Publikationsrechte sogar reglementiert sein – nicht nur in der Auftragsforschung. Aber spätestens bei der Entscheidung über die Autorschaft an Artikeln bzw. den zugrunde liegenden Forschungen geht es (u.U. auch konflikthaft) um Gerechtigkeit – auf der Basis der Gleichberechtigung der Beiträge (s.u.). Zunächst entstehen die typischen Spannungen zwischen Teamleistungen als tatsächlich gemeinsam erbrachter und sich gegenseitig ergänzender und steigender Leistung einerseits und deren individueller Zurechnung andererseits, die den Teamgeist ad absurdum führen und abtöten können. Da der Interessenzusammenhang zwischen wissenschaftlicher Leistung und Karriere an dieser Stelle durchschlägt, werden (mit dem Ziel eines gerechten Interessenaus-

gleichs) Wege gefunden, individuelle Anteile zu benennen. Sie können dann anteilig in die Gewichtung für die wissenschaftliche Karriere eingehen.

Innerhalb dieses Prinzips ist die Festlegung und Dokumentation der jeweiligen Anteile der Teammitglieder entsprechend umstritten. Diese Konflikte verschärfen sich noch bei den (zunächst geringer und entfernt wirkenden) Leistungen der am unmittelbaren Forschungsprozess nicht mehr direkt beteiligten Mitglieder der Projektleitung. Der Interpretationsspielraum für deren Anteile am Ergebnis ist erheblich (s.u.). Ausgehend von einem Prinzip horizontaler, gleichberechtigter Beiträge gilt als gerecht, als fair, wenn die erbrachten Anteile den Beteiligten sorgfältig zugerechnet werden. Wie aber werden die Anteile ermittelt, dokumentiert und (quantitativ und qualitativ) gewichtet?

Wenn etwa Drittmittelprojekte anlaufen, dann gibt es eine (noch immer meist professorale) Projektleitung. Werden Ergebnisse publiziert, stellen sich regelmäßig Fragen der

- a) formalen Hierarchie und
- b) realen Beteiligung an dem Zustandekommen der Ergebnisse und
- c) der formalen und realen Beteiligung an deren Publikation.
- d) Noch schärfer (und daher u.U. nicht identisch) stellen sich diese Fragen in der Auftragsforschung. Hier kann der Projektleiter/die Projektleiterin zusätzlich zu internen Anteilen am Projekt oft noch den Kontakt zum Auftraggeber und seinen persönlichen Prestige-Rahmen geltend machen, der den Auftrag erst möglich gemacht hat. Wie ist in solchen Fällen der Anteil am Zustandekommen des Projekts zu gewichten? Mit welchem Gewicht sollte der Projektleiter dann bei Publikationen sichtbar werden? Diese Frage führt zu erheblichen verdeckten oder offenen Konflikten.

Die Konfliktparteien sehen ihre Anteile differenziert, aber wechselseitig sehr verschieden. Das Dilemma beginnt damit, dass im Forschungsalltag kein systematischer Überblick über die (zu verteilenden) Anteile präsent ist, die den Erfolg eines Projekts ausmachen. So fällt es auch schwer, solche Anteile einzubeziehen und zu gewichten. Folgende Anteile können hierfür unterschieden werden:

### 12.3 Anteile der Beteiligten

**Was bringt die Projektleitung in das Projekt ein?** Projektmitarbeiter/innen gewichten die Anteile oft erst von dem Zeitpunkt ihres Eintretens in das Projekt an. Welche Vorleistungen dann bereits in das Zustandekommen des Projekts eingegangen sind, wird mangels eigener Erfahrung mit diesen Phasen meist erheblich unterschätzt. Die Projektleitung sieht ihren Anteil

- mit der Forschungs idee beginnen.
- Sie rechnet dazu, aufgrund ihrer Erfahrung und ihres Überblicks die Relevanz der Forschungsfragestellung und den Forschungsstand beurteilt zu haben.
- Der Anteil setzt sich fort mit Kenntnissen bzw. sogar Erfahrungen mit infrage kommenden Drittmittelgebern.
- Der eigene Name (wissenschaftliche Ruf) in Jahren aufgebaut, kann für das schiere Zustandekommen des Projekts entscheidend sein,



- der Anteil setzt sich fort mit wesentlichen Anteilen am Projektantrag (zumindest wesentlichen Teilen des Projektdesigns), Anteile, die entweder schon allein erbracht worden sind, weil Mitarbeiter/innen erst nach der Förderzusage für das Projekt eingetreten sind oder schon in einem stabileren Team erbracht werden. Bei letzterem werden Leistungen für das Projekt häufig informell in Projektbesprechungen erbracht, die nicht so formalisiert wahrgenommen werden, dass die Anteile am Zustandekommen des Projekts und seiner Profilierung personenbezogen registriert würden.
- Häufig stellt die Projektleitung die Kontakte zum Feld her. Wie hoch das Gewicht dieser Kontakte für das Zustandekommen des Projekts zu veranschlagen ist, entzieht sich ebenfalls der Urteilsfähigkeit von Nachwuchswissenschaftler/innen.
- Zum gleichen Thema gehören die oft unzureichend wahrgenommenen Anteile an Führung, Begleitung, Beratung der einzelnen Schritte im Forschungsprozess,
- die Beteiligung der Projektleitung an der Dateninterpretation kann einen wesentlichen Teil des Erfolges ausmachen,
- oft übernimmt die Projektleitung bei geplanten Aufsätzen das Erst-Review der Texte, um den Text zu optimieren und größere Fehler zu vermeiden. Damit wird die Wahrscheinlichkeit der Publikation sogar entscheidend erhöht.
- Die Kontakte der Projektleitung sind für die öffentliche Wahrnehmung des Projekts zumindest förderlich; diese öffentliche Wahrnehmung begünstigt auch die Karrierechancen der Projektmitarbeiter/innen unmittelbar.
- Die Projektleitung verfügt oft über einen großen Überblick über Publikationsmöglichkeiten und kann die (jüngeren) Projektmitglieder bzgl. der Publikationsmöglichkeiten beraten.

Diese Anteile sind oft von einer Relevanz, die ganze Projekte vor dem Scheitern bewahren und Publikationen den Weg bahnen können. Ihr Gewicht liegt vor allem in der qualitativen Dimension, nicht in erster Linie in investierter Arbeitszeit. Insbesondere wenn negative Folgen ausbleiben, wird der Anteil am Erfolg unterschätzt. Der Beitrag zum Konflikt ist aber oft zweiseitig. Auch von Seiten der Projektleitung wird der Anteil der Projektmitarbeiter/innen am Erfolg häufig unterschätzt.

**Was bringen die Mitarbeiter ein?** Die Projektmitarbeiter sind die Träger der meisten Projektaktivitäten. Sie führen die Forschungsidee und die im Antrag enthaltene Arbeits- und Zeitplanung durch. Oft übernehmen sie

- die (Weiter-)Entwicklung der Hypothesen,
- die Hauptanteile an der Entwicklung der Erhebungsinstrumente (bei empirischen Projekten),
- die Datenerhebung im Feld sowie die statistische Datenauswertung,
- die Dateninterpretation (meist mit größeren Anteilen der Projektleitung),
- die Vorbereitung von Projektpräsentationen (Poster, Vorträge, auch für die Projektleitung),
- die Erstellung des Projektberichtsentwurfs,
- die Textentwürfe für Artikel.

### 12.4 Anzahl und Sequenz der Autorennamen

Wegen der unterschiedlichen, aber wechselseitig u.U. stark abweichenden Einschätzung der Anteile kommt es vor, dass die Projektleitung den ersten Platz der Aufzählung von Autoren in Publikationen beansprucht. Die Variationen sind vielfältig, der Einzelfall also sorgfältig zu betrachten – aber vorbehaltlich besonderer Umstände ist dies als Regel unberechtigt. In extremen Fällen kommt es vor, dass die Projektleitung verlangt, dass die ganze Publikation allein unter ihrem Namen erscheint. Eine solche Forderung widerspricht einer ganzen Reihe von Regeln guter Praxis, ist in aller Regel unberechtigt und nutzt Machtverhältnisse aus, die mit den Kerngedanken der Wissenschaft nicht zu vereinbaren sind.

Da die Anteile von Projekt zu Projekt verschieden sein können, sind bei Publikationen Autorentams und darin feine Abstufungen entwickelt worden. Oft erscheint der Hauptautor (der Autor mit dem größten Anteil an der Publikation oder am Projekt) an erster Stelle, der Projektleiter als letzter. Dazwischen werden weitere Mitglieder des Forschungsteams genannt.

Erscheint das als gerechte Regelung? Einerseits werden Festlegungen getroffen, wer als Hauptautor/in einer Projektpublikation erscheinen soll. Andererseits setzen Teams fest, dass in (manchmal einer Serie von) unterschiedlichen, geplanten Publikationen der Reihe nach unterschiedliche Autoren als Hauptautoren erscheinen. Damit sollen alle Ansprüche aus einer komplexen Projektstruktur abgedeckt werden, also eine möglichst gerechte Lösung gefunden werden.

Was bedeuten diese z.T. sorgsam austarierten Details für die Gleichheit in der Wissenschaft? Die komplexen Autorenregelungen gehen von ähnlichen, zumindest im Grundsatz gleich berechtigten Anteilen aus. Hier kommt es aber auch schon zu Missbräuchen, sodass sich manche Verlage veranlasst sehen, dagegen einzuschreiten (vgl. gesonderten Kasten).

### 13. Resümee: Ist Gleichheit in der Wissenschaft gerecht, erstrebenswert oder nachteilig – ja sogar gefährlich?

Hierarchien statten (i.d.R. heute nach Eignung ausgewählte) Einzelpersonen mit besonderer Führungsverantwortung aus; angenommen wird, dass dies mehr anspricht, attraktive Vorhaben voran zu bringen und den Vertrauensvorschuss nicht zu enttäuschen als der Wunsch, nur die Privilegien dieser herausgehobenen Position zu genießen. Das Motiv, aus moralischen Gründen der Verantwortungswahrnehmung den abhängig Beschäftigten gegenüber zu handeln, wird – obwohl wünschenswert – eher schwächer eingeschätzt.

Ein Teil der Privilegien (z.B. Freiheitsgrade in der Gestaltung der Arbeit und Arbeitszeit) dient der Herstellung günstiger Rahmenbedingungen für Kreativität und erfolgreiches Arbeiten, ein anderer Teil hat meritokratischen, belohnenden Charakter. Die leitenden Personen sollen durch verschiedene, ihnen zugeordnete Helfer/innen für die von ihnen in besonderem Maße erwarteten höheren, anspruchsvolleren Leistungen möglichst frei gestellt werden. Aus Sicht des Trägers ist es ange-

sichts der höheren finanziellen Bezüge der Führungsperson auch effizienter, wenn diese Person durch geringe Ablenkung (zur Erledigung einfacherer Arbeiten) mit einem möglichst großen Zeitanteil für höherwertige Arbeiten verfügbar ist.

Hierarchien sind also für die ausgewählten Personen aus verschiedenen Gründen attraktiv. Hierarchien können aber auch für die (bisher noch) abhängigen Personen attraktiv sein und zu besonderer Anstrengung führen, weil sie selbst von einem Teil der Verantwortung entlastet sind, die Leitung/Mitwirkung einer erfahrenen Person die Erfolgchancen des eigenen (Teil-)Vorhabens deutlich steigert, aber auch, weil sie selbst in diese Positionen gelangen wollen. Auch für sie können also von Hierarchien positive Anreize ausgehen. Angesichts solcher Vorteile von Hierarchien liegt die Frage nahe: ist Ungleichheit vorzuziehen? Oder ist Gleichheit in der Wissenschaft gerecht, erstrebenswert oder nachteilig – ja sogar gefährlich?

Aus gesamtgesellschaftlichen wirtschafts- und sozialpolitischen Zusammenhängen ist bekannt, dass teilweise die These vertreten wird, „dass völlige soziale Gleichstellung den Wettbewerb lähme und die Anreize zur persönlichen Leistungssteigerung verringere“.<sup>20</sup>

Menschliche Kreativität (Jahnke/Haertel 2010) wird erstaunlicherweise in zwei polaren Situationen besonders gefördert: Bei großer Freiheit und in einem entspannten Klima einerseits sowie in Drucksituationen („mit dem Rücken an der Wand“) andererseits, weil der Körper in Situationen großer Not (vermutlich archaisch angelegt) viele Energien, also auch Phantasie und Kreativität mobilisieren kann (vgl. die Parallelität zum Lampenfieber vor Präsentationen, Prüfungen, Einstellungsgesprächen etc.). Einem verbreiteten *Gerechtigkeitsempfinden* in europäischen Gesellschaften entspricht es, wenn *Leistungsanteile* von Individuen an einem größeren Ganzen adäquat anerkannt und berücksichtigt werden. Da hier von Anteilen die Rede ist, handelt es sich schon um eine horizontale Betrachtung grundsätzlich gleichberechtigter Beiträge, nicht um eine vertikale, von Hierarchien beeinflusste, aufgrund von Statusdifferenzen unterschiedlich gewichtete Wertung. Hier wird von Gleichheitsvorstellungen ausgegangen. Andernfalls findet eine Vermischung von Referententätigkeit in bürokratischen Organisationen (Zu-Arbeit zu einem Vorgesetzten) einerseits und Qualifizierung als wissenschaftlicher Nachwuchs statt. Dem Auftrag der Hochschule entspricht letzteres. Auch wenn sich die Akteure weithin über einen fälligen Interessenausgleich, über eine gerechte Lösung durch die Anrechnung von Anteilen am Ergebnis einig sind: Das Problem besteht in mangelnder Klarheit über die einzubeziehenden Beiträge zum Ergebnis und in Differenzen darüber, wie die Anteile qualitativ in ihrem Beitrag zum Ergebnis zu gewichten sind.

Gleichheit in der Wissenschaft kann *vorteilhaft*, kann also ein Beitrag dazu sein, in einem entspannten Klima eigenen Ideen nachgehen zu können. Da Kreativität nicht altersabhängig ist und keine Spitzenposition zur Voraussetzung hat, können originelle Ideen auch ganz ohne hierarchische Verhältnisse zustande kommen. Im Gegenteil – Gleichheit bedeutet ein Stück geistige Unabhängigkeit und kann sogar Voraussetzung für Kreativität

sein. Müssen Konzepte erst mit der Führungsperson abgestimmt werden (die selbst auf solche Ideen nicht gekommen war) kann sich dies manchmal auch nachteilig auswirken – vor allem, wenn Ungewohntes entworfen oder sogar wissenschaftliche Positionen der Leitung widerlegt werden.

*Nachteilig* kann dieses Maß an Gleichheit und damit Unabhängigkeit für das Gesamtsystem dann sein, wenn dadurch nicht Kreativität gefördert, sondern eher Mittelmaßigkeit mit einem Freiraum versehen wird.

*Gefährlich* können diese Verhältnisse denen werden, die sich in Leitungspositionen befinden, aber nicht (mehr) das erwartete Maß an Kreativität aufbringen, das von dieser Position erwartet wird. Dann könnten besondere Leistungen in der engeren Umgebung zu einer Gefährdung der eigenen privilegierten Position und sogar zu einer Gefährdung der eigenen wissenschaftlichen Leistung (z.B. eines Lehrgebäudes) führen, die in Frage gestellt werden könnten. Dann wird Nachwuchs zur Konkurrenz, werden Führungspersonen u.U. zu Gegnern.

Die Welt der Ideen sollte mit möglichst geringen Hierarchien auskommen. Manchmal sind (z.B. überregional organisierte) Forschungsgruppen ohne Hierarchie erfolgreich, in denen Koordinationsaufgaben periodisch wechseln und im übrigen gleich berechtigt zusammen gearbeitet wird. Der US-amerikanische Begriff „sharing“ (in Deutschland z.Z. ein Modebegriff) signalisiert die Richtung: Teilen kann nur, wer nicht das Ganze beansprucht. Über das Größenverhältnis der Teile ist damit allerdings nichts entschieden. Durch die Verantwortungszuweisung in Hierarchien soll auch eine Qualitätssicherung erreicht werden. In der Wissenschaft wird diese Funktion auch ohne Hierarchien vollständig durch das Parallelsystem der kollegialen, gutachtlichen Kontrollen in Antrags- und Publikationsverfahren erfüllt. Die arbeitsteiligen Verfahren der Erkenntnisgewinnung machen Hierarchien jedoch unausweichlich – sollten aber auch auf das Notwendige beschränkt werden.

#### Literaturverzeichnis

- Anderson, U./Woyke, W. (Hg.)(2003): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. 5. aktualis. Aufl., Opladen.
- Castoriadis, C. (1981): Wert, Gleichheit, Gerechtigkeit, Politik. Von Marx zu Aristoteles und von Aristoteles zu uns. In: Castoriadis, C.: Durchs Labyrinth. Seele, Vernunft, Gesellschaft. Frankfurt a.M., S. 221–276.
- Dahrendorf, R. (1961): Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen. Tübingen u.a.
- Empfter, St./Vehrkamp, R. B. (Hg.)(2007): Soziale Gerechtigkeit – eine Bestandsaufnahme. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Kirchhof, P. (2009): Das Maß der Gerechtigkeit. München.
- Hobbes, Th. (1651/2006): Leviathan. Übersetzt von Jacob Peter Mayer, Stuttgart.
- Höffe, O. (2004): Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung. 2. Aufl., München, S. 27.
- Hradil, St. (2001)(u. Mitarb. v. J. Schiener): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen.
- Jahnke, I. & Haertel, T. (2010): Kreativitätsförderung in Hochschulen – ein Rahmenkonzept. In: Das Hochschulwesen 58. Jg., H. 3, S. 88–96.
- Kant, I. (1868): Metaphysik der Sitten. In: Sämtliche Werke Bd. 7, S. 34 f.
- Kersting, W. (2002/2005): Kritik der Gleichheit. Über die Grenzen der Gerechtigkeit und Moral. Velbrück, Weilerswist.
- Koller, P. (Hg.) (2001): Gerechtigkeit im politischen Diskurs der Gegenwart. Passagen, Wien.

<sup>20</sup> Vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Soziale\\_Ungleichheit](http://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Ungleichheit), Aufruf am 28.10.2013

Liebig, St./Lengfeld, H. (2002): Interdisziplinäre Gerechtigkeitsforschung. Frankfurt a.M.

Lumer, Chr. (2005): Enzyklopädie Philosophie. Hamburg.

Mittelstraß, J. (1974): Gleichheit (logisch), in: Historisches Wörterbuch der Philosophie Bd. III, ed. J. Ritter, Basel/Stuttgart, S. 671-672.

Rawls, J. (2003): Gerechtigkeit als Fairness. Ein Neuentwurf. Frankfurt a.M.

Rousseau, J.-J. (1755/1984): Diskurs über die Ungleichheit. Discours sur l'inégalité. Kritische Ausgabe des integralen Textes mit sämtlichen Fragmenten und ergänzenden Materialien nach den Originalausgaben und den Handschriften neu ediert, übersetzt und kommentiert von Heinrich Meier. Paderborn, (Reihe: UTB für Wissenschaft, Bd. 725), (6. Auflage 2008).

Rousseau, J.-J. (1762/2001): Emile oder über die Erziehung. Übersetzt von Ludwig Schmidts, 2001.

Schäfers, B./Zapf, W. (2001): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen.

Schwemmer, O. (1995): Gerechtigkeit. In: Mittelstraß, J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd 1, Stuttgart, S. 746.

■ **Wolff-Dietrich Webler**, Prof. Prof. h.c. Dr., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

### Mehrere Autoren für einen Artikel

Folgender Standardtext wird z.B. von Seiten des UVW dazu verwendet, den Autor/innen die Verlagssicht verständlich zu machen:

„Ein Wissenschaftsverlag verfolgt naheliegender Weise besonders aufmerksam die Entwicklung der Karrierebedingungen seiner Autorinnen und Autoren. In einer forschungs- und publikationsorientierten Wissenschaftler-Gemeinschaft schlagen sich solche Bedingungen natürlich unmittelbar im Publikationsverhalten ihrer Mitglieder nieder. Diese Entwicklung schließt Fehlentwicklungen nicht aus.

...Schließlich ist die wachsende Neigung zu beobachten, einen Beitrag mit einer Vielzahl von Namen als Autoren zu verbinden.

In dieser Entwicklung tragen auch die Publikationsorgane Verantwortung. Sie können die Entwicklung beschleunigen oder helfen, sie einzudämmen, wenn sie der Wissenschaftsentwicklung abträglich ist. Vor einiger Zeit ist dem Verlag von 6 Autoren ein Artikel von 9,5 Seiten eingereicht worden. Hier dokumentiert sich eine Entwicklung, die wir nicht gut heißen und nicht unterstützen wollen.

Uns ist natürlich bekannt, dass es z.B. in der Medizin üblich geworden ist, eine lange Reihe von Autor/innen bei Publikationen zu nennen. Wir haben als Verlag zusammen mit allen Herausgeberkreisen unserer 6 Zeitschriften – darunter zahlreichen herausragenden Persönlichkeiten der deutschen Wissenschaftspolitik und -förderung – die Situation beraten und beschlossen, uns künftig mit folgender allgemeinen Regelung an die Autorinnen und Autoren zu wenden: Mehr als drei Namen werden nur in wohlbegründeten Fällen publiziert, etwa dann, wenn stichhaltig (z.B. durch besondere Projektkonstellationen, durch Verbundforschung mehrerer Orte o.ä.) die Autorenanzahl und ihr Anteil dargelegt werden kann. Oft bezieht sich der Anteil zumindest einzelner Co-Autor/innen eher auf Hinweise oder eine Hilfestellung, für die in einer Fußnote gedankt werden könnte. Wir sind überzeugt, damit auch manche Autor/innen von einer Fehlorientierung abzuhalten. Falls Sie an der Zahl Ihrer Autor/innen festhalten möchten – was wir natürlich respektieren – bitten wir um Angaben über Art und Umfang ihrer Mitwirkung im einzelnen.“

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Otto Wunderlich (Hg.): Entfesselte Wissenschaft.**

*Bielefeld 2004, ISBN 3-937026-26-6, 188 S., 19.90 Euro*

**Winfried Ulrich: Da lacht der ganze Hörsaal.**

**Professoren- und Studentenwitze.**

*Bielefeld 2006, ISBN 3-937026-43-6, 120 S., 14.90 Euro*

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Ousmane Gueye

## Einige Überlegungen zur Berücksichtigung der Hochschuldidaktik im senegalesischen Bildungssystem

### 1. Zur Hochschuldidaktik und deren Aufgaben

Mit Blick auf die Forschungsliteratur fällt auf, dass die Hochschuldidaktik sich als eine eigenständige Wissenschaftsdisziplin versteht, die sich mit den Zielen, den Rahmenbedingungen sowie Methoden des Studierens an Hochschulen beschäftigt (vgl. Degenhardt 2011). Ziel ist es, die Qualität im Studium und in Lehre zu entwickeln und somit zu sichern.

Mit dem Begriff *Qualität*, worunter Unterschiedliches verstanden wird (vgl. Martin/Stella 2007), ist ein Engagement gemeint, auf das sich alle Akteursgruppen einer Organisation zur Erreichung bestimmter Ziele verständigen. Dabei kommt der Kommunikation sowie der Partizipation eine zentrale Rolle zu. Mitberücksichtigt wird hier auch die Evaluation, worunter das Folgende verstanden werden könnte: „a systematic investigation of the merit or worth of an object (program) for the purpose of reducing uncertainty in decision making“ (vgl. Mertens 1998, S. 219).

Wichtig bei der Qualitätsentwicklung, die ein Weg ist, ist ein Qualitätskonzept wie etwa die sogenannte „Perspektivenverschränkung“ (zum Begriff vgl. Begriff Loibl 2003), worunter die Berücksichtigung der subjektiven Einschätzungen aller Akteure verstanden wird. Im Folgenden wird das bislang Gesagte auf den Punkt gebracht:

Gegenstand der Hochschuldidaktik sind alle Aspekte des Lehrens und Lernens an Universitäten und Hochschulen, also die Rahmenbedingungen für gute Lehre. Dies betrifft die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen und die Begleitung von Lernprozessen ebenso wie die kritische Auseinandersetzung mit Inhalten, Curricula und Studiengängen.

(...)

Ziel der Hochschuldidaktik ist es, einen Beitrag zur Professionalisierung der akademischen Lehre und zur Effizienzsteigerung des Studierens zu leisten. Ihrem Selbstverständnis nach ist die Hochschuldidaktik wissenschaftliche Selbstreflexion der akademischen Ausbildung und wissenschaftlich fundierte Studienreform.<sup>1</sup>

### 2. Kontext der Förderung der Hochschuldidaktik im senegalesischen Bildungssystem

Hochschuldidaktische Fragestellungen werden heutzutage im Senegal aufgegriffen, vor allem im Rahmen des

sogenannten „Projets de gouvernance financière de l'enseignement supérieur axée sur les résultats (Pgf-Sup)“, das von der Weltbank finanziell unterstützt wird. Ziel ist es, den Alltag der senegalesischen Regierungsuniversitäten zu verbessern. Konkret handelt es sich hier um Verträge, die zwischen dem Ministerium für Hochschulausbildung und Forschung und den Regierungsuniversitäten (d.h. Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Université de Thies, Université Alioune Diop de Bambey und Université de Ziguinchor) unterzeichnet werden, damit bestimmte Ziele erreicht werden. Etwa an der Universität de Thies sind Strategien erarbeitet worden, von denen die folgende im unserem Zusammenhang einer Erwähnung bedarf: *Stratégie 3: Améliorer les compétences pédagogiques des enseignants (Strategie 3: Verbesserung der pädagogischen Kompetenzen der Dozenten)*. Dieser Strategie, die als Hochschuldidaktik umschrieben werden kann, liegt etwa das Folgende zugrunde:

*Le personnel d'enseignement et de recherche de l'Université de Thiès est composé en majorité d'enseignants en début de carrière qui n'ont pas reçu une formation pédagogique les préparant à l'utilisation des bonnes pratiques pédagogiques et à un comportement de professionnel de l'enseignement.*

*Aussi, l'Université de Thiès entend renforcer les compétences pédagogiques de ses enseignants pour améliorer la qualité des enseignements.*

*Dans cette perspective, elle envisage d'organiser deux séminaires de formation de 5 jours par an dont l'un portera sur l'éthique et la déontologie dans la profession enseignante et l'autre sur les méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage et d'évaluation en milieu universitaire. Chaque séminaire regroupera au moins 20 participants.*

*Au terme du contrat, au moins 50% des enseignants de l'Université de Thiès seront formés en déontologie et éthique dans la profession enseignante et dans la pédagogie universitaire. (vgl. Plan Stratégique de l'Université de Thiès)*

Betont sei hier oben die Feststellung, dass vor allem junge Dozenten an der Universität de Thies zu finden sind, die fast keine pädagogische Ausbildung absolviert haben. Aus der Praxis ist im Senegal bekannt, dass ganz

<sup>1</sup> vgl. e-teaching.org., genauer unter [http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/hochschuldidaktik/index\\_html](http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/hochschuldidaktik/index_html)

viele Dozenten ihre ersten Erfahrungen an der Hochschule gemacht haben. Genannt sei etwa die Situation an der Fakultät für wirtschaftliche und soziale Wissenschaften (UFR Sciences Economiques et Sociales), an der elf von fünfzehn Vollzeitdozenten keine pädagogische Grundausbildung haben. Dass so eine Situation mit vielen Problemen verbunden ist, liegt auf der Hand. Es kommt oft vor (und das stelle ich als Abteilungsleiter fest), dass fast alle Studierenden bei einer Evaluation gute Noten bekommen, was dem Niveau der Lernenden nicht entspricht.

Die bereits eben beschriebene Situation hat zur Folge, dass an der hier in Frage kommenden Institution nun an der Qualität der Lehrveranstaltungen gearbeitet wird, wobei hier den Lernmethoden sowie der Evaluation im Hochschulbereich eine zentrale Bedeutung zukommt. Auf Dauer sollen an der Universität de Thies mindestens 50% der Dozenten Einblicke etwa in die Hochschuldidaktik gewinnen.

Zum Schluss ist dies nun an der Tagesordnung in der senegalesischen Hochschulausbildung: „*Enseigner autrement, Evaluer autrement*“, das heißt *anders unterrichten und evaluieren*.

Hier die fünf Bereiche, die die Universität de Thies verbessern soll:

- L'amélioration de la gouvernance universitaire (Verbesserung der Universitätsverwaltung),
- L'amélioration de l'efficacité interne de l'Université de Thiès (Steigerung der internen Effizienz),
- L'amélioration de la qualité de l'enseignement (Verbesserung der Qualität der Lehrveranstaltungen),
- L'amélioration de l'utilisation des TIC (Verbesserung der Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien),
- Le renforcement des liens avec le marché du travail (Verstärkung der Beziehungen mit den Unternehmen).<sup>2</sup>

### 3. Aus der Unterrichtspraxis an senegalesischen Hochschulen

Genannt sei hier eine der Säulen im senegalesischen Bildungssystem, deren Aufgaben sich aus dem Folgenden ergeben:

- former les personnels de haut niveau, scientifiquement et techniquement qualifiés, adaptés au contexte africain et du monde contemporain, conscients de leur responsabilité vis-à-vis de leurs peuples et capables de les servir avec dévouement,
- développer la recherche dans toutes les disciplines de la science, de la technique et de la culture,
- mobiliser l'ensemble des ressources intellectuelles au service du développement économique et culturel du Sénégal et de l'Afrique, et de participer à la solution des problèmes nationaux et continentaux.<sup>3</sup>

Zusammenfassend handelt es sich hier um das Folgende: Ausbildung von Führungskräften, Forschungsförderung auf allen Gebieten sowie die aktive Teilnahme an der Lösung von Problemen, von denen der Senegal sowie der afrikanische Kontinent konfrontiert sind.

Um nun Einschätzungen von Akteuren an der Universität de Thies zu sammeln, sind etwa Studierende per

Fragebogen befragt worden. Diese Auswahl ergibt sich aus der Tatsache, dass es sich hier um eine Zielgruppe handelt, deren Ausbildungsbedürfnisse befriedigt werden sollen. Befragt wurden 200 Studierende, die per Zufall an der UFR Sciences Economiques et Sociales (das heißt an der repräsentativsten Fakultät mit etwa 800 Studierenden im akademischen Jahr 2012-13) ausgewählt worden sind, wobei alle Abteilungen vertreten sind.

Zurück zum Fragebogen. Hier werden geschlossene Fragen mit Antwortvorgaben, aber vor allem offene Fragen gestellt. Etwa die letzte Variante ermöglicht es, den Befragten Raum zur Darstellung ihrer Erfahrungen und Meinungen zu geben (vgl. Gaspari/Helbig/Schmelter 2003, S. 502). Zusätzlich sind die Informationen, die sich aus dem Fragebogen ergeben, quantitativ ausgewertet, um Tendenzen festzuhalten.

Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Befragten besuchen folgende Abteilungen:

Folgende Tabelle zeigt die Zusammensetzung der Befragten nach Geschlecht:

Wie aus der obigen Tabelle hervorgeht, sind hier sowohl männliche als auch weibliche Studierende befragt worden.

Abteilungen	Anzahl der Befragten
Langues Etrangères Appliquée (LEA) / Angewandte Fremdsprachen- Abteilung	48
Sciences Economiques et Gestion (SEG) / Wirtschaftswissenschaftliche Abteilung	45
Management Informatisé des Organisations (MIO) / Informatik- Abteilung	47
Management du Tourisme et Hôtellerie (MTH) / Touristik- Abteilung	50
Licence Professionnelle Création Multimédia (LPCM) / Multimedia- Abteilung	10
Summe	200

Die Frage 1 „*Wie finden Sie die Dozenten?*“ wurde wie folgt beantwortet: 133 Studierende haben darauf hinge-

Struktur der Stichprobe nach Geschlecht

Abteilungen	weiblich	männlich	Gesamt
LEA	30	18	48
MIO	31	16	47
SEG	20	25	45
MTH	17	33	50
LPCM	6	4	10
Summe	104	96	200

wiesen, dass das Niveau der Dozenten gut ist. 55 Befragte sind der Meinung, dass die Lehrkräfte ziemlich gut sind. Der Rest, das heißt 12, haben keine Angaben gemacht.

Zur Frage 2 „*Glauben sie, dass die Dozenten über eine pädagogische Kompetenz verfügen?*“ haben 81 mit ja geantwortet. 119 Studierende haben die Frage mit nein beantwortet.

<sup>2</sup> vgl. Contrat de Performance de l'Université de Thiès: Atelier de formulation des CDP du 16 au 20 Mai 2011

<sup>3</sup> vgl. Bildungsrahmengesetz des Senegals 1991, Artikel 16

Die Befragten, die mit nein auf die Frage reagiert haben, haben Gründe genannt, von denen die Folgenden im Rahmen der vorliegenden Arbeit zentral sind: Es sind u.a. diese:

- Verspätetes Ankommen im Seminarraum,
- Nervosität, wenn Fragen gestellt werden,
- Abwesenheit, ohne die Verwaltung und somit die Studierenden zu informieren,
- Lehrer, die immer recht haben.

Wenden wir uns dem letzten Punkt zu: Das, was Studierende festgestellt haben, nämlich die Tatsache, dass es hier Dozenten gibt, die immer recht haben wollen, ist recht problematisch. Es ist wichtig konstruktivistische Theorien, wozu unterschiedliche Ansätze vorliegen, mit einzubeziehen. Zum Konstruktivismus wird in der Fachliteratur von einer „Umbrella-Theorie“ (vgl. Siebert 1998, S. 18) gesprochen. Hier die Prinzipien:

Dieses subjekt-gebundene Realitätskonzept führt zu der Annahme, dass unsere sinnlichen Wahrnehmungen, unser Denken, Fühlen und Erinnern keine äußere Wirklichkeit widerspiegeln, sondern eine eigene Realität entwickeln. Die so entstehenden Wirklichkeitskonstruktionen sind nicht richtig oder falsch, sondern sie sind funktionierende, brauchbare Vorstellungen von der Welt, die sich in unserer individuellen Lebensgeschichte bewährt haben, Überleben sichern und aktives Handeln ermöglichen (vgl. Loibl 2003, S. 19).

Frage 3: „Was schlagen Sie zur Verbesserung der Situation von Dozenten vor?“ Aus den Antworten, die zu dieser letzten offenen Frage abgegeben worden sind, ist vor allem die Notwendigkeit einer pädagogischen Ausbildung genannt worden. Dies wurde 133 mal genannt. Dies scheint mit den Realitäten der Hochschulpraxis im Senegal übereinzustimmen. Hierzu macht Ndoye, technischer Berater beim senegalesischen Ministerium für Hochschulbildung und Forschung, auf das Folgende aufmerksam:

*„Il y a des collègues qui, pour aller au Cames (Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur), ne se soucient que de publier un certain nombre d'articles. Pour la pédagogie, il suffit simplement de recopier des livres ou des cours et venir les dicter dans les amphithéâtres“*

*„Ils ne peuvent plus continuer à ne pas apprendre leur profession d'enseignant, alors qu'ils apprennent leur métier de chercheur. Aujourd'hui, nous sommes dans le monde de la multi compétences et donc il est logique que des enseignants, soucieux d'améliorer les résultats des étudiants, réfléchissent ou essaient de nouvelles méthodes d'enseignement“ (vgl. Ndoye 2013).*

Ndoye weist darauf hin, dass ganz viele Dozenten sich vor allem für deren professionellen Aufstieg interessieren; dabei helfen vor allem wissenschaftliche Publikationen. Es sei daran erinnert, dass den Aufstieg der Dozenten im frankophonen Afrika im Rahmen des „Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur“, bzw. einer Organisation, der 19 Länder angehören, stattfindet.

Auch bei der Vorbereitung auf eine Lehrveranstaltung wird hier aus Büchern abgeschrieben; dann finden Diktate statt. So ist heutzutage das Erlernen des Lehrberufs notwendig. Dass Dozenten die Resultate der Studierenden verbessern sollen, indem auf neue Methoden zurückgegriffen wird, ist von zentraler Bedeutung. Das bislang Gesagte machte es deutlich: Bei vielen Dozenten an senegalesischen Hochschulen sind Probleme zu finden, die nach einer Lösung harren. Deswegen sind Empfehlungen notwendig.

#### 4. Einige Orientierungen zur besseren Förderung der Hochschuldidaktik im senegalesischen Bildungssystem

##### 4.1 Einbeziehung aller Dozenten

Dahinter steckt die Tatsache, dass sowohl Vollzeitdozenten als auch Teilzeitdozenten an den senegalesischen Universitäten eingesetzt werden. Kommen wir zurück auf die Teilzeitdozenten, weil deren Rolle hier zentral ist. Als Paradebeispiel sei die Situation an der UFR Sciences Economiques et Sociales der Universität de Thies mit etwa 70 Teilzeitdozenten, gegen 15 Vollzeitdozenten.<sup>4</sup> Dies erweist sich als recht zentral, will man das Ganze verbessern. An dieser Stelle möchte ich auf die ersten Aktivitäten auf dem Wege zur Förderung der Hochschuldidaktik hinweisen, die aus meiner Sicht ganz schlecht angefangen haben. Genannt sei etwa das von der Universität de Thies organisierte Seminar vom 10. bis zum 12. April 2013, das der Problematik der Hochschuldidaktik gewidmet war. Das Problem hier ist, dass die Teilzeitdozenten weitgehend ausgeklammert worden sind, wie aus dem Konzeptpapier des Seminars hervorgeht „les doctorants de l'école doctorale ED 2DS et les enseignants permanents des différents établissements sont concernés par cette formation“. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Mitglieder des Doktorandenkolloquiums (Ecole Doctorale Développement Durable et -ED 2DS-) sowie die Vollzeitdozenten der Fakultäten am Seminar teilnehmen dürfen.<sup>5</sup>

##### 4.2 Berücksichtigung erwachsenendidaktischer Fragestellungen

Hier will ich ausgehen von zwei Aspekten, und zwar von a) der Methodik und b) den Lernenden.

Zur Methodik. Die Methodik im Sinne eines Weges, der zu einem bestimmten Ziel führt (vgl. Heuer 1979, S. 11), ist vom griechisch – lateinischen Wort „methodos/methodos“ abgeleitet.

Während die Didaktik sich mit Lehrinhalten beschäftigt „was gelehrt wird“, wendet sich die Methodik Fragen der Lehrverfahren zu „wie gelehrt wird“. Mit der Methodik eng verbunden sind Schritte wie etwa die Unterrichtsplanung sowie die Auswahl eines angemessenen

<sup>4</sup> hierzu vgl. Arrête 0000 282 portant recrutement d'Enseignants vacataires à l'UFR Sciences Economiques et Sociales de l'Université de Thies du 23 avril 2013/Rektoratsschreiben vom April 2013 zur Einstellung von Teilzeitdozenten an der UFR Sciences Economiques et Sociales der Universität de Thies.

<sup>5</sup> vgl. Termes de référence du séminaire de formation en pédagogie universitaire, Hôtel Résidence Lat-Dior, 11-12 avril 2013, S. 3.



methodischen Ansatzes.

Auch die Methodik beschäftigt sich mit den Sozialformen des Unterrichts. Von Kooperationsformen wird auch gesprochen, die unterschiedliche Formen haben können. Es werden folgende Varianten unterschieden:

- Frontalarbeit,
- Gruppenarbeit,
- Partnerarbeit,
- Einzelarbeit.

Wenden wir uns der Gruppenarbeit zu, weil sie im Zusammenhang mit dem Kooperativen Lernen (KL) steht, das übrigens sehr aktuell ist. Bei genauem Hinsehen neigt man dazu, die Gruppenarbeit mit dem Kooperativen Lernen zu verwechseln, was sich als recht problematisch erweist. Eigentlich geht das KL über die Gruppenarbeit hinaus. Bevor aber darauf eingegangen wird, sollen zunächst die Merkmale des KL angegeben werden.

Dabei weisen Hammoud und Ratzki darauf hin, dass das KL sich am besten am Beispiel einer Fußballmannschaft bei einem Spiel illustrieren lässt. Hieraus ergeben sich die Basiselemente des kooperativen Lernens, und zwar: 1) Direkte Interaktion, 2) Individuelle Verantwortung, 3) Positive Gegenseitige Abhängigkeit, 4) Reflexion und Evaluation, 5) Soziale Kompetenzen. Weil diese Begriffe zentral sind, sollen sie im Folgenden besprochen werden. Zunächst zu 1: Es wird hier darauf hingewiesen, dass alle Spieler anwesend sind und miteinander sprechen. Außerdem schauen sie sich an und spielen sich den Ball zu.

Zu 2: Damit ist die Tatsache gemeint, dass jeder Spieler Verantwortung für die Ausführung seiner Aufgabe übernimmt. Angeführt sei etwa das Beispiel des Torwarts, der im Tor bleibt und Bälle abwehrt.

Zu 3: Damit ist die bestmögliche Leistung angesprochen, die sich aus der Zusammenarbeit zwischen Spielern ergibt.

Zu 4: Etwa in der Halbzeit treffen sich Spieler und Trainer, um eine Strategie zum Gelingen der zweiten Halbzeit abzustimmen, wobei der bisherige Spielverlauf besprochen wird.

Zu 5: Hierbei handelt es sich um das eigene angemessene Verhalten gegenüber den Teamkollegen, der gegnerischen Mannschaft und dem Schiedsrichter (vgl. Hammoud/Ratzki 2009, S. 6).

Es darf aber nicht vergessen werden, dass die Einzelarbeit beim kooperativen Lernen eine entscheidende Rolle spielt. Dies liegt m. E. darin begründet, dass die individuelle Auseinandersetzung mit dem Arbeitsauftrag das Gelingen der Gruppenarbeit garantiert.

Damit haben sich Bruning et al. befasst. Sie weisen auf den Dreischritt bestehend aus dem *Denken*, dem *Austausch* und dem *Vorstellen* hin, das heißt: In einem ersten Schritt findet eine individuelle Auseinandersetzung mit der Aufgabe statt. In der zweiten Phase kommt es zu einem Austausch im Paar oder in der kleinen Gruppe; die Ergebnisse aus der Einzelarbeit bilden hier die Grundlage. Im Endeffekt wird hier das eigene Verständnis vertieft.

In der dritten Phase geht es um die Ergebnispräsentation in der Klasse (vgl. Bruning et al. 2006, S. 169)

Zu den Lernenden: Wird davon ausgegangen, dass der

Besuch der Grundschule im Senegal ab dem 6. Lebensjahr beginnt, dann ist der Schluss zu ziehen, dass der Abiturient hier im Durchschnitt 19 Jahre alt ist. Hierzu noch das Folgende: An der Universität Cheikh Anta Diop de Dakar wurde zu Beginn der vorliegenden akademischen Jahres eindeutig darauf hingewiesen, dass Abiturienten, die älter als 24 sind, in die Fakultäten nicht aufgenommen werden dürfen. Aus dem eben Gesagten ergibt sich, dass der Lernende hier ein junger Erwachsene ist. Anders formuliert befindet sich hier der Studierende im frühen Erwachsenenalter mit dem Altersbereich zwischen 18 und 29 Jahren (vgl. Krampen/Reichle 2008, S. 333). Ferner zeichnet sich der erwachsene Lerner dadurch aus, dass er über eine Biographie verfügt und (wie bereits in der Literatur zum Fremdsprachenunterricht betont) er die Welt nicht neu zu entdecken braucht (vgl. Carré 1992). Das Ganze im Folgenden:

*[...] l'apprenant, l'apprenti en langues étrangères [...] a tout à apprendre en langue, sans avoir besoin de réapprendre le monde, du moins la totalité du monde. Il a en tête et en images, dès l'adolescence, une cosmologie déjà bien élaborée. Lui montrer la tour Eiffel pour lui faire dire qu'elle a trois étages relève de l'évidence. (vgl. Caré et al. 1992, S. 48)*

Mit anderen Worten also: Der Erwachsene im Fremdsprachenunterricht braucht eigentlich die Welt nicht neu zu entdecken, weil auf dessen Weltwissen zurückgegriffen werden kann. Dem Lernenden braucht man z.B. nicht zu erklären, dass der Eiffelturm aus drei Stockwerken besteht.

Das, was hier stärker zu berücksichtigen ist, kann umschrieben werden als Ermöglichungsdidaktik, deren Prinzipien wie folgt zusammengefasst werden:

Es geht nicht um Lehren i. S. von Belehren, sondern um Schaffung und Nutzung von Lernmöglichkeiten für das selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernen von Erwachsenen (vgl. Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert 1999).

Wichtig anzumerken ist auch die Tatsache, dass die Ermöglichungsdidaktik Prinzipien der traditionellen Erzeugungsdidaktik gegenübersteht. Im letzten Fall ist der Lernende Objekt seines Lernens (vgl. Schüßler 2007, S. 4)

## 5. Haltungsänderung der Akteure im Seminarraum

Was die Dozierenden betrifft: Diese sollen nun verstehen, dass sie Lernmöglichkeiten schaffen sollen; anders gesagt sollen sie als Coach fungieren. Dies führt dazu, dem sogenannten „cours magistral“ bzw. der Vorlesung weniger Bedeutung einzuräumen. Zu fördern sind hier vor allem die „Travaux Dirigés-TD-“ oder „Travaux Pratiques-TP-“, damit die Studierenden sich mit Problemen auseinandersetzen und somit Lösungen finden können.

Mit Blick auf die Studienangebote (etwa in den Master-Studiengängen *Touristik*, und *Banque-Finance-Assurance* an der UFR Sciences Economiques et Sociales der Universität de Thies) fällt auf, dass der Vorlesung mehr Bedeutung beigemessen wird als etwa die TD, was sich als recht problematisch erweist, wenn der Dozent die

Rolle einer „Facilitators“ spielen soll. Folgende Beispiele sollen dies beleuchten:

**Im Master-Studiengang Touristik: Marketing.** Vorlesung. 20 Stunden und TD: 10 Stunden/Semester.

**Im Master-Studiengang Banque-Finance-Assurance: Bank-Marketing:** Vorlesung: 30 Stunden und TD: 18 Stunden/Semester.

Die Konsequenz, die ich aus meinem Ansatz ziehen will, ist ein Lernprozess, in dem die Seminar-Teilnehmer etwa Vorträge halten, nach einer Einführungspräsentation der Dozenten. Damit wird der Seminarraum zu einer pädagogischen Werkstatt.

Auch aus der Hochschulpraxis in Senegal ist bekannt, dass manchmal nur die Stimme des Dozenten gehört wird, was darauf hindeutet, dass die Seminar-Teilnehmer eine passive Rolle haben. Dies erweist sich als recht problematisch, vor allem in Sachen Fremdsprachenunterricht.

Was die Studierenden betrifft: Zu diesem Punkt wird das Folgende zugrunde gelegt:

„Herr, der Dozent im Fach Englisch hat nichts diktiert. Der hatte mit Hilfe seines Laptops einen Text vorgelesen und kommentiert...“<sup>6</sup>

Das eben Angeführte ist von einem Studentensprecher an der Abteilung für angewandte Fremdsprachen, der in meine Sprechstunde kam (weil ich der Abteilungsleiter bin) und mir mitteilte, dass ein Dozent eine Vorlesung gehalten hatte, was in seinen Augen ein Problem sei, weil keiner etwas verstand. Aus dieser Erklärung wird ersichtlich, dass die Studierenden ihre neue Rolle kaum verstehen. Dies ist nicht verwunderlich, weil sie daran gewöhnt sind, fast alles von der Lehrperson zu bekommen, wobei dies der Fall in der Gymnasialen Ausbildung ist. Bei den senegalesischen Studierenden ist also eine Informationsarbeit nötig, damit sie verstehen, dass sie eine aktive Rolle bei der Wissenskonstruktion spielen sollen.

## 6. Fazit

Aus dem bislang Gesagten geht das Folgende hervor: Die Hochschuldidaktik als eine eigenständige Wissenschaftsdisziplin, die zur Professionalisierung der Hochschullehre und somit zur Qualitätsentwicklung beiträgt, wird nun im senegalesischen Bildungssystem stärker berücksichtigt, wobei sich dies u.a. im Rahmen des „Projet de gouvernance financière de l'enseignement supérieur axée sur les résultats“ stattfindet.

Weil eine pädagogische Ausbildung bei Dozenten an senegalesischen Hochschulen nötig ist, wobei dies auch aus Konzeptpapieren und Einschätzungen von Studie-

renden und Fachleuten hervorgeht, gilt es hier Orientierungen anzugeben; hierzu zählt vor allem die Berücksichtigung der Ermöglichungsdidaktik, weil der Lernende sich im frühen Erwachsenenalter befindet. Auch auf dem Weg zur Förderung der Hochschuldidaktik an senegalesischen Hochschulen sollen Dozierende und Studierende ihre Rolle anders sehen.

### Literaturverzeichnis

- Arrête 0000 282 portant recrutement d'Enseignants vacataires à l'UFR Sciences Economiques et Sociales de l'Université de Thiès du 23 avril 2013*
- Arnold, R./Krämer-Stürzl, A./Siebert, H. (1999): Dozentenleitfaden. 1. Aufl. [Nachdr.]. Berlin: Cornelsen.
- Bruning, L./Saun, T. (2006): Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Essen.
- Caré, J.-M. et al. (1992): Simulations Globales. In: Le Français dans le monde Heft 252, S. 48-59.
- Caré, J.-M. (1995): Inventer pour apprendre- les simulations globales. In: Die Neueren Sprachen Heft 1, S. 69- 87.
- Contrat de Performance de l'Université de Thiès (2011): Atelier de formulation des CDP du 16 au 20 Mai.
- Degenhardt, M. (2011): Verständnis, Konzepte und Angebote der Hochschuldidaktik, Pädagogische Hochschule Freiburg
- Gaspari, D./Helbig, B./Schmelter, L. (2003): Forschungsmethoden: explorativ-interpretatives Forschen, in: Bausch et al. (Hg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen, S. 499-505.
- [http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/hochschuldidaktik/index\\_html](http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/hochschuldidaktik/index_html)  
Journal Enquete du 09 février 2013.
- Krampen, Günter/Reichle, Barbara (2008): Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter. In: Oerter/Montada (Hg.). Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Weinheim/Basel. S. 333-365.
- Plan stratégique de l' Université de Thiès, Mars 2012
- Loibl, Stefan (2003): Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen am
- Beispiel der Kreisvolkshochschule Hochtaunus/Oberursel. Bielefeld, S. 12.
- Projets de Gouvernance Financière de l'enseignement supérieur axée sur les résultats (PGF-SUP)
- Martin, M./Stella, A. (2007): Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur: les options. Paris: UNESCO: Institut International de Planification de l'Education.
- Mertens, D.M. (1998): Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches. Thousand Oaks, CA.
- Termes de référence du séminaire de formation en pédagogie universitaire, Hôtel Résidence Lat-Dior (11-12 avril 2013).
- Siebert, H. (1998): Konstruktivismus. Frankfurt/M.
- Schübler, J. (2007): Von der Erzeugungs- zur Ermöglichungsdidaktik. In: rpi-virtuell.net, 10.03.2007.

<sup>6</sup> vgl. Studentensprecher an der LEA-Abteilung, angewandte Fremdsprachen-Abteilung, Semester 3.

■ **Dr. Ousmane Gueye**, Vice-directeur UFR SES/Université de Thiès, Responsable de la filière Langues Etrangères Appliquées,  
E-Mail: [ogueye@univ-thies.sn](mailto:ogueye@univ-thies.sn)

*Kerrin Riewerts, Petra Weiß & Janina Lenger*

## Lehre forschungsnah konzipieren – hochschuldidaktische Fortbildungsprogramme an der Universität Bielefeld

Die Verknüpfung von Forschung und Lehre ist eines der Grundprinzipien universitärer Bildung in Deutschland. Gerade im Zuge der Bologna-Reform sowie angesichts hoher Studierendenzahlen stellt diese Verbindung gleichzeitig eine große Herausforderung für die Universitäten dar.

Mit diesem Artikel geben wir einen Einblick in die Fortbildungsprogramme der Universität Bielefeld für forschungsnahen Lehre. Ziel ist es, Forschungsaktivitäten als Studienaktivitäten stärker in die Lehre einzubinden. Während Lehrende durch ihre Teilnahme Planungs- und Gestaltungskompetenzen für ihre Lehrveranstaltungs-entwicklung erlangen, ermöglicht die aktive Einbindung des Forschungsprozesses den Studierenden neben dem Erwerb fachlicher Inhalte auch die Entwicklung überfachlicher Handlungskompetenzen.

### 1. Hintergrund

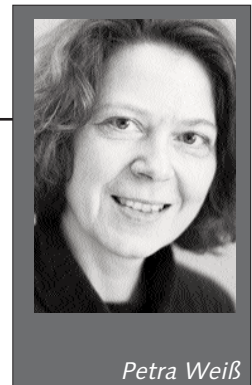
In der deutschsprachigen Hochschullandschaft hat das Humboldt'sche Ideal von der „Einheit von Forschung und Lehre“ (Tenorth 2010) eine lange Tradition und rückt vermehrt wieder in den Fokus. Häufig läuft beides nebeneinander ohne jegliche Berührungspunkte her (Trempp 2005). Unter Lehre mit Forschungsbezug wird verstanden, Ergebnisse aktueller Forschung in der Lehre zu präsentieren (z.B. Schwabe 2010). Andererseits gibt es auch Bestrebungen, die unter der Bezeichnung des „forschenden Lernens“ – auch „*inquiry-based learning*“ – bekannte Methode zur (Wieder-)Belebung einer engen Verknüpfung von Lehre und Forschung zu etablieren (vgl. Euler 2005; Huber/Hellmer/Schneider 2009; Reiber 2007 und Trempp 2005).

Seit über zwei Jahrzehnten wird im englischsprachigen Raum eine lebhaftige Debatte über die Implementierung von Forschung in der Lehre auch im sog. „*undergraduate*“ Bereich geführt.<sup>1</sup>

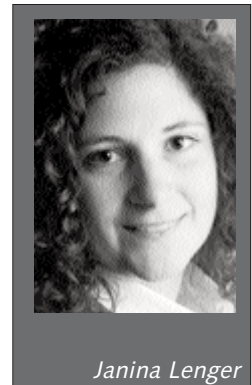
Die Tätigkeiten der Lehrenden, die ja fast immer auch Forschende sind, dienen als Modell für den fachlichen Kompetenzerwerb der Studierenden. Durch ihre Expertise sind die Lehrenden am besten in der Lage, fachliches Handlungswissen möglichst explizit und diskutierbar für Studierende zu erschließen. Dies zu vermitteln, heißt auch, den Studierenden frühzeitig eine Sinnhaftigkeit für ihr Fach aufzuzeigen. Aktuelles Wissen und neueste Methodenkenntnisse, die noch nicht in Lehrbüchern zu finden sind, können faszinierend und damit



*Kerrin Riewerts*



*Petra Weiß*



*Janina Lenger*

motivierend auf die Studierenden wirken. Wenn es Lehrenden gelingt, ihre eigene Begeisterung für das Forschen an die Studierenden weiterzugeben, kann dies als zentraler Motivator in der Lehre eingesetzt werden.

Gleichzeitig kann es für die lehrenden Wissenschaftler/innen eine neue Erfahrung sein, „sein/ihr“ Thema für Studierende verständlich zu formulieren. Dies bringt mehr Klarheit (für Forschung und Lehre) und es fordert den Lehrenden heraus, seine/ihre Forschung im Kontext der Disziplin zu lokalisieren (Trempp 2005, S. 341). Dieses oft nur implizite Wissen zu explizieren, lässt Studierende erfahren, dass Wissenschaftlichkeit und damit Wissen an sich nicht statisch sind. Zudem erleben Studierende sich als Teil der wissenschaftlichen Gemeinschaft und erkennen, dass es nicht zwingend nur eine Antwort auf ihre Fragen geben kann (vgl. Lenger/Weiß/Kohse-Höinghaus 2013, S. 63). Ein weiterer Grund, der für eine enge Verknüpfung von Forschung und Lehre spricht, ist, dass das Studium nicht nur zu einer Anhäufung von Fachwissen führen soll: Studierende sollen zum fachlichen Handeln befähigt werden. Damit rückt das disziplinäre Tun in den Vordergrund. Nach unserer Erfahrung brauchen Studierende diese expliziten Gelegenheiten, die vielfältigen Denk- und Handlungsformen des eigenen Faches zu lernen, um in ihrer Disziplin sozialisiert zu werden. Hinzu kommt, dass sich das forschende Lernen als Form des Studiums für jede/n und nicht nur als Ausbildungsprinzip für eine wissen-

<sup>1</sup> Dieses grundständige Studium (undergraduate level) ist im anglo-amerikanischen Raum stark verschult. So forderte beispielsweise die Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998, S. 15) für die USA Programme: „[make] research-based learning the standard.“ (siehe auch Katkin 2003, S. 24).



schaftliche Tätigkeit (Huber 2009, S. 12) gemäß dem Motto „Bildung durch Wissenschaft“ (Spoun/Wunderlich 2005) betrachten lässt. Neben dem Erwerb fachlicher Inhalte soll ein Studium auf Kompetenzen wie Reflexions-, Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten abzielen. Im Sinne einer „scientific literacy“ (Meinwald/Hildebrand 2010, S. 1) dient dies der Berufsqualifikation von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, wie sie üblicherweise in hochqualifizierten Berufen in der außerwissenschaftlichen akademischen Praxis erwartet wird (Haacke/Frank 2012).

Das Forschen als Ausdruck der disziplinären Praxis stellt somit einen möglichen Ausgangspunkt für die Lehrkonzeption dar, der sich besonders gut für die Praxisorientierung an einer Forschungsuniversität eignet.

Obwohl Begriffe wie „forschungsnaher Lehre“ oder „forschendes Lernen“ häufig in der Literatur auftauchen, sind die dahinter stehenden Konzepte meist nur abstrakt beschrieben und selten auf konkrete Lehr-/Lernsituationen bezogen (Visser-Weijnvenn et al. 2010). Auch wir geben keine feste Definition von forschungsnaher Lehre vor, unser Ziel ist vielmehr, in der Zusammenarbeit mit Lehrenden unterschiedlicher Disziplinen für die Entwicklung forschungsnaher Lehrkonzepte zu sensibilisieren. Der Rahmen soll möglichst weit gesteckt sein, um für die einzelnen Fachkulturen sowie verschiedenste Veranstaltungsformate forschungsnaher Lehr- und Studienaktivitäten zu ermöglichen.

Inspiziert haben uns die Projekte „decoding the disciplines“ von Middendorf und Pace (Pace/Middendorf 2004) sowie „developing undergraduate research and inquiry“ von Healey und Jenkins (Healey 2005, Healey/Jenkins 2009). Wird Forschung in die Lehre integriert, können Synergieeffekte entstehen: Sowohl die Forschung als auch die Lehre profitieren (Marsh/Hattie 2002; Tremp 2005; Visser-Weijnvenn et al. 2010).

## 2. Theoretische Grundlagen

Als besonders fruchtbar für die Verständigung über unseren Ansatz des forschungsnahen Lehrens hat sich eine Klassifikation von Healey und Jenkins (2009; siehe auch Healey 2005) erwiesen, die es den Lehrenden ermöglicht, die meisten forschungsnahen Lehr-/Lernsettings einzuordnen und zu diskutieren (siehe Abb. 1). In diesem von Healey als *Teaching-Research-Nexus* bezeichneten Modell werden zwei Dimensionen unterschieden: Die vertikale Achse entspricht der Aktivität der Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung; die horizontale Achse den in der Veranstaltung vermittelten Inhalten (Fokus auf Forschungsinhalte vs. Forschungsprozesse).

Als Matrix ergeben sich vier Räume, wie Forschung und Lehre sowohl auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen als auch hinsichtlich der Gestaltung von Curricula integriert werden können.

- *Lehrende referieren über aktuelle Forschungsergebnisse*: Studierende lernen über Forschungsergebnisse ihres Fachs v.a. durch konventionelle Lehrmethoden: Vorlesungen, Seminare mit Referaten und Hausarbeiten (*research-led teaching*; links-unten).
- *Lehrende referieren darüber, wie Wissen im Fach generiert wird*: Studierende entwickeln Forschungskompetenzen und erlernen Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, indem sie über den Forschungsprozess und darüber, wie Wissen in ihrem Fach konstruiert wird, informiert werden (*research-oriented teaching*; rechts-unten).
- *Studierende lesen und schreiben über Forschung im Fach*: Studierende sind selbst an wissenschaftlichen Diskussionen beteiligt, indem sie Forschungsliteratur lesen und diskutieren sowie eigene authentische Forschungstexte schreiben. Es werden aktivierende Methoden (z.B. *Peer-facilitated learning*) eingesetzt (*research-tutored teaching*; vgl. Abschnitt 3.1).
- *Studierende forschen selber*: Studierende lernen durch eigene Forschungstätigkeiten. Die Betonung liegt auf

Abbildung 1: Quadrat zur Einordnung forschungsnaher Lehre nach Healey und Jenkins (2009).



dem ergebnisoffenen Forschungsprozess bzw. auf entsprechenden Ausschnitten. Hier finden insbesondere Methoden wie Projekt- und Problemorientiertes Lernen Anwendung (*research-based teaching*; rechts-oben).

### 3. Fortbildungsprogramme zum forschungsnahen Lehren

An der Universität Bielefeld werden verschiedene Fortbildungsformate für forschungsnaher Lehre angeboten: Neben einem eintägigen Workshop, der jeweils einmal im Semester unter dem Titel „Forschen(d) Lehren & Lernen“ angeboten wird, findet einmal im Jahr ein semesterbegleitendes Fortbildungsprogramm unter dem Titel „Lehre forschungsnah konzipieren“ statt (für eine Übersicht siehe Tabelle 1).

Der eintägige Workshop besteht aus der ersten Einheit des umfangreichen Fortbildungsprogramms. In einem ersten Schritt werden hier das „forschende Lernen“ und die „forschungsnaher Lehre“ diskutiert und die eigenen wissenschaftlichen sowie fachlichen Kompetenzen reflektiert.

Im Rückblick auf ihre bisherige wissenschaftliche Laufbahn identifizieren die Lehrenden in der Gruppe forschungsnaher Lehr- und Lernziele, Studienaktivitäten sowie Prüfungsformen und entwickeln eigene Lehrkonzepte. Die Fortbildung umfasst neben der Präsenz- auch eine Praxisphase, in der die erarbeiteten Konzepte angewendet und evaluiert werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, im moderierten kollegialen Austausch Lehrerfahrungen zu diskutieren.

Die kurze Einheit soll erfahrene Lehrende ansprechen, die sich neue Impulse für eine Verknüpfung von Forschung und Lehre wünschen. Die semesterbegleitende Fortbildung richtet sich in erster Linie an Nachwuchsforschende und -lehrende. Gerade der wissenschaftliche Nachwuchs ist für die Entwicklung einer neuen Studien- und Lehrkultur eine wichtige Zielgruppe, die sich zudem selbst in einer bedeutsamen Lernphase befinden. Sie sind dafür prädestiniert, ein Verständnis für forschungsorientierte und studierendenzentrierte Lehre zu entwickeln. Im Rahmen ihrer eigenen Forschungsprojekte (häufig die Promotion bzw. ein Postdoc-Projekt) setzen

Tabelle 1: Gesamtüberblick über das Fortbildungsprogramm

Zeit (h)	Thema
ganztägig	Verknüpfung von Forschung und Lehre
3	Integrierte Lehrveranstaltungsplanung, Grundlagen
3	Forschungsnaher Lernziele formulieren
3	Studierendenaktivitäten identifizieren und planen
3	Feedbackmethoden und Prüfungsformen
ganztägig	Gesamtstruktur einer Lehrveranstaltung, schriftliches Lehrveranstaltungsprogramm (Syllabus)
3	Rückmeldung auf Gesamtkonzept der Lehrveranstaltung/Syllabus Bedarfsorientierte Zusatzthemen (z.B. Motivation, E-Learning, Wissenschaftlichkeit, Lernportfolio, kollegiale Hospitation, etc.)
2 x 3	Fortsetzung bedarfsorientierte Zusatzthemen, Vorbereitung Erprobung der Lehrkonzepte
3 x ganztägig	Erprobung der Lehrkonzepte

sie sich intensiv mit Verfahren und Perspektiven von Forschung im Fach – und häufig auch darüber hinaus – auseinander. Zugleich sind sie biografisch noch nah an den Fragen und Anliegen der Studierenden.

#### 3.1 Verknüpfung von Forschung und Lehre

Zu Beginn des Workshops rekonstruieren die Teilnehmer/innen ihren eigenen Forschungsweg anhand einer visualisierten Kurve. In Einzelarbeit reflektieren sie über ihre Erfahrung mit *forschendem Lernen* als Studierende, als Lehrende und im Austausch mit Kolleg/innen. Die Ergebnisse werden anschließend festgehalten und den anderen Teilnehmenden präsentiert.

Als nächste Aufgabe soll der allgemeine bzw. fachspezifische Forschungsprozess mit einem Ansatz der lernerzentrierten Lehre aufgezeigt werden. Dies erfolgt mit der Methode des *Peer-facilitated learning* (PFL) nach Ib Ravn (Ravn 2007; vgl. Elsborg/Ravn 2007) bzw. des *Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch* (Fröhlich 2012). Das besondere bei dieser strukturierten Form der Gruppenarbeit ist, dass ein Gruppenmitglied die Aufgabe des sog. *facilitators* hat. Derjenige/Diejenige übernimmt anhand eines Skripts bzw. Drehbuchs, in dem die einzelnen Arbeitsschritte von der Bestimmung der Arbeitsziele bis hin zur Ergebnispräsentation mit exakten Zeitangaben festgehalten sind, Verantwortung für den Gruppenarbeitsprozess. Zusätzlich unterstützt diese Person die Kommunikation innerhalb der Gruppe und sichert das Ergebnis der gemeinsamen Arbeit. Die Teilnehmenden haben somit die Gelegenheit, neben dem inhaltlichen Austausch über ihre Lehrveranstaltungs-konzeptionen diese für die unterschiedlichsten Veranstaltungsformate geeignete Gruppenarbeitsform kennen zu lernen und selbst zu erproben.

Um eine Grundlage zur Diskussion von forschungsnaher Lehre zu schaffen, wird die oben genannte Klassifikation von Healey und Jenkins (2009, vgl. Abb. 1) eingeführt. Im Team werden Methoden und Ideen auf Moderationskarten festgehalten und einzelnen Quadranten des Nexus zugeordnet. Die Lehrenden erkennen, dass alle vier Arten der Verknüpfung von Forschung und Lehre wichtig und gut sind. Die Möglichkeiten sollen methodisch und thematisch offen bleiben, so dass sich jeder Teilnehmende in der „forschungsnaher Lehre“ wieder-

findet und kreative und neue Lehre entstehen kann (vgl. Visser-Wijnveen et al. 2010). In der Diskussion der möglichen Zuordnungen zeigt sich häufig, dass die einzelnen Quadranten sich nicht immer scharf voneinander abgrenzen lassen, je nachdem, wie die Schwerpunkte in der Lehre gesetzt werden. Auch wird in diesem Rahmen reflektiert, welche Art der forschungsnaher Lehre zu der jeweiligen Fachkultur, zum Veranstaltungstyp, zur eigenen Person, den Studierenden und zu den jeweiligen organisatorischen Rahmenbedingungen passt.

Studierende lernen vor allem immer dann, wenn ihre Neugierde geweckt wird. Das passiert, wenn etwas be-

*autiful, inspiring* oder *challenging* ist (Bain 2004). Neugierde wird geweckt, wenn die Kernaussage einer Lerneinheit in eine anregende Frage gepackt wird. Wir nennen dies in Anlehnung an Bain (Bain 2004, S. 99ff) *beautiful question*. Bis zum nächsten Treffen haben die Teilnehmer/innen die Aufgabe, ihre *Große Idee* für eine eigene Lehrveranstaltung als eine solche *beautiful question* zu formulieren.

### 3.2 Integrierte Lehrveranstaltungsplanung

Die zweite Einheit der Fortbildung widmet sich dem Thema Lehrveranstaltungs-konzeption. Zunächst betrachten die Teilnehmer/innen ihre Veranstaltungsidee sowohl aus der Forschungs- als auch aus der Lehr-/Lernperspektive. Hier sollen Impulse für eine sinnvolle Integration der eigenen Forschungsaktivitäten in Lehrveranstaltungen gegeben und aktivierende Methoden für eine forschungsnahe Lehre kennengelernt und angewandt werden. Für die weitere Ausgestaltung der eigenen Veranstaltung wird das Konzept der integrierten Lehrveranstaltungsplanung (*integrated course design* nach L. Dee Fink<sup>2</sup> 2003) vorgestellt. Dies umfasst den Dreiklang Lehr-Lernziele, Studienaktivitäten und Rückmelde- und Prüfungsformen sowie einige weitere Ideen aus dem *aligned course design* von John Biggs (Biggs/Tang 2007). Die Lernziele beinhalten neben der klassischen Ebene „Fachwissen“ fünf weitere: Anwendung, Integration, menschliche Dimension, Werte und Lernen zu lernen (vgl. Fink 2003, S. 27ff.). Von den Teilnehmenden formulierten forschungsnahen Lernzielen ergeben sich häufig direkt Forschungstätigkeiten als Studierendenaktivitäten, so dass die angestrebten Kompetenzen gelernt und geübt werden können.

Prüfungen erfordern bei der Lehrkonzeption besondere Aufmerksamkeit, da sie einen großen Einfluss darauf haben, wie und was die Studierenden lernen (Biggs/Tang 2007, S. 163). Mit Hilfe geeigneter Prüfungs-, aber auch Rückmeldeformate kann evaluiert werden, inwieweit die Studierenden die gesetzten Lehr-/Lernziele erreicht haben. Eine Fortbildungseinheit setzt sich daher mit diesem Thema auseinander.

Weiterhin wird die Frage behandelt, wie die Teilnehmer/innen die bisher erarbeiteten Grundkomponenten für ihre Lehrveranstaltung zu einer kohärenten Einheit verbinden können (Fink 2003, S. 127ff., siehe auch Bach/Haacke 2010, S. 32ff.). Hier werden die oben genannten *beautiful questions* aufgegriffen, die jede/r Teilnehmer/in für seine Veranstaltung bzw. auch einzelne Sequenzen formuliert. Dabei kann es sich um in Fragen verwandelte Aussagesätze über den Inhalt der Veranstaltung handeln, genauso gut können aktuelle Forschungsfragen eingesetzt oder es können bestimmte Fragen aus dem historischen Kontext des Faches (wieder) aufgegriffen werden.

### 3.3 Erstellen eines Kursleitfadens

In der Zeit bis zum nächsten Treffen schreiben die Teilnehmer/innen ein Lehrveranstaltungsprogramm<sup>3</sup>. Bei der Entwicklung neuer Lehrkonzepte setzen wir häufig bei jenen Tätigkeiten an, die für den Lehrenden selbst ein Hindernis dargestellt haben. Gemeinsam reflektieren wir, wie sie diese Hindernisse überwinden können. Auf

der Basis dieser Erkenntnisse entwickeln Lehrende Aufgabenstellungen für Studierende, durch deren Bearbeitung explizit wird, mit welchen Mitteln Probleme im eigenen Fach gelöst werden (vgl. Middendorf/Pace 2004). Die Lehrveranstaltungs-konzeptionen und schriftlichen Lehrveranstaltungsprogramme werden in Kleingruppen kritisch betrachtet. Hierbei wird ausreichend Zeit gegeben, sich gegenseitig Rückmeldung zu geben und die Arbeit zu reflektieren.

Aus der kritischen Reflexion der eigenen Lehrkonzepte entsteht weiterer Bedarf, der in den anschließenden Workshoptagen gedeckt wird. Angefragte Themen der letzten Fortbildung waren: Motivation von Studierenden, E-Learning, Wissenschaftlichkeit, Einsatz von Lernportfolios, kollegiale Hospitation und der Umgang mit Störungen oder Gruppenarbeitsformen.

### 3.4 Praxisphase

In diesem Teil der Fortbildung erproben und evaluieren die Teilnehmenden ihre neu entwickelten didaktischen Konzepte für die eigenen Lehrveranstaltungen. Nachwuchsforschende, die als wissenschaftliche Mitarbeiter/innen bereits Lehraufgaben wahrnehmen, erhalten die Gelegenheit, innovative Konzepte für bereits bestehende Lehrveranstaltungen zu entwickeln.

In der Praxisphase führen die Teilnehmer/innen jeweils eine Lehr-Lernsequenz (Sitzung, Übung, etc.) aus ihrer in der Fortbildung geplanten Lehrveranstaltung mit den anderen Teilnehmenden durch. Anschließend erhalten sie Feedback, und es wird diskutiert, ob und wie sich diese Lehr-/Lernaktivitäten auf „echte“ Lehrveranstaltungen bzw. andere Fächern übertragen lassen. Dies stellt sich oft als außerordentlich motivierend für alle Teilnehmer/innen heraus. Da die Gruppen unserer bisherigen Fortbildungen überwiegend interdisziplinär zusammengesetzt waren, war die Praxisphase für einige eine Herausforderung. Dessen ungeachtet oder vielleicht auch gerade deswegen kam es zu konstruktiven Gesprächen und die Teilnehmer/innen sind in der Rolle der Teststudierenden zu hervorragenden Ergebnissen gekommen.

Die erfolgreiche Teilnahme an den Fortbildungen kann sich für das Bielefelder Zertifikat für Hochschullehre<sup>4</sup> angerechnet werden, so dass die Teilnehmer/innen ihre Lehrkompetenzen in Berufungs- und Einstellungsverfahren nachweisen können. Um zu gewährleisten, dass nachfolgende Ausbildungskohorten und andere Lehrende der Universität Bielefeld von der Expertise und den Konzepten für forschungsnaher Lehre profitieren, gibt es eine Onlineplattform zur Dokumentation und zum Austausch. Alle Teilnehmer/innen sind verpflichtet, ihre in den Fortbildungen entwickelten Lehrkonzepte bzw. Aufgabenstellungen so zu dokumentieren, dass sie auf den Internetseiten unseres Arbeitsbereichs<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Eine Kurzfassung zur integrierten Lehrveranstaltungsplanung nach Fink ist die Übersetzung von Bach/Haacke (2010).

<sup>3</sup> Im anglo-amerikanischen Raum wird der Lehrveranstaltungsplan auch Syllabus genannt (Nilson 2010, S. 33ff). In unseren Fortbildungen hat sich der Begriff Seminar-/Kursleitfaden etabliert.

<sup>4</sup> <http://www.uni-bielefeld.de/pep/zertifikat/> (10.09.2013)

<sup>5</sup> [http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/SL\\_K5/angebote\\_lehrende/Lehren-Lernen/lehrkonzepte.html](http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/SL_K5/angebote_lehrende/Lehren-Lernen/lehrkonzepte.html) (10.09.2013)



bzw. auch im Rahmen von Publikationen veröffentlicht werden können.

Rückmeldungen von Teilnehmenden zeigen, dass sie ein erweitertes Verständnis erlangt haben durch die Verknüpfung von Forschung und Lehre und in ihrer Lehre umsetzen konnten. Forschungsinhalte, -methoden, -prozesse und -aktivitäten werden zu einem Ganzen zusammgeführt und verändern positiv die Lern- und Studienkultur – ein Ansatz, der zum wissenschaftlichen System der Universität Bielefeld passt.

#### Literaturverzeichnis

- Bach, D.J./Haacke, S. (2010): Leitfaden zur Konzeption und Planung von Lehrveranstaltungen, die nachhaltiges Lernen fördern. Verfügbar unter: [http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/SL\\_K5/angebote\\_lehrende/Lehren-Lernen/Materialien/Dee\\_Fink\\_Leitfaden\\_Sept2010.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/SL_K5/angebote_lehrende/Lehren-Lernen/Materialien/Dee_Fink_Leitfaden_Sept2010.pdf) [11.10.2013].
- Bain, K. (2004): What the Best College Teachers Do. Cambridge, MA.
- Biggs, J./Tang, C. (2009): Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does (3rd ed.). Maidenhead.
- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, S.S. Kenny (chair) (1998): Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities. State University of New York at Stony Brook. Verfügbar unter: [http://www.niu.edu/engagedlearning/research/pdfs/Boyer\\_Report.pdf](http://www.niu.edu/engagedlearning/research/pdfs/Boyer_Report.pdf) [11.10.2013].
- Elsborg, S./Ravn, I. (2007): Learning Meetings and Conferences in Practice. Copenhagen.
- Euler, D. (2005): Forschendes Lernen. In Spoun, S./Wunderlich, W. (Hg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute (S. 253-271). Frankfurt/M.
- Fink, L.D. (2003): Creating Significant Learning Experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses. San Fransisco, CA.
- Fröhlich, M. (2012): Vielstimmig und offen: Lernräume zum Mitdenken und Mitgestalten durch „Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch“ („Peer Facilitated Learning“) an der Universität Bielefeld. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 7. Jg. 2012, H. 1, S. 13-17.
- Haacke, S./Frank, A. (2012): Den ‚Shift from Teaching to Learning‘ selbst vollziehen! – Gedanken zur Selbstverortung einer neuen Kaste an den Hochschulen. In: Brinker, T./Trempp, P. (Hg.): Einführung in die Studiengangentwicklung (S. 225-235). Bielefeld.
- Healey, M. (2005): Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-Based Learning. In: Barnett, R. (ed.): Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching (pp. 67-78). New York.
- Healey, M./Jenkins, A. (2009): Developing Undergraduate Research and Inquiry. York. Verfügbar unter: [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/DevelopingUndergraduate\\_Final.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/DevelopingUndergraduate_Final.pdf) [11.10.2013].
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen (S. 9-35). Bielefeld.
- Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld.
- Katkin, W. (2003): The Boyer Commission Report and its Impact on Undergraduate Research. In: New Directions for Teaching and Learning, Vol. 2003, No. 93, pp. 19-38.

- Lenger, J./Weiß, P./Kohse-Höinghaus, K. (2013): Vermittlung interdisziplinärer Forschungskompetenz: Lehren und Lernen von- und miteinander. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8. Jg. 2013, H. 1, S. 60-68.
- Marsh, H.W./Hattie, J. (2002): The Relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness: Complementary, Antagonistic or Independent Construct? In: The Journal of Higher Education, Vol. 73, No. 5, pp. 603-641.
- Meinwald, J./Hildebrand, J.G. (2010): Introduction. In: Meinwald, J./Hildebrand, J.G. (eds.): Science and the Educated American: A Core Component of Liberal Education (pp. 1-8). Cambridge, MA. Verfügbar unter: <http://www.amacad.org/pdfs/SLACweb.pdf> [11.10.2013].
- Middendorf, J./Pace, D. (2004): Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking. In: Pace, D./Middendorf, J. (eds.): Decoding the Disciplines: Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking (New Directions for Teaching and Learning, no. 98) (pp. 1-12). San Francisco.
- Nilson, L. B. (2010): Teaching at its Best. A Research-Based Resource for College Instructors (3rd ed.). San Francisco, CA.
- Pace, D./Middendorf, J. (eds.) (2004): Decoding the Disciplines: Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking (New Directions for Teaching and Learning, no. 98). San Francisco.
- Ravn, I. (2007): The Learning Conference. In: Journal of European Industrial Training, Vol. 31, No. 3, pp. 212-222.
- Reiber, K. (Hg.) (2007): Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip – Grundlegung und Beispiele (Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik, Band 3/1). Tübingen. Verfügbar unter: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2007/2924/pdf/TBHD%203-1-2007Reiber.pdf> [11.10.2013].
- Schwabe, J. (2010): Ist eine wissenschaftliche Lehre ohne eigene Forschung möglich? In: Forschung & Lehre, 10. Jg. 2010, H. 6, S. 410.
- Spoun, S./Wunderlich, W. (Hg.) (2005): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt/M.
- Tenorth, H.-E. (2010): Wilhelm von Humboldts (1767-1835) Universitätskonzept und die Reform in Berlin – eine Tradition jenseits des Mythos. In: Zeitschrift für Germanistik, 20. Jg. 2010, H. 1, S. 15-28.
- Trempp, P. (2005): Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23. Jg. 2005, H. 3, S. 339-348.
- Visser-Wijnveen, G.J./Van Driel, J. H./Van der Rijst, R. M./Verloop, N./Visser, A. (2010): The Ideal Research-Teaching Nexus in the Eyes of Academics: Building Profiles. In: Higher Education Research & Development, Vol. 29, No. 2, pp. 195-210.

- Dr. Kerrin Riewerts, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Lehren & Lernen, Universität Bielefeld, E-Mail: [kerrin.riewerts@uni-bielefeld.de](mailto:kerrin.riewerts@uni-bielefeld.de)
- Dr. Petra Weiß, Mitarbeiterin Arbeitsbereich Lehren & Lernen, Universität Bielefeld, Projektkoordination „Professionalisierung für Hochschullehre“ im Programm „richtig einsteigen.“, E-Mail: [petra.weiss@uni-bielefeld.de](mailto:petra.weiss@uni-bielefeld.de)
- Dr. Janina Lenger, Studienverlaufsberatung & Peer Tutoring, FB Design, Niederrhein University of Applied Sciences, E-Mail: [janina.lenger@hs-niederrhein.de](mailto:janina.lenger@hs-niederrhein.de)

Jetzt im Verlagsprogramm erhältlich:

**Frauke Gützkow/Gunter Quaißer (Hg.):  
Hochschule gestalten - Denkanstöße zum Spannungsfeld von  
Unterschieden und Ungleichheit**

ISBN-13: 978-3-937026-80-0, Bielefeld 2013, 195 Seiten, 29.95 Euro

Bestellung - E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

*Nicolas Nause, Peter John & Ralf Wandelt*

## Curriculares Design des weiterbildenden Fern-Masterstudiengangs „Maritime Management“



*Nicolas Nause*



*Peter John*

Am Fachbereich Seefahrt der Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth wird ein berufsbegleitender Masterstudiengang „Maritime Management“ mit Pilotcharakter in Deutschland realisiert und im Wintersemester 2015/2016 eingeführt. Die Planung des Studiengangs erfolgt als Teilvorhaben des niedersächsischen Verbundprojekts Mobilitätswirtschaft im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

Angesprochen werden insbesondere Absolventinnen und Absolventen maritim-logistischer Erststudiengänge einschließlich der Nautik (Steuerleute und Kapitäne), die parallel zur beruflichen Tätigkeit einen weiterführenden Studiengang absolvieren möchten. Dieser Aufsatz beschreibt didaktisches Konzept und Instruktionsdesign des Weiterbildungsstudiengangs. Dabei wird auf die besonderen Anforderungen an die Lehrmittel und an die Organisation der Präsenzphasen eingegangen, da an Bord von Seeschiffen kein permanenter Internetzugang realisierbar ist und die Studierenden lange und unregelmäßig abwesend sind.

### 1. Ausgangssituation

Der Fachbereich Seefahrt der Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth repräsentiert den maritimen Schwerpunkt der Hochschule. Seine knapp 700 Studierenden verteilen sich auf die drei Bachelorstudiengänge „Nautik“, „Seeverkehrs- und Hafenwirtschaft“ und „Internationales Transportmanagement“ sowie den konsekutiven Masterstudiengang „Maritime Management“. Der weiterbildende Fern-Masterstudiengang „Maritime Management“ wird als berufsbegleitende Variante des existierenden konsekutiven Präsenz-Masterstudiengangs entwickelt. Seine Konzeption wird jedoch grundlegend überarbeitet, um eine verschiedene Zielgruppe anzusprechen. Das ergibt sich durch die geforderte Berufserfahrung eines Weiterbildungsstudiengangs sowie die charakteristische Orts- und Zeitunabhängigkeit eines Fernstudiengangs.

Für den berufsbegleitenden und weiterbildenden Masterstudiengang besteht eine große Nachfrage bei im maritimen Sektor tätigen Fachkräften. Der Bedarf und die besonderen Anforderungen an einen Management-Fernstudiengang wurden durch eine Befragung von Unternehmen sowie Studierenden des gleichnamigen Präsenzstudiengangs evaluiert. Die Ergebnisse dieser Eva-

luation sind bei der Konzeption des Fernstudiengangs berücksichtigt worden. Die beruflichen Aussichten nach der Beendigung des Masterstudiums sind sehr gut und es warten facettenreiche Tätigkeiten in Führungspositionen in Hafen- und Wirtschaftsunternehmen, maritimen Dienstleistungsunternehmen, aber auch in Logistikabteilungen von Industrie- und Handelsunternehmen oder in Consultinggesellschaften auf die Absolventinnen und Absolventen.

#### 1.1 Motive für die Konzeptentwicklung

Im Anschluss an den ersten berufsqualifizierenden Abschluss am Fachbereich Seefahrt schließen sich in der Regel Berufstätigkeiten in global operierenden Unternehmen oder der Eintritt in den nautischen Schiffsdienst an. Alternativ dazu erfolgt die Aufnahme eines konsekutiven Masterstudiums. Im Rahmen des Programms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wird zu diesen Optionen eine weitere Alternative geschaffen, indem ein berufsbegleitender Masterstudiengang entwickelt wird. Die Studierenden nehmen nach dem Erwerb des Bachelors eine Berufstätigkeit auf. Nach einem Jahr (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz 2010, S. 6) oder später kehren sie an die Hochschule zurück, um sich für einen weiterbildenden Masterstudiengang anzumelden. Vielversprechend und zukunftsweisend ist dabei die Möglichkeit der Verbindung von beruflicher Erfahrung und deren gleichzeitiger theoretischer Reflexion. Das Fernstudium kann begleitend zur beruflichen Tätigkeit an Bord von Seeschiffen oder in Unternehmen im In- und Ausland erfolgen. Besteht Interesse an einer Weiterbildung in Form eines aufbauenden maritimen Fern-Masterstudiums, bildet der Bachelor-Abschluss eine Basis, auf die weiter aufgebaut werden kann. Im weite-



*Ralf Wandelt*

ren Verlauf sind die verschiedenen Argumente für einen maritimen Fern-Masterstudiengang aufgeführt:

- Vorbereitung der bereits im Arbeitsleben befindlichen Bachelor-Absolventen maritimer und logistischer Studiengänge auf Führungsaufgaben in der maritimen und logistischen Wirtschaft durch akademische Weiterbildung.
- Ermöglichung der akademischen Weiterbildung im maritimen Bereich für Absolventinnen und Absolventen nicht maritimer und logistischer Erststudiengänge. Im Rahmen des Studiums wird die Arbeitstätigkeit in der Transportwirtschaft aufgegriffen und vertieft. Die Studierenden spezialisieren sich nach einem klassischen Bachelorstudium, beispielsweise in den Bereichen der Wirtschafts-, Rechts- oder Ingenieurwissenschaften, im maritimen Bereich.
- Verwirklichung persönlicher Karrierevorstellungen der Absolventinnen und Absolventen erster berufsqualifizierender Abschlüsse durch Weiterbildung. Einerseits ist dabei der Wechsel vom Arbeitsplatz auf dem Schiff zu einem Arbeitsplatz an Land denkbar, andererseits wird durch den Abschluss eines Master of Science (M.Sc.) die Laufbahn des höheren Dienstes der Bundesrepublik Deutschland möglich.
- Beibehaltung der Berufstätigkeit und Integration der beruflichen Erfahrung in das Studium, auch im Rahmen des lebenslangen Lernens. Insbesondere werden die Gruppen der „Recurrent learners“ (Studierende, die zum Erwerb eines weiteren akademischen Grades an die Hochschule zurückkehren, um zusätzliche oder diversifizierte Qualifikationen für die Karriere oder aus Interesse zu erlangen) und der „Refreshers“ (Studierende, die ihr Wissen und ihre Kompetenzen durch Weiterbildung an der Hochschule erweitern oder „auffrischen“ wollen) (vgl. Slowey/Schuetze 2012, S. 15f.; Wolter 2011, S. 27f.) angesprochen.
- Für eine Exportnation, wie die Bundesrepublik Deutschland, stellt die Transportwirtschaft eine außerordentlich wichtige Branche dar, um den Handel in der globalisierten Welt gewährleisten zu können. Daraus ergibt sich der Bedarf an sehr gut ausgebildeten Führungskräften mit interdisziplinären Kompetenzen, die über das Bachelor-Niveau hinausgehen.

## 1.2 Zielgruppen und Rahmenbedingungen

Die Zielgruppe für den Fern-Masterstudiengang „Maritime Management“ setzt sich aus Nautikern (Schiffsoffizieren einschließlich Kapitänen) und Nachwuchsführungskräften in der Transportwirtschaft zusammen. Die Regelung der Befähigungszeugnisse für den nautischen und technischen Schiffsdienst in der Handelsschifffahrt ist im nationalen Recht der Bundesrepublik Deutschland gemäß der Verordnung über die Ausbildung und Befähigung von Kapitänen und Schiffsoffizieren des nautischen und technischen Schiffsdienstes (Schiffsoffizier-Ausbildungsverordnung – SchOffzAusbV) geregelt. Die SchOffzAusbV soll im Laufe des Jahres 2013 durch die Seeleutebefähigungsverordnung abgelöst werden. Der Erwerb des nautischen Befähigungszeugnisses (Kapitänspatent) gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil ist die theoretische Ausbildung inklusive der erforderlichen Praxisphasen an den Hochschulen bzw. das Bachelor-

studium der Nautik (vgl. § 10 Absatz 1 SchOffzAusbV 1992). Der zweite Teil entspricht einem praktischen Ausbildungsabschnitt in Form von vorgeschriebenen, anschließenden Erfahrungsseefahrzeiten. Diese setzen sich aus zwölf Monaten als nautischer Wachoffizier sowie zwölf Monaten als Erster Offizier oder weiteren 24 Monaten als nautischer Offizier zusammen (vgl. § 10 Absatz 2 und 3 SchOffzAusbV 1992). Wird unterstellt, dass Fahrtzeit und Urlaub in einem üblichen Verhältnis von 2:1 stehen und die Beförderung zum erstmöglichen Zeitpunkt erfolgt, so vergehen mindestens 36 Monate (brutto), um die Befähigung zum Kapitän zu erlangen. Ändern sich die beiden Parameter, verkürzt oder verlängert sich die Erfahrungsseefahrzeit entsprechend. Der genannte Zeitraum wird benötigt, um die Befähigung zum Kapitän zu erlangen und kann darüber hinaus für akademische Weiterbildung genutzt werden.

Neben der Befähigung zum Kapitän bilden insbesondere die am Fachbereich Seefahrt in Elsfleth angebotenen maritimen Bachelorstudiengänge „Seeverkehrs- und Hafenwirtschaft“ sowie „Internationales Transportmanagement“ die ideale Basis für den Weiterbildungsstudiengang „Maritime Management“. Es handelt sich hierbei um wirtschaftlich-logistisch ausgerichtete Studiengänge mit hoher Praxis- und Anwendungsorientierung. Die Absolventen sind im Anschluss an die Erlangung ihres ersten akademischen Grads (Bachelor of Science) in der Regel im In- und Ausland berufstätig. Dabei werden sie vielfach in dem Unternehmen weiterbeschäftigt, in dem bereits das in das Bachelorstudium integrierte Praxissemester absolviert oder die Abschlussarbeit (Bachelor Thesis) erarbeitet wurde.

Neben der differenzierten Zielgruppe sind besondere Rahmenbedingungen für das Studiengangskonzept ausschlaggebend und erfordern die Weiterentwicklung vom Präsenz- zum Fernstudiengang. Das betrifft insbesondere die Anforderungen an die Lehr- und Lernmittel sowie die Organisation der Präsenzphasen:

- Anforderungen an die Lehr- und Lernmittel: An Bord ist nicht immer und permanent ein Internetzugang realisierbar. In der Folge können die Studierenden nur abhängig vom Internetzugang sowohl Kontakt zu den Lehrenden und Lernenden aufnehmen als auch erforderliche Daten austauschen. In vielen Fällen kann von der Besatzung auf E-Mails zugegriffen werden, ein Datenaustausch hingegen ist in den wenigsten Fällen möglich.
- Organisation der Präsenzphasen: Es bestehen lange und unregelmäßige Phasen der Abwesenheit und des Urlaubs. Ferner verteilen sich die Studierenden räumlich um den gesamten Globus und leben daher in verschiedenen Zeitzonen. In der Folge ist es unmöglich, Termine zu finden, an denen alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen eines Moduls oder Semesters zu einem Präsenztermin in Elsfleth oder per Videokonferenz zusammen kommen können.

## 2. Theoretische Grundlagen

Die Architektur von Fernstudiengängen stellt andere Anforderungen an das didaktische Konzept als Präsenzstudienangebote. Die Studierenden können nicht direkt



(face-to-face) durch die Lehrenden motiviert und betreut werden. Die Motivation und Betreuung findet folglich mittels einer attraktiven Gestaltung von Lernmaterialien und einer kontinuierlichen Form der Lernergebnissicherung statt. In der Folge ist ein curriculares Design erforderlich, das den Anforderungen der Zielgruppe gerecht wird. Der Ansatz beinhaltet eine sorgfältige und systematische Planung, Analyse, Gestaltung und Bewertung des ganzheitlichen Studienkonzepts. Dabei werden die Aspekte Lernmaterial einerseits und Zielgruppe andererseits berücksichtigt und miteinander verknüpft (vgl. Zumbach 2010, S. 28f.).

Bei der Gestaltung des Konzepts rückt der Aspekt der Betreuung der Zielgruppe unter Berücksichtigung von Fernlehre in den Vordergrund. Um der besonderen Anforderung der Entfernung der Studierenden zum Studienort zu begegnen, kommen Blended Learning-Konzepte zum Einsatz. Dabei handelt es sich um Konzepte, die klassische Lernformen mit E-Learning zu einem „sinnvollen Gesamtkonzept“ (Sauter/Sauter 2002, S. 246) kombinieren. Bei solch einem Methodenmix werden die beiden Bereiche Fernlehre und Präsenzphasen so kombiniert, wie es die Charakteristik der Zielgruppe erforderlich macht (vgl. Zumbach 2010, S. 186). Im Bereich der Fernlehre erfolgt die Implementierung des virtuellen Klassenzimmers, das heißt, es wird eine elektronische Lernplattform bzw. ein Learning Management System (LMS) eingeführt. Mithilfe der Lernplattform werden administrative und inhaltsbezogene Funktionen durchgeführt, zwischen Lernenden und Lehrenden kommuniziert, Lernprozesse gesteuert, Dateien ausgetauscht, elektronische Prüfungen abgelegt und Termine abgestimmt (vgl. Rippien 2012, S. 83ff.).

### 3. Konzept und curriculares Design

Um den in Kapitel 1 erläuterten Anforderungen an die oben definierte Zielgruppe gerecht zu werden, bedarf es eines darauf ausgerichteten curricularen Designs und den damit übereinstimmenden Rahmenbedingungen. Das betrifft sowohl den gesamten Studiengang als auch die einzelnen Module. Der in der Regel hohen Entfernung der Studierenden zum Studienort entsprechend wird das Lehr- und Lernkonzept aus Fern- und Präsenzlehre kombiniert. Die asynchron erfolgende Fernlehre bildet dabei den Hauptbestandteil und wird durch den gezielten und sinnvollen Einsatz von Präsenzlehre ergänzt und komplettiert. Im weiteren Verlauf des Kapitels wird das Konzept des maritimen Fern-Masterstudiengangs vorgestellt und erläutert. Die Struktur des Kapitels spiegelt die Organisaion des Studiengangskonzepts wider – die beiden Ebenen der Konzeptentwicklung sind die Struktur des Studiengangsverlaufs und der Modulorganisation.

#### 3.1 Studiengangsverlauf

Der zu entwickelnde Studiengang umfasst eine Regelstudienzeit von drei oder fünf Semestern, in Abhängigkeit davon, ob in Voll- oder Teilzeit studiert wird. Der weiterbildende Studiengang ist modular aufgebaut. Die einzelnen Module bestehen gemäß den Forderungen der Bologna-Reform nach Modularisierung sowohl the-

matisch als auch zeitlich aus in sich abgeschlossenen Einheiten (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz 2010, S. 8; Anlage zum Beschluss der Kultusministerkonferenz 2010, S. 1ff.). Nach der erfolgreichen Beendigung eines Moduls werden dem Studierenden Kreditpunkte (KP) nach dem European Credit Transfer System (ECTS) gutgeschrieben. Für einen KP wird ein studentischer Arbeitsaufwand (englisch workload) von 25 Stunden angenommen. In jedem Semester werden 30 KP vergeben, wenn in Vollzeit studiert wird. Für den Erwerb des Abschlusses eines M.Sc. sind 90 KP erforderlich. Der Studiengang setzt sich aus acht Modulen mit je sechs KP, einer Projektstudie mit zwölf KP sowie der Abschlussarbeit (Master Thesis) mit 30 KP zusammen (siehe Abbildung 1). Der ausgeprägt internationalen Ausrichtung der maritimen Wirtschaft entsprechend wird das Studium in englischer Sprache durchgeführt.

Abbildung 1: Studiengangsplan

Semester 1	1 Academic Research Methods	6 KP
	2 International Shipping Law	6 KP
	3 German Public Law	6 KP
	4 Maritime Economics	6 KP
	5 Organisation & Leadership	6 KP
Semester 2	6 Cost & Yield Management	6 KP
	7a Maritime Management application	6 KP
	7b Maritime Management application	6 KP
	8 Research Project Studies	12 KP
Semester 3	Master Thesis	30 KP

Bei der Entwicklung des Studiengangs „Maritime Management“ wird das übergeordnete Ziel verfolgt, die Studierenden auf die angestrebten Führungspositionen in den verschiedenen Unternehmen der Transportwirtschaft vorzubereiten. Zur Zielerreichung bedarf es der Aneignung eines breiten Spektrums an Qualifikationen, das sich aus interdisziplinären fachlichen Kenntnissen, methodischen Fertigkeiten und sozialen Kompetenzen zusammensetzt. Nach Abschluss des Studiums bzw. Erreichen der angestrebten Lernergebnisse sind die Absolventen vorbereitet, den Anforderungen und der Dynamik der Transportwirtschaft auf einem hohen Niveau gerecht zu werden.

Im Gesamtkonzept des berufsbegleitenden Masterstudiengangs wird der Bedingung Rechnung getragen, dass die Studierenden ihre Berufstätigkeit und ihr Studium parallel zueinander ausüben können und in der Regel auch sollen. Dieser Aspekt wird im gesamten Studiengangsverlauf gewährleistet und unterstützt. Die Studierenden können flexibel und nach eigenem Ermessen die Module belegen, um ihre Weiterbildung mit ihrer individuellen Lebenssituation in beruflicher und familiärer Hinsicht vereinbaren zu können. Zur Realisierung werden dazu bei einem Teilzeitstudium (Dauer 5 Semester) in den ersten drei Semestern jeweils zwei bzw. drei Module belegt, im vierten Se-

mester wird die Projektstudie angefertigt und im Anschluss daran wird das Studium im letzten Semester mit der Erstellung der Abschlussarbeit beendet. Bei einem Vollzeitstudium (Dauer 3 Semester) werden im ersten Semester fünf Module und im zweiten Semester drei Module sowie die Projektstudie belegt, im dritten Semester wird das Studium mit der Erstellung der Abschlussarbeit abgeschlossen, wie in Abbildung 2 dargestellt.

Neben diesen beiden idealtypischen Verläufen sind weitere Verlängerungen und Unterbrechungen des Studiums möglich und werden unterstützt, wenn es die individuelle berufliche und/oder familiäre Situation erfordert. So kann beispielsweise auch nur jeweils ein Modul pro Semester belegt werden, oder es können Urlaubssemester eingelgt werden. Um den Studienbeginn zum Sommer- und Wintersemester sowie die individuellen und flexiblen Studiengangsverläufe garantieren zu können, wird das vollständige Modulangebot in jedem Semester angeboten. Dabei muss ausschließlich eine Online-Anmeldung unter Einhaltung der Fristen gewahrt werden.

Bei der Ausgestaltung des Masterstudiengangs „Maritime Management“ kommen moderne Technologien der Fernlehre zum Einsatz. Dabei handelt es sich beispielsweise um die in elektronischer Form aufbereiteten Lehr- und Lernmaterialien. Darüber hinaus erfolgt die Implementierung einer elektronischen Lernplattform bzw. eines LMS in das Studiengangskonzept. Zum einen wird damit der Zugang zu weiterführenden Informationen sichergestellt. Zum anderen wird die Kommunikation über Diskussionsforen und Wikis gewährleistet. Weiterhin erfolgt mittels elektronischer Rückmeldungen über den Lernfortschritt eine kontinuierliche Rückmeldung über den Fähigkeits- und Wissensstand an die Studierenden. Die Lernfortschrittskontrollen werden online durchgeführt und automatisch ausgewertet.

Ferner wird den berufsbedingten Besonderheiten der Studierenden Rechnung getragen, indem das Studiengangskonzept mit einer den Anforderungen gerechten Anzahl an Präsenzphasen abgerundet wird. Insgesamt sind drei Präsenzphasen im Rahmen des gesamten Studiums obligatorisch. Die Präsenzphasen werden in jedem Semester angeboten und umfassen jeweils eine Dauer von vier Tagen. In der Summe werden zwölf Tage des Studiums in Präsenzform am Fachbereich Seefahrt in Eilsflehth durchgeführt, wie nachstehend erläutert:

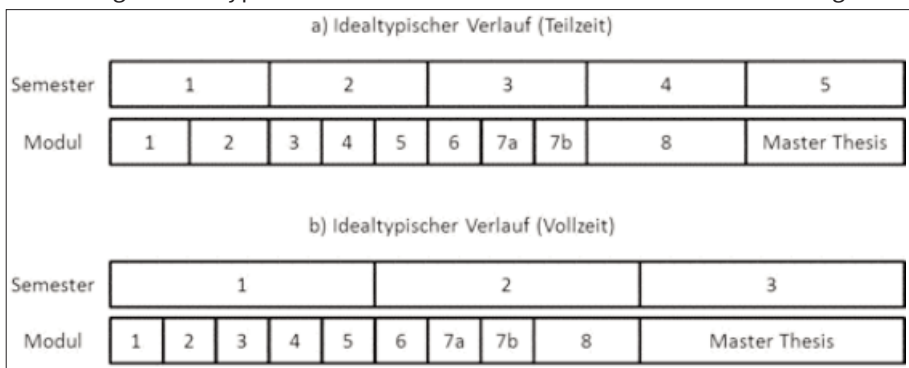
- Präsenzphase 1: Die erste Präsenzphase findet zu Beginn des ersten Semesters statt. Die erste Präsenzpha-

se dient dem Zweck des Kennenlernens der Lehrenden und Lernenden, um Barrieren bei der Kommunikation im weiteren Verlauf des Studiums abzubauen. Das Kennenlernen der Studierenden untereinander fördert die Gruppen- und Netzwerkbildung. Darüber hinaus erfolgt eine Einführung in das LMS und die Vorstellung des allgemeinen Aufbaus der Studienmaterialien anhand eines Moduls. Weiterhin werden die Studierenden mit der zentralen Herausforderung der Selbstorganisation in einem Fernstudium vertraut gemacht. Abgerundet wird die Veranstaltung durch den Bereich Administration sowie das optionale Angebot, mit den Studierenden höherer Semester kommunizieren zu können.

- Präsenzphase 2: Die zweite Präsenzphase findet am Ende des ersten bzw. zweiten Semesters statt, in Abhängigkeit davon, ob in Voll- oder Teilzeit studiert wird. Die zweite Präsenzveranstaltung ist in zwei Teile aufgeteilt, wobei an den ersten beiden Tagen die Präsentationen der Ergebnisse des Moduls „Organisation & Leadership“ stattfinden. Die Organisation und Durchführung orientiert sich an einer Konferenz mit Fachvorträgen. Im zweiten Teil der Präsenzveranstaltung findet im Rahmen des Moduls „International Shipping Law“ die Klausurvorbereitung in Form eines Präsenzstudiums statt. Die schriftliche Prüfung beendet diese Präsenzphase.
- Präsenzphase 3: Die dritte Präsenzphase findet am Ende des zweiten bzw. vierten Semesters statt, in Abhängigkeit davon, ob in Voll- oder Teilzeit studiert wird. Die Gestaltung entspricht weitgehend der der zweiten Präsenzphase. Neben der Klausurvorbereitung und Klausurdurchführung im Modul „Cost & Yield Management“ erfolgt die Präsentation der Ergebnisse des Moduls „Research Project Studies“. Im Anschluss an die Präsentation rundet die Durchführung und Moderation der zugehörigen Diskussion durch den Studierenden das Präsenzprogramm inhaltlich ab. Darüber hinaus findet zusätzlich die Vorbereitung auf die Abschlussarbeit mit Hilfe eines Seminars statt. In diesem Rahmen werden der zeitliche und strukturelle Verlauf aufgezeigt, erste Fragen diskutiert und bei der Definition und Konkretisierung der verschiedenen Fragestellungen unterstützt.

In den Modulen, die nicht in den Präsenzveranstaltungen aufgegriffen werden, werden die Kompetenzziele durch die Prüfungsformen Hausarbeit, Fallaufgabe und Portfolio erreicht. In den Präsenzveranstaltungen werden die Prüfungsformate Klausur und Präsentation bzw. Präsentation einschließlich Diskussion aufgegriffen, um die Lernergebnisse als Erwerb verschiedener Kompetenzen zu erreichen. Neben der Erweiterung der Prüfungsvielfalt des Studiengangs lässt sich mit den Präsenzphasen eine Identitätskontrolle verbinden. Zur erfolgreichen Beendigung der Module bzw. des Studiums ist die Teilnahme an den drei

Abbildung 2: Idealtypischer Studienverlauf in Teil- und Vollzeit Abbildung



Präsenzveranstaltungen verpflichtend. Bei einer längeren Studiendauer und bei Interesse ist ein häufigerer Besuch möglich. Erfordert die individuelle berufliche oder familiäre Situation die weitere Verlängerung der Studiendauer gegenüber dem Teil- bzw. Vollzeitmodell, besteht die Möglichkeit der Unterteilung der Präsenzphasen zwei und drei in jeweils zwei Teile. Mit dieser Möglichkeit kann die Komplettierung der Module an die individuelle Lern- und Lebenssituation angepasst werden.

**3.2 Modulorganisation**

Die im Rahmen des Studiengangskonzepts zu entwickelnden Module umfassen jeweils sechs KP. Das Modul „Research Project Studies“ weist einen verdoppelten Umfang von zwölf KP auf, um eine angemessene Basis für ein individuelles und zur Berufstätigkeit passendes Projekt zu gewähren und eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Thema zu ermöglichen. Darüber hinaus bereitet die Art und Weise der Projektstudie die Studierenden auf die Abschlussarbeit vor. Per Kreditpunkt wird eine Arbeitsbelastung von 25 Stunden angesetzt, woraus sich eine Summe von 150 Stunden pro Modul ergibt. Bei allen Modulen werden die verschiedenen Lehrziele unter Berücksichtigung des Paradigmenwechsels in Studium und Lehre angestrebt, mit einem besonderen Fokus auf der Lernergebnisorientierung. Die Lehrziele und das didaktische Konzept der einzelnen Module leiten sich aus den Studiengangsziele ab. Diese werden in den einzelnen Modulen bzw. in den verschiedenen Lehr- und Lerneinheiten unter Berücksichtigung der allgemeinen und fachspezifischen Rahmenbedingungen in den Modulvorgaben und den Modulbeschreibungen verankert.

Im Rahmen des didaktischen Konzepts der Module ist eine einheitliche Struktur vorgesehen, wie im nachfolgenden Text erläutert und in Abbildung 3 dargestellt. Mit der einheitlichen Modulgestaltung wird das Ziel verfolgt, dass sich die Studierenden bei den Modulen an einem homogenen Aufbau orientieren können und eine bessere Studierbarkeit des Studiengangs erreicht wird. Das Lernmaterial wird in digitaler Art und Weise aufbereitet und den Studierenden in elektronischer Form (Ebook, PDF, mobile Endgeräte etc.) zur Verfügung gestellt. Mit dem elektronischen Format wird gewährleistet, dass die Bearbeitung in Anlehnung an die Bedarfs-

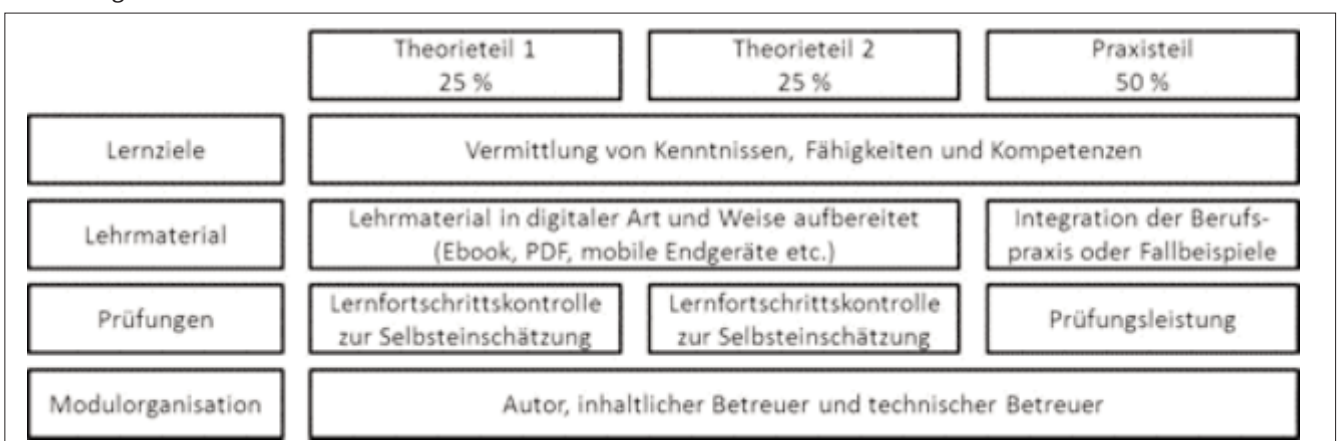
struktur der Zielgruppe ausschließlich offline erfolgt, das heißt, ohne Zugriff auf das Internet. Darüber hinaus können die Studienmaterialien auf Wunsch in gedruckter Form von der Hochschule für die Studierenden zur Verfügung gestellt werden.

Jedes Modul ist in gleicher Weise gegliedert. Es beginnt mit einem Theorie-Teil, der in etwa die Hälfte der studentischen Arbeitszeit in Anspruch nimmt. Der besseren Studierbarkeit wegen und zur Vermeidung unerwünschter Studienabbrüche wird eine Unterteilung der Theorie in zwei Teile vorgenommen. Damit bleibt die mit jedem Teil verbundene Herausforderung überschaubar, und es tritt bereits nach Abschluss von 25 Prozent des Moduls ein Studienerfolg ein, der durch eine erste Lernfortschrittskontrolle abgesichert wird. Die andere Modulhälfte umfasst einen praktischen Teil. Hier wird entweder die eigene berufliche Tätigkeit unter den Aspekten des jeweiligen Moduls im Rahmen des weiterbildenden Studiums analysiert, oder die theoretischen Inhalte werden mittels realer Fallbeispiele praxisnah bearbeitet.

Darüber hinaus werden die Lernmaterialien durch Literatur ergänzt. Dies erfolgt im Theorieteil durch Einbeziehung einschlägiger Literatur (Standardwerke) und im Praxisteil durch Integration aktueller Artikel aus Fachzeitschriften.

Um zu überprüfen, welche Lernergebnisse die Studierenden erreicht haben, müssen Prüfungsleistungen erbracht werden. Für den erfolgreichen Abschluss des Theorieteils sind in jedem Modul jeweils zwei unbenotete Rückmeldungen über den Lernfortschritt in elektronischer Form im LMS obligatorisch. Der Praxisteil bildet den Kern der Prüfung und wird mit einer benoteten Prüfungsleistung abgeschlossen. Nach dem erfolgreichen Bestehen der Prüfung wird das Modul beendet, und die KP werden erlangt. Zur erfolgreichen Beendigung sind im Rahmen des Studiengangs „Maritime Management“ verschiedene Arten von Prüfungsleistungen zu erbringen. Diese ergeben sich einerseits aus den Anforderungen der Zielgruppe und andererseits zur Gewährleistung der verschiedenen zu erlernenden Kompetenzen. Sie werden in Anlehnung an die übergeordneten Studiengangsziele den einzelnen Modulen zugeordnet und bilden ein in sich geschlossenes und abgerundetes Konzept. Im Rahmen des Studiums sind dafür in der Summe für die acht Module fünf Einsendeaufgaben (Portfolios, Hausarbeiten und Fallaufgaben), zwei Klausuren und eine Präsentation durch

Abbildung 3: Modulstruktur





die Studierenden abzulegen. Darüber hinaus ist im Rahmen des Moduls „Research Project Studies“ eine Präsentation der Ergebnisse und eine sich daran anschließende Leitung und thematisch im Zusammenhang stehende Diskussion durch die Studierenden zu absolvieren. Den Abschluss bilden die Anfertigung der Master Thesis sowie das dazugehörige Kolloquium.

Für eine gute Studierbarkeit und Umsetzung der Lehrinhalte ist eine angemessene Modulorganisation unumgänglich. Bei den Modulen wird grundsätzlich zwischen Autor und inhaltlichem Betreuer unterschieden, wobei der Autor und der inhaltliche Betreuer dieselbe Person sein können aber nicht müssen. Darüber hinaus erfolgt die Betreuung der Studierenden durch eine weitere Ansprechperson, die als technischer Betreuer fächerübergreifend auftritt. Damit werden die Kommunikation zwischen den verschiedenen Personen in der Verwaltung gewährleistet und darüber hinaus die Kommunikationskanäle – beispielsweise über Foren im LMS, Wikis, E-Mail, Skype etc. – aufrechterhalten. Das vollständige Modulangebot wird jedes Semester angeboten, und lediglich die Termine für die elektronische Anmeldung müssen durch die Studierenden eingehalten werden. Weitere zeitliche Vorgaben für den Theorie- und Praxisteil werden nicht gegeben, das heißt, die Selbstorganisation der Studierenden bestimmt den individuellen Studienplan und den Lernfortschritt der einzelnen Module. In Abhängigkeit von der persönlichen Lebenssituation und Lernstrategie können entweder die beiden Teile nacheinander oder parallel bearbeitet werden. Einzig eine zeitliche Beschränkung für das Einreichen der Prüfung wird gegeben, um die Semesterstruktur aufrechtzuerhalten.

Im Rahmen der Module können stets Leistungen anderer Hochschulen (Fachhochschulen und Universitäten) sowie im Beruf erworbene Kompetenzen eingebracht werden. Hierbei ist im Rahmen des Studiengangskonzepts eine individuelle und pauschale Anrechnung als Bestandteil vorgesehen, um einerseits der Entwicklung der Anrechnung von Fähigkeiten und Kenntnissen gemäß der Hochschulrektorenkonferenz Rechnung zu tragen und andererseits die Berufstätigkeit im Rahmen des Studiums aufzugreifen und zu integrieren. Weiterhin bietet die Struktur von Theorie und Praxis die Möglichkeit, Anerkennungen im Rahmen der verschiedenen Module in den verschiedenen Stufen von 25, 50, 75 oder 100 Prozent vornehmen zu können.

#### 4. Zusammenfassung

Das Konzept des Studiengangs mit Pilotcharakter im deutschen maritimen Bildungsbereich und wenigen internationalen Konkurrenzangeboten besteht aus zwei strukturellen Ebenen – dem Studiengangsverlauf und der Modulorganisation. Mit diesem Konzept wird das Ziel verfolgt, die Studierenden mit den erforderlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen auszustatten, um sie auf ihre individuelle Karriere in der Transportwirtschaft vorzubereiten sowie die Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu fördern.

Im Rahmen des Konzepts wird die Seite der Lehre durch schriftliche Lehrinhalte in den Studienmaterialien durch die jeweiligen Fachautoren übernommen. Im Lernpro-

zess wird die inhaltliche Unterstützung und Moderation durch den inhaltlichen Betreuer übernommen. Der Aspekt der Unterstützung der Studierenden im Lernprozess erfährt eine besonders hohe Relevanz, da im Rahmen eines Fernstudiums die Studierenden nicht direkt (face-to-face) durch die Interaktion mit den Lehrenden und untereinander motiviert werden können. Eine Ausnahme bilden die in das Konzept integrierten Präsenzveranstaltungen. Um dieser zentralen Herausforderung zu begegnen, kommt der Erstellung der Studienmaterialien und den Rückmeldungen über den Lernfortschritt eine überaus weitreichende Rolle zu, um die Motivation der Studierenden zu gewährleisten. Dieser Facette wird Rechnung getragen, indem ein ansprechendes Konzept auf beiden Ebenen – der Studiengangplanung und der Modulorganisation – erarbeitet wird. Durch die Kombination aus sowohl einem Theorieteil zum Erwerb der Grundlagen als auch einem darauf basierenden Praxisteil ergibt sich ein Methodenmix. Dabei wird das Selbststudium mit elektronischen Lehrmaterialien, Rückmeldungen über den Lernfortschritt im LMS und dem Einsatz von Präsenzphasen verzahnt. Mit diesem Konzept wird ein ansprechendes Studieren neben der individuellen Berufstätigkeit möglich.

#### Quellen- und Literaturverzeichnis

- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2010):* Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Ausfertigungsdatum: 10. Oktober 2003, in der Fassung vom 04. Februar 2010.
- Rippen, H. (2012):* Bildungsdienstleistung eLearning: Didaktisches Handeln von Organisationen in der Weiterbildung. Wiesbaden.
- Sauter, A.M./Sauter, W. (2002):* Blended Learning: effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. Neuwied.
- Slowey, M./Schuetze, H.G. (2012):* All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In: Slowey, M./Schuetze, H.G. (Hg.): Global perspectives on higher education and lifelong learners. London.
- Verordnung über die Ausbildung und Befähigung von Kapitänen und Schiffsoffizieren des nautischen und technischen Schiffsdienstes (Schiffsoffizier-Ausbildungsverordnung – SchOffzAusbV):* Ausfertigungsdatum: 11. Februar 1985, in der Neufassung der Bekanntmachung vom 15. Januar 1992, zuletzt geändert am 2. Mai 2011, veröffentlicht in BGBl. I S. 22, 227. In: Seemannsrecht – Tarife, Gesetze, Kommentare, Berufe, Adressen (2001), 88. Nachtrag 5/2012, Loseblattwerk. Hamburg.
- Wolter, A. (2011):* Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der post-gradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 33. Jg., H. 4, S. 27f. München. Online verfügbar über: [http://www.ihf.zfb.mwn.de/uploads/media/2011\\_4\\_Wolter.pdf](http://www.ihf.zfb.mwn.de/uploads/media/2011_4_Wolter.pdf) [15.4.2013]
- Zumbach, J. (2010):* Lernen mit neuen Medien: Instruktionspsychologische Grundlagen. Stuttgart.

■ **Nicolas Nause**, M.Sc., wissenschaftlicher Mitarbeiter Teilprojekt Mobilitätswirtschaft, Fachbereich Seefahrt, Jade Hochschule, Elsfleth, E-Mail: nicolas.nause@jade-hs.de

■ **Peter John**, Dipl.-Übersetzer, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Projektkoordinator Teilprojekt Mobilitätswirtschaft, Fachbereich Seefahrt, Jade Hochschule, E-Mail: peter.john@jade-hs.de

■ **Dr. Ralf Wandelt**, Dipl.-Phys., Projektleiter Teilprojekt Mobilitätswirtschaft, Professor für Physik und Schiffstheorie, Fachbereich Seefahrt, Jade Hochschule, E-Mail: wandelt@jade-hs.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften**

*ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro*

**Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften**

*ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro*

**Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen - und wie man sie richtig macht**

*ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009, 138 Seiten, 19.80 Euro*

Beziehbar nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).  
Bestellung – Fax: 0521/ 923 610-22, E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

## Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE)“

**Die Anzeigenpreise:** auf Anfrage beim Verlag

**Format der Anzeige:** JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

**UVW UniversitätsVerlagWebler**

Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld,  
Fax: 0521 - 92 36 10-22

**Kontakt:** [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

## Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- „Hochschulforschung“,
- „Hochschulentwicklung/-politik“,
- „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte“, aber ebenso
- „Rezensionen“, „Tagungsberichte“ sowie „Interviews“.

Die Autorenhinweise finden Sie auf unserer Verlags-Homepage: „[www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)“.

## Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, ZBS und QiW

Auf unserer Homepage [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de) erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

## Fo

### Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2013

Strategische Partnerschaften zwischen wissenschaftlichen Einrichtungen

Christiane Neumann, Generalsekretärin der Leibniz-Gemeinschaft, engagiert sich in der Herausgabe der Zeitschrift Forschung

Forschungsentwicklung/-politik

Fo-Gespräch mit Reinhard Hüttl, Vorsitzender der Steuerungsgruppe „Forschungsrating des Wissenschaftsrates“, zum Thema Rankings und Ratings, insbesondere im Kontext des Wissenschaftsrates

*Elena Wilhelm*

Strategische Forschungsentwicklung durch Peer Review Evaluation von Forschung an Fachhochschulen

*Wolff-Dietrich Webler*

Strategische Partnerschaften zwischen wissenschaftlichen Einrichtungen – insbesondere in der Forschung

Was macht die UAMR als Modell strategischer Partnerschaft so attraktiv?

UAMR-Chronologie

Fo-Gespräch mit Ulrich Radtke, Rektor der Universität Duisburg-Essen

Fo-Gespräch mit Elmar W. Weiler, Rektor der Ruhr-Universität Bochum

Fo-Gespräch mit Rainer Ambrosy, Kanzler der Universität Duisburg-Essen

Fo-Gespräch mit Andrzej Górak, Prorektor Forschung der TU Dortmund, Professor für Thermische Verfahrenstechnik

UAMR-Kooperationsvereinbarung

Ziele und Strategie der UAMR

Rezension

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel (2012): Institutionelle Qualitätssicherung auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich (Uwe Schmidt)

## HSW

### Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 5/2013

Aspekte der Internationalisierung

Hochschulentwicklung/  
Hochschulpolitik

*Jun He*

Führt die englischsprachige Hochschullehre in Deutschland zum Attraktivitätsverlust der deutschen Sprache in China?

*Markus Zwysig*

Hochschulbildung im Bereich Wirtschaft in Südostasien – Ein Reisebericht.

*Wilfried Schubarth*

„Employability“ an Hochschulen – vom Reizwort zum Leitziel? Konturen eines akademischen Employability-Konzepts

*Helen Knauf*

Inklusion und Hochschule Perspektiven des Konzepts der Inklusion als Strategie für den Umgang mit Heterogenität an Hochschulen

*Britta Fischer*

Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an Schulen. Ein Leitbild als Grundlage für das hochschulinterne Qualitätsmanagement von universitären Angeboten

Rezension

Reihe: „Lehren.“

Gerd Macke

Statt einer Rezension

„Die Universität als Kunstwerk“ Zu Peter Fischer-Appelts „Beiträgen aus sechs Jahrzehnten“ Ludwig Huber

## HM

### Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 2+3/2013

Schwerpunkt:  
Was taugen Rankings?

*Jetta Frost & Fabian Hattke*  
University Commons: Kollektivressourcen als alternative Steuerungsperspektive für das Hochschulmanagement

*Harry Müller*

Zur Ethik von Rankings im Hochschulwesen – Eine Betrachtung aus ökonomischer Perspektive

*Matthias Klumpp*

Bewertung von Hochschulrankings – eine Beispielanalyse zu Methodik, Indikatoren und Effizienz

*Stefan Heinemann &*

*Karoline Spelsberg*

Moderne Management-Anforderungen und akademische Grundleistungen: Eine förderliche Allianz für ein umfassendes Diversity Management

*Alexander Dilger*

Vor- und Nachteile der W-Besoldung

*Daniel Weimar, Joachim Prinz,*

*Volker Breithecker & Daniela Dähn*  
Studiengangsbezogene Planspiele in der Oberstufe als Instrument zur Effizienzoptimierung des deutschen Hochschulwesens

*Paul-Gerhard Martin*

Vorschlag für ein Sitzzuteilungsverfahren bei Verhältniswahl: Verfahren der wahrscheinlichsten Mindestsitzzahlen

*Ewald Scherm & Ina Freyaldenhoven*

Die Prämierung der „Halbstarken“: Begründung, Methodik, Aussagefähigkeit

*Alfred Kieser*

Weshalb orientieren sich Wissenschaftler an nicht validen Rankings?



**ZBS****Zeitschrift für  
Beratung und Studium****Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte****ZBS 3/2013  
Neue Lehrkonzepte und  
Lernberatung****Neue Lehrkonzepte und  
Lernberatung: Theorie und Praxis***Tanja Gabriele Baudson*  
**Konstruktivistische Lernansätze im  
Bachelor-Studium – ein Pilotversuch***Lisa Lüdders & Mark Heckmann*  
**Bausteine für ein studierenden-  
orientiertes Lehrkonzept für das  
Fach Statistik in den Sozial- und  
Humanwissenschaften***Gerhart Rott*  
**Das Zusammenwirken  
wissenschaftlicher Erkenntnisse  
mit Lernberatung im studierenden-  
zentrierten Studium –  
Ein Beispiel aus einer  
Sommeruniversität im Kosovo***Julian Hanebeck & Daniela Maas*  
**Lernberatung in der  
Studieneingangsphase:  
Das Kleingruppenkonzept der  
Bergischen Universität Wuppertal  
am Beispiel des Faches  
Anglistik/Amerikanistik***Julia Sievers*  
**Entwicklung einer strukturierten  
Studieneingangsphase –  
Erfahrungen aus dem Bachelor  
Politikwissenschaft  
an der Universität Bremen***Anna Katharina Schnell*  
**Die Coach-Ausbildung der  
Studierwerkstatt der  
Universität Bremen  
Chancen und erste Herausforderung  
– ein Bericht aus der Praxis****Tagungsberichte****nfb-Konferenz 2013:  
Beratung im Lebenslauf – Bestands-  
aufnahme und Überprüfung**  
Karin Gavin-Kramer**GIBeT-Herbsttagung 2013:  
ZSB als „Spinne im Netz“**  
Karin Gavin-Kramer**QiW****Qualität in der Wissenschaft****Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in  
Forschung, Studium und Administration****QiW 2/2013  
Diversity Management und  
Diversität in der Wissenschaft****Qualitätsentwicklung/-politik***Petra Kehr &  
Carmen Leicht-Scholten*  
**Diversity in der Hochschule –  
in der Mitte angekommen oder  
zwischen allen Stühlen?****Forschung über Qualität  
in der Wissenschaft***Claudia Finger*  
**Diversität im Ausland? –  
Die soziale Selektivität  
studentischer Mobilität im  
Rahmen des Bologna Prozesses***Anna Katharina Jacob*  
**Diversität unter Wissenschaftlern  
an deutschen Hochschulen****Für weitere  
Informationen**

- zu unserem  
Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer  
Zeitschrift,
- zum Erwerb eines  
Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen  
Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines  
Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen,  
besuchen Sie unsere  
Verlags-Homepage:[www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)oder wenden Sie sich direkt an  
uns:**E-Mail:**  
[info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)**Telefon:**  
0521/ 923 610-12**Fax:**  
0521/ 923 610-22**Postanschrift:**  
UniversitätsVerlagWebler  
Bünder Straße 1-3  
33613 Bielefeld

## Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen demnächst im UVW erhältlich :

### Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.): Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills GLK-Tagungsband

Am 29. und 30. November 2012 veranstaltete das Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz die internationale Tagung „Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills“.

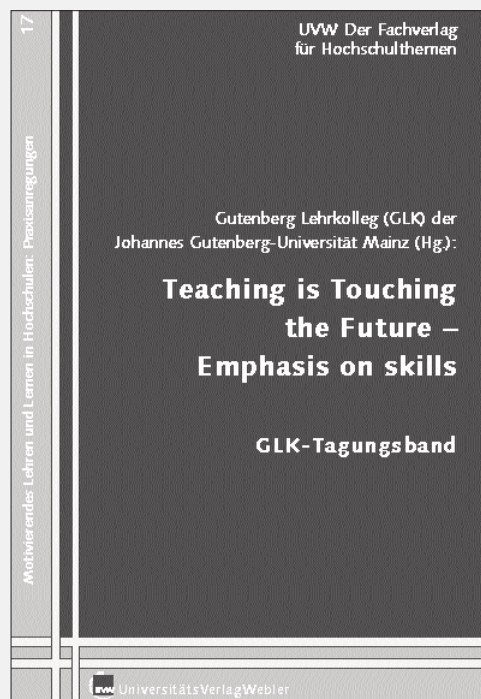
Im Rahmen dieser Tagung wurde die Neuorientierung der akademischen Lehr- und Lernformen an deutschen Hochschulen diskutiert, bei der die Lernerzentrierung in den Fokus rückt.

Mit Vorträgen und Postern wurden Forschungsergebnisse und Umsetzungsbeispiele zum „shift from teaching to learning“ vorgestellt und fachspezifisch wie fachübergreifend erörtert.

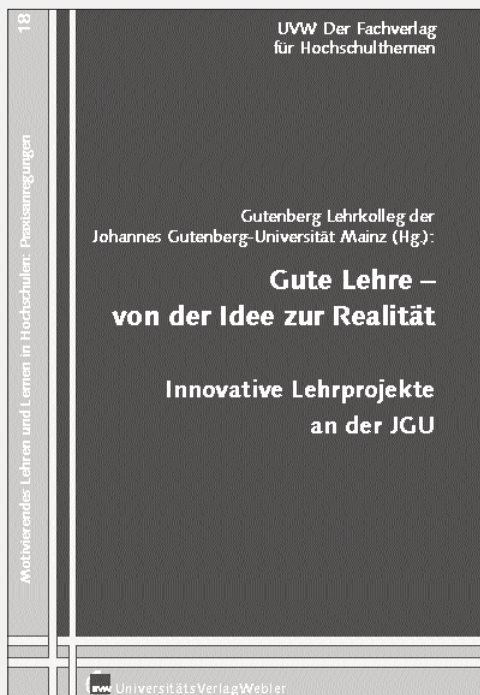
Der vorliegende Sammelband beinhaltet die Tagungsbeiträge in schriftlicher Form. Zu Themen wie Kompetenzmessung/-modellierung, Kompetenzen der Lehrenden, Kompetenzorientiertes Prüfen oder Vermittlung von Schlüsselqualifikationen/überfachliche Kompetenzentwicklung werden verschiedene Ansätze einer Kompetenzorientierung im Kontext von Studien- und Lehrveranstaltungsplanung präsentiert.

Auch werden neue Herausforderungen deutlich, die sich durch die notwendige Abstimmung von Lernzielen, Lehr- und Lernmethoden sowie Prüfungsformen ergeben.

Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-85-5, 435 Seiten



### Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.): Gute Lehre – von der Idee zur Realität Innovative Lehrprojekte an der JGU



Exzellenz in der Lehre ist ein Schlüsselfaktor, wenn es um die Attraktivität einer Hochschule geht. Steigende Studierendenzahlen und die Anforderungen der Wissensgesellschaft – gekennzeichnet durch Informationsflut, Globalisierung und Wettbewerb – bewirken einen Wandel an den Hochschulen und verlangen eine Neuorientierung in den Lehr- und Lernformen sowie eine Optimierung von Lernprozessen.

In diesem Sammelband werden innovative methodisch-didaktische Konzepte, die vom Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz gefördert wurden, vorgestellt, ihr Modellcharakter und ihre Wirkung für die Lehrpraxis evaluiert: von der Trainingsapotheke am Institut für Pharmazie und Biochemie über die Konzeption neuartiger E-Übungsaufgaben für mathematische Service-Lehrveranstaltungen bis hin zur Entwicklung eines Klang-Licht-Bootes für die Luminale 2012 in Frankfurt. So entsteht ein Überblick über die Vielfältigkeit kreativer Lehrideen sowie deren Nachhaltigkeit, Übertragbarkeit und Potential für hochschulweite Strukturveränderungen.

Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-86-2, 205 Seiten

Beziehbar nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag  
– nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22