

## 2. *Ja also gelernt, habe ich das nie.* Hochschullehre als informelles Lernsetting

*Man kann die Verhältnisse nur pervers nennen. Es gibt keine andere Möglichkeit, den Beruf eines Hochschuldozenten zu erlernen, als die, eine zeitlich befristete Stelle zur Ausübung dieses Berufs zu übernehmen. Wer aber während dieser Zeit tatsächlich seine Kräfte den Aufgaben eines Lehrenden widmet (...), wird mit hoher Wahrscheinlichkeit diesen Beruf nicht ausüben können.*

(Hageman-White, 1976, S. 90)

Wie sich die Bedingungen der eigenen Lehrentwicklung für die Befragten spezifizieren lassen, ist stark abhängig von den jeweiligen institutionellen Settings. Die eigene Geschichte des Aufbaus eines Lehrhabitus ist, anders als die des Hineinwachsens in die WissenschaftlerInnenrolle, bei weitem zufälliger, ungeplanter und (im Vergleich) auch weniger stressbehaftet. Was sich hier zeigt, ist die schon vielfach bemerkte Haltung der „Lehre als Beiwerk“. Der Blick hinter diese Fassade der geschäftsmäßigen Abwicklung von Lehraufgaben zeigt dann aber dennoch immer wieder beachtliche Unterschiede in der Herstellung des Lehrhabitus. Diese beziehen sich vor allem auf folgende Unterscheidungsebenen:

- Die arbeitsplatzbezogene hierarchische Ebene und die Stellung im Universitätsgefüge
- Das Spannungsverhältnis von Forschung und Lehre
- Subjektspezifische Faktoren

## 2.1 Die arbeitsplatzbezogene hierarchische Ebene und die Stellung im Universitätsgefüge

An den Ausgangspunkt der eigenen Lehrerfahrungen zurückgehend, beschreiben Lehrende immer wieder ein Gefühl des Hineingeworfenwerdens in eine Arena, die sie zwar grundsätzlich (als Studierende) gekannt haben, deren Normen, Möglichkeiten und Grenzen aber kaum jemals thematisiert wurden.

*Das war also nicht jetzt so eine Sache auf Leben oder Tod, aber irgendwie, wenn ich jetzt daran danke, habe ich also diese Übung übernommen, und habe also keine Ahnung von Lehre gehabt. Gerade, dass ich das Lehrbuch gekannt habe, das schon, aber wenn ich heute daran denke, muss ich sagen, dass ich schon unverfroren war, also wie ich da mich hingestellt habe und es hat alles funktioniert. Damals hab ich das schon so gesehen, dass es funktioniert. (I 7, Z. 23-26)*

Gerade dieses Element des „Funktionierens“ wird im Nachhinein von der Kollegin als erklärungsbedürftig gesehen, da sie aus der heutigen Sicht damals vor allem daran interessiert war, ihrem unmittelbaren Vorgesetzten zu entsprechen.

*Da kommst du an ein Institut und hast auch Lehre und versuchst deine Diss. zu schreiben und halt mitzuhalten mit den anderen und da brauchst du also keine zusätzlichen Bäume im Weg, also versuchst du dich vor den Studenten unnahbar zu geben und allwissend und vor allem so sicher. Das geht auch gut so in dem jugendlichen Leichtsinn, und das geht auch, aber gewusst habe ich damals von der Lehre als solche also fast nichts. (I 7, Z. 31-34)*

Dort, wo keine grundlegenden didaktischen und organisatorischen Einführungsstrukturen vorhanden sind, bleibt es neuen Lehrenden weitestgehend selbst überlassen, wie sie sich ihre Lehrendenrolle zurechtbasteln. Die institutionelle Unterstützung und die Einbindung in eine Lehrentwicklungsstrategie sind erst seit einigen Jahren zumindest auf der AssistentInnenebene ohne Doktorat vorhanden.

*Heute gibt es ja die UniStartWiss-Sachen und so, aber wie ich angefangen habe, war da nichts. Wenn dich ein Professor einmal gefragt hat, wie die Lehre läuft, war das schon viel, und da hast du eh nur „geht toll“ gesagt, weil mehr wollte der eh nicht wissen. Und am Mittwoch war wieder Lehre und man hat sich vorbereitet und es hat geklappt. Mehr war dafür keine Zeit. (I 17, Z. 45-48)*

Die Erwartungshaltungen an die Lehre, werden von Seiten der KollegInnen und auch der Studierenden als bescheiden angesehen, weshalb hier kaum grundsätzliche Defizite als solche wahrgenommen oder gar verändert werden.

*Also was hätte ich auch anderes machen können, als zu funktionieren. Und auch wenn ich schlecht gewesen wäre, wäre das nicht aufgefallen, weil die Studenten haben sich also eh kaum beschwert, also nur bei der Noteneinsicht, manchmal, aber das war selten. (I 12, Z. 56-58)*

*Das ist halt wie am Bahnhof teilweise gewesen. Bei der Tür rein, Paket abliefern, alle sind dagesessen und haben abgeschrieben, oder sind halt wieder gegangen, und man hat sein Programm eben abgespult, und dann sind die Türen wieder aufgegangen und das war es. (I 16, Z. 78-80)*

Kritisch wird dabei auch angemerkt, dass es die eigene Stellung im Universitätsbetrieb vielfach verunmöglicht hat, sich eigene Ziele zu definieren und systematisch abzuarbeiten. Das Abweichen von den vorgefertigten Schemata wird deshalb vielfach gar nicht probiert.

*So wie das bei uns damals war, wie ich angefangen habe, da war der Professor und der hat den Stoff diktiert und ich hab dann das noch einmal herbeten müssen und wehe, wenn ich einmal nicht in der vorgegebenen Zeit fertig geworden bin. Da war also absolut null an Spielraum, vielleicht einmal ein kleines Praxisbeispiel, aber auch das hast du dir vorher gut überlegen müssen. (I 20, Z. 138-141)*

Das Hineinfinden in die universitäre Lehrstruktur war demgemäß beinahe bei allen Befragten ein Sprung ins kalte Wasser, der geprägt war von

- kaum oder wenig vorgesetzter, kollegialer und didaktischer Unterstützung,
- der Orientierung an Rollenmodellen der absolvierten Studienrichtung,
- den strukturellen Vorgaben des jeweiligen Arbeits- und Wissenschaftsbereiches,
- einer meist „mechanistischen“ Auffassung von Lehre im Sinne des „Stoff Abliefern“,
- der „Erfindung“ einer eigenen wissenschaftlichen Vitae und einer davon meist abgespaltenen Lehre und
- einer rudimentären bis fehlenden „Feedback-Kultur“, die eigene Lehre betreffend.

Eine bereits habilitierte Interviewteilnehmerin fasst dieses Bild anschaulich zusammen:

*Ich habe ja heute viele Kolleginnen, mit denen ich mich über die Lehre austausche, aber das Grundmuster ist am Anfang irgendwie überall gleich. Wenn du also nicht in ein Team kommst, wo die Lehre schon eine gewisse Rolle spielt, dann musst du dir das alles ziemlich schnell alleine erarbeiten. Das Problem ist nur, dass du da oft die Haltungen und Methoden lernst, die dir das Überleben sichern und dass du diese dann nicht mehr aufgibst. Ich kenne also viele im universitären Leben, die didaktisch immer noch die Gleichen sind, wie am Anfang. Nur überheblicher sind sie geworden und noch resistenter gegen Kritik, weil wenn sie geblieben sind, haben sie ja Karriere gemacht. (I 18, Z. 118-122)*

Dennoch wurden auch vielfache, wenn auch wenig systematisierte und institutionalisierte Hilfen zur Entwicklung von Lehrverhalten erwähnt.

*Ich habe schon das Glück gehabt, dass der Kollege, von dem ich die Lehre übernommen hat, mich auch weiter unterstützt hat. Der ist in die Industrie und hat also den Kontakt immer noch gehalten und da habe ich also schon viel profitiert, bis dass ich Aufträge für Studenten bei ihm bekommen habe. Das war also wirklich eine große Hilfe und hat auch mein Ansehen bei den Studenten sehr gehoben. (I 14, Z. 32-36)*

Vor allem in den „praxisnahen“ Studienrichtungen sind diese Unterstützungsmöglichkeiten besser ausgebaut.

*Im Sprachenbereich wie bei uns, da wird also schon mehr zusammen gemacht, auch was jetzt die Lehre betrifft und all das. Da habe ich schon Glück gehabt, dass da auch Kollegen waren, auch mein Chef jetzt, der mir immer wieder Tipps gegeben hat. Und bei uns ist das auch oft leichter umzusetzen, weil auch die Studenten, jetzt sage ich einmal, anders sind, mehr am Tun interessiert. Da kannst du mehr machen. (I 19, Z. 67-70).*

Dort, wo konkrete „technische“ Probleme auftauchen, wo sich diese körperlich bemerkbar machen, sind Lehrende meist schneller bereit, allfällige Hilfe zu suchen und auch anzunehmen.

*Also ich habe immer gemerkt, dass mir die Stimme weggeht und das war wirklich unangenehm und da habe ich schon versucht etwas zu machen und hab zuerst auf der*

*Volkshochschule so ein Seminar gemacht und dann später auch noch einen Workshop über Stimmtechnik und so Sachen. Da hab ich sehr viel gelernt. (I 2, Z. 156-158)*

Konkrete institutionelle Hilfestellungen ergaben sich zumeist

- aus spärlichen kollegialen Kontakten, die temporäre Unterstützung anboten,
- aus besonderen umsetzungsorientierten Teamkonstellationen in den Arbeitsbereichen,
- aus (meist erst seit einigen Jahren bestehenden) universitätsweiten Didaktikfortbildungen oder
- aus Eigeninitiative (vor allem im Bereich Rhetorik und Stimme).

Gerade aber die Anfangszeit in der Herausbildung einer Lehrendenrolle ist von einem hohen pragmatischen Kalkül geprägt. Für den Großteil der Befragten zeichnet sich der Beginn ihrer universitären Karriere in einer raschen Abfolge von Anforderungen aus, die schnell und unterschiedlichen Logiken folgend, wahrgenommen und bewältigt werden müssen. Hier gilt es rasch, ein ausgewogenes Verhältnis im Zeitmanagement dieser Tätigkeiten zu finden und erstens gegenüber den Vorgesetzten und zweitens gegenüber den Studierenden zu vertreten. Dabei stehen sehr wohl eigene lehrbezogene Ansprüche und Verfahrensweisen zur Diskussion, wenngleich diese aber sehr bald der erwähnten „pragmatischen“ Haltung weichen, was bedeutet, dass sie zugunsten der eigenen Forschungsleistung „nachjustiert“ werden. Dabei gibt es wiederum recht unterschiedliche Möglichkeiten:

- Diejenigen, denen der Austausch mit den Studierenden weiterhin wichtig ist, feilen an ihren Feedbackmethoden und „optimieren“ de-

ren Zeitintensität. Sie entwickeln z. B. Formulare für die Rückmeldung zu schriftlichen Arbeiten oder ändern ihren Sprechstundenstil.

- Die Gruppe, die ihre Lehrendenrolle ohnehin als „Zweitberuf“ begreift, versucht die Lehre stärker mit den eigenen Forschungsarbeiten zu verbinden, um solcherart bessere Synergien zu erzielen.
- Eine dritte Möglichkeit wird dahin gesehen, die Lehrverpflichtungen derart zu bündeln, dass dadurch im Regelfall nur ein Wochentag belegt ist, sodass die Zeitressourcen gebündelt werden.
- Weiters wird die Lehre zu vereinfachen versucht, indem die Erarbeitung eines Skriptums und anderer Unterlagen, bzw. Online-Prüfungen und standardisierte Formen der Rückmeldung an Studierenden die Arbeit erleichtern sollen.

Was sich die Befragten gerade für das Hineinfinden in die Doppelrolle von Lehrenden und WissenschaftlerInnen zu Beginn ihrer Karriere wünschen, sind beinahe überall folgende Punkte:

- Bessere Einbindung in die Auswahl der von Ihnen betreuten Lehrveranstaltungen.
- Mehr Kommunikation über die Lehre in den unmittelbaren Arbeitseinheiten.
- Maßgeschneiderte kleine Angebote für didaktische Hilfestellungen.
- Mehr finanzielle Unterstützung für freie Weiterbildungsangebote in Bezug auf die eigene Lehrendenaufgabe (vor allem im Kommunikations- und Performancebereich).

Der Großteil der befragten Lehrenden will allerdings gerade zu Beginn seiner Tätigkeit nicht allzu viel Zeit in aufwändige didaktische Weiterbildungen investieren (wenngleich für einige wenige hier durchaus Interesse an umfassenden Entwicklungsunterstützungen existiert). Die Mehrzahl will den Einstieg in die Lehre (mit zeitbeschränkter fachlicher Unter-



stützung) selbstbestimmt gestalten können, ohne dass hier aber zu viel an didaktischem Know-how den Blick auf das Fach verstellt. Je kleiner der Rahmen für Aktivitäten ist, je präziser das Angebot die (antizipierten) Aufgaben ihrer Meinung nach abdecken, desto besser scheint für sie der Lehrbetrieb zu funktionieren.

*Also gerade am Anfang hast du ja noch keinen Überblick, wie alles abläuft. Da brauch ich nicht tausend Dinge, was alles passieren kann, die machen mich nur verrückt. Da will ich wissen, was ich zu tun habe und wie es am besten geht. (I 5, Z. 45-47)*

Daneben gibt es aber auch noch Lehrende, die gerade den Beginn des Lehrhandelns als überaus wichtig ansehen und die dafür plädieren, gerade hier die Weichen dafür umfassender zu stellen.

*Es gibt also wirklich Kollegen, die haben sich noch nie darüber den Kopf zerbrochen, was es bedeutet zu lehren oder wie sich die Studierendengenerationen verändern und so. Sie machen eben das, was sie immer machen, weil ihnen ja nie jemand etwas anderes gesagt hat. Wenn das nette Menschen sind, also Glück gehabt, wenn nicht, dann müssen also viele Studierendengenerationen darunter leiden, im Extremfall. Deshalb wäre ich also für verpflichtende Ausbildungen zu Beginn für alle und auch später noch für verpflichtende Weiterbildung. (I 18, Z. 135-140)*

In der weiteren universitären Karriere werden die Elemente der eigenen Lehrentwicklung aus Sicht der Befragten ebenfalls sehr unterschiedlich bewertet. Immer wieder geht es dabei um die Frage, wie viel an systema-

tisierter Ausbildung es hier geben soll und welche Effekte hier erzielt werden müssen.

*Ich habe also bei mir gemerkt, dass hier mindestens drei Sachen zusammenspielen: Dass ich mich im Stoff auskenne, dass ich als Autorität wahrgenommen werde und dass ich die Studenten respektiere. Das macht für mich eine gute Lehre aus. Das alles muss ich zuerst einmal selber machen, dass ich ein solches Standing habe, das muss also aus mir kommen. Ich sage nicht, dass da nichts zu schulen ist, aber grundsätzlich meine ich schon, dass jemand, der in der Universität arbeitet, das schon irgendwie mitbringen soll. (I 20, Z. 89-94)*

Die hier zitierte Einstellung lässt sich in Abwandlungen vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern finden. Didaktik wird hier als eine Art „Verpackung“ gesehen, die in manchen Kontexten zwar als hilfreich und durchaus als berechtigt angesehen wird, die aber letztlich nichts an der „Tatsache“ ändert, dass die Beherrschung von Stoff und Haltung die wesentlichen Elemente der Lehre sind. Deswegen wird die Entwicklung von Lehrkompetenz auch überaus eng mit der Entwicklung von Wissenschaftskompetenz gesehen. Anders ist die Einstellung vielfach in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Studien.

*Ich stelle mir das manchmal so vor, also Wurzeln und Flügel, wie das so heißt. Die Wurzeln liegen also natürlich in der Wissenschaft, in der Fachdisziplin und die Flügel sind dann die Vermittlung, die Didaktik, also dass etwas ankommt. Das sehe ich schon so als Ziel, also, je mehr Methoden ich schon ausprobiert habe, desto mehr kann ich auch fliegen, jetzt im übertragenen Sinn, so von was ich mir zutrauen kann und wie ich also Sicherheit*

*habe. Das hat also meine Lehre schon sehr bereichert und letztlich mich selber auch. (I 3, Z. 88-93)*

Diese individualistische Sichtweise wird von anderen KollegInnen vielfach relativiert durch die Feststellung, dass diese Sicherheit und die Erfolge in der Lehre aber dort ihr Ende finden, wo der Vertrag nicht verlängert wird, wo die Ziel- und Leistungskordinaten in Bezug auf den Forschungoutput nicht stimmen und wo kein Weg in ein längerfristiges Dienstverhältnis führt.

## **2.2 Das Spannungsverhältnis von Forschung und Lehre**

Die Bezogenheit von Forschung und Lehre lässt sich als ein Strukturelement der Universität begreifen, das auf unterschiedlichen Wahrnehmungsebenen der jeweiligen Wissenschaftsbereiche und der hier praktizierten Kommunikations- und Forschungsstile begründet ist. Der in den Interviews immer wieder deutlich spürbare Zielkonflikt zwischen Forschung und Lehre lässt sich daran sichtbar machen, wie das Grundverständnis der Universität als Institution gesehen wird. Dabei gibt es mehrere Perspektiven. Einmal ist das die klassische Funktion der „Humboldt’schen Variante“ der „Bildung durch Wissenschaft“, die (nach Angaben beinahe aller Lehrenden) vor den Bedingungen der Massenuniversität längst kapituliert hat:

*Wenn mir das noch einer erklären kann, in einem Massenkurs mit 100 Teilnehmern, wo du mehr Zirkusdomp-  
teur als Lehrer bist und wo du nur darauf schauen  
kannst, dass du eine Grundlage für deine Note hast, da-  
mit sich nicht wieder alle bei der ÖH [Österreichische  
Hochschülerschaft, R. E.] aufregen, dann ist da kein Auf-*

Lebenslanges Lernen in der Universität  
Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen  
Hochschullehrende ihren Beruf

Egger, R.

2012, IV, 180 S. 2 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-17845-5