

Qualität durch Differenzierung? Lehrprofessuren, Lehrqualität und das Verhältnis von Lehre und Forschung

Romy Hilbrich, Robert Schuster

Der Beitrag fragt am Gegenstand universitärer Lehrprofessuren nach Konsequenzen, die lehrbezogene Verschiebungen im Verhältnis von Lehre und Forschung für die Qualität universitärer Lehre haben. Hierfür wurden vor allem berufsbiographische Interviews mit Lehrprofessoren und -professorinnen hinsichtlich ihrer lehrbezogenen Selbsterwartungen, der an sie gerichteten organisationalen Lehrerwartungen sowie der von ihnen berichteten Konflikte und Bewältigungsstrategien ausgewertet. Es wird gezeigt, dass die Integration von Lehre und Forschung auf Ebene der Person Vorteile für die Lehrqualität vor allem in Form von aktuellem Wissen und der Authentizität der Lehrenden bereit hält, die bei einer Erhöhung des Lehranteils in Frage gestellt werden. Nachteile der Integration beider Bereiche äußern sich vor allem als Probleme der einzelnen Personen mit ihrem Zeitbudget. Diese können im Rahmen der Lehrprofessur nur teilweise gelöst werden und verschärfen sich, wenn Wissenschaftler mit Forschungsambitionen diese Stellen besetzen.

1 Einleitung

Die Qualität der universitären Lehre ist mit den Bologna-Reformen, dem „Qualitätspakt Lehre“ und dem Wettbewerb „Exzellente Lehre“ zunehmend Gegenstand hochschulpolitischer Diskussionen geworden. Doch bereits Ende der 1980er Jahre wurde sie in der Öffentlichkeit heftig diskutiert. Vorlesungen seien zu „*Massenveranstaltungen mit Berieselungscharakter*“ geworden (*DIE ZEIT* vom 19.05.1989 zitiert nach: Brunn 1991, S. 24), welche von „*Leuten, denen nie jemand beigebracht hat, wie man Vorlesungen hält*“ (*ibd.*) durchgeführt würden, so ein Vorwurf der damaligen Kritik. Studentische Protestaktionen im Streikwinter 1988/1989 verwiesen auf die unzureichenden materiellen Rahmenbedingungen der akademischen Lehre. Vor allem kostengünstige Maßnahmen sollten die Lehrqualität daraufhin verbessern: eine stärkere Gewichtung didaktischer Qualifikationen in Berufungsverfahren, Tutorinnen- und Tutorenprogramme, die Erstellung von Lehrberichten sowie die Einführung studentischer Evaluationen (*Schaeper 1997, S. 11*). Auch in der Hochschulforschung wurde das Thema der Lehrqualität zunehmend mit Aufmerksamkeit bedacht (*Webler/Otto 1991; Schaeper 1994; Enders/Teichler 1995; Schimank 1995*).

Fast zwanzig Jahre später fordert der Wissenschaftsrat erneut eine „*Qualitätsentwicklung im Bereich Studium und Lehre*“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 7). Die aktuellen Herausforderungen für die Hochschulen bestünden vor allem darin, „*die Bologna-Reform unter restriktiven finanziellen Bedingungen erfolgreich umzusetzen, die Studierendenzahl ohne Qualitätsverluste in der Ausbildungsleistung zu erhöhen und gleichzeitig die Forschungsleistungen zu steigern*“ (ebd.). Ein neuer Reformvorschlag in diesem Zusammenhang ist die Ausdifferenzierung universitärer Stellenstrukturen, die die Etablierung von „*Hochschullehrerpositionen mit einem Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre*“ (Wissenschaftsrat 2007, S. 35) beinhaltet.

Drei Beobachtungen der sich an diese Empfehlungen anschließenden und zum Teil heftig geführten hochschulpolitischen Diskussion sollen an dieser Stelle herausgestellt werden. Zum einen wird die partielle Auflösung der Einheit von Forschung und Lehre, die als eine Lösung für das Lehrqualitätsproblem vorgeschlagen wurde, von kritischer Seite hauptsächlich als Risiko für die Lehrqualität thematisiert. Vor allem der Deutsche Hochschulverband (DHV) sieht in der Forschungsgebundenheit von Lehre eine unverzichtbare Qualitätsgarantie (DHV 2007b; DHV 2007a), die schon bei den üblichen Deputaten von acht bzw. neun Semesterwochenstunden (SWS) gefährdet sei. Von dieser Position aus wird die Professur mit Schwerpunkt Lehre (im Folgenden Lehrprofessur) mit Verweis auf die Lehrqualität abgelehnt. Zum zweiten wird in der Diskussion aber auch der Status quo, die Integration von Lehre und Forschung, im Hinblick auf die Lehrqualität problematisiert. In dieser Perspektive wird Lehre zur „*Nebensache*“ von hauptsächlich durch Forschung motivierten Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen (so bspw. KMK 2008, S. 1). Die dritte Beobachtung bezieht sich auf den argumentativen Gebrauch der Formel „Einheit von Forschung und Lehre“. Unabhängig davon, wie sie eingesetzt wird, fehlt in den meisten Fällen eine inhaltliche Konkretisierung – wie die Verbindung von Lehre und Forschung auf Personenebene aussehen soll und warum sie unverzichtbar ist, wird in aller Regel nicht näher bestimmt.

Im Anschluss an die Wissenschaftsratsempfehlungen wurden erste Professuren mit Lehrschwerpunkt zunächst (2008) an Universitäten in Bayern und Nordrhein-Westfalen eingerichtet, Universitäten in fünf weiteren Bundesländern¹ folgten. Diese Ausdifferenzierung von Professuren mit Lehrschwerpunkt wird im vorliegenden Beitrag daraufhin befragt, inwieweit sie geeignet ist, die intendierte Qualitätsverbesserung von universitärer Lehre herbeizuführen. Grundlage hierfür sind Daten aus einem Forschungsprojekt, das im Zeitraum 2010 bis 2013 am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt wurde. Der vollständige Titel des von Anke Burkhardt und Karin Hildebrandt geleiteten Projekts lautet: „Männliche Forschung – weibliche Lehre? Konsequenzen der Föderalismus-

¹Im Rahmen des Projekts wurden Lehrprofessuren an Universitäten in BY, BW, BE, NI, NW, SH und HH identifiziert.

reform für Personalstruktur und Besoldung am Arbeitsplatz Universität“. Das Projekt wurde im Rahmen des BMBF-Programms „Frauen an die Spitze“ gefördert. Dieser Beitrag erörtert, welche spezifischen Probleme die Lehrprofessur das Verhältnis von Lehre und Forschung betreffend für die jeweiligen Stelleninhabenden erzeugt und wie dieses Verhältnis in der Arbeitspraxis der Lehrprofessoren und -professorinnen (um) gestaltet wird. Die Problembearbeitungsstrategien erzeugen Folgeprobleme, die, so wird argumentiert, als Risiken für die Lehrqualität wirksam werden.

Wir skizzieren zunächst die theoretischen Bezüge, die gewählt wurden, um strukturelle Schwierigkeiten der personellen Integration von Forschung und Lehre zu erklären (2). Nach einer Beschreibung der methodischen Vorgehensweise, der zugrunde gelegten Daten und Auswertungsmethoden (3) wird die hochschulpolitische Diskussion zur Ausdifferenzierung von Stellen, vor allem Lehrprofessuren, auf Argumentationen hin befragt, die einen Zusammenhang zwischen Lehrqualität und personeller Integration von Lehre und Forschung herstellen (4). Im Anschluss daran werden die Befunde zum Phänomen der Lehrprofessuren vorgestellt, die vor allem auf berufsbiographischen Interviews mit Lehrprofessoren und Lehrprofessorinnen basieren (5). Hierbei wird gefragt, welche Vorstellungen vom Verhältnis von Lehre und Forschung in den organisationalen Erwartungen² an die Lehrprofessorinnen und -professoren enthalten sind, wie dieses Verhältnis in den jeweiligen Selbsterwartungen der Stelleninhabenden entworfen wird und welche Probleme sich mit der Stellenkonstruktion Lehrprofessur für die Befragten verbinden. Es wird gezeigt, warum sowohl die Stellenkonstruktion an sich als auch die Problembearbeitungsstrategien der Professorinnen und Professoren als Risiken für die Qualität der Lehre wirksam werden. Der Beitrag schließt mit einer zusammenfassenden Diskussion der Befunde (6).

2 Theoretische Bezüge

Die Einheit von Forschung und Lehre wird in hochschulpolitischen Diskussionen als gleichermaßen selbstverständlicher wie auch unhinterfragter Bezugspunkt gebraucht. Sie ist allerdings nicht quasi-natürlich in der Organisation Universität angelegt, sondern vielmehr eine anspruchsvolle Leistung, die von Personen erbracht werden muss. Die Integration beider Aufgaben ist deshalb problematisch, weil die Universität systemtheoretisch gesprochen zwei primäre Systembezüge – in das Erziehungs- und in das Wissenschaftssystem – organisational integrieren muss (*Luhmann 1997, S. 784f.; Stichweh 2005, S. 123*), die sich grundlegend hinsichtlich ihrer organisationalen Gestaltung unterscheiden. Im Wissenschaftssystem findet Kommunikation primär ver-

²Organisationale Erwartungen umfassen diejenigen Anforderungen, mit denen die Universität ihre Mitglieder, in diesem Fall die Lehrprofessoren und -professorinnen, konfrontiert. Sie werden unter anderem in Berufungsverhandlungen, Ziel- und Leistungsvereinbarungen oder Arbeitsverträgen von verschiedenen Akteuren (Präsiden, Dekanaten, Studierenden, Kollegen und Kolleginnen) kommuniziert.

mittelt über Publikationen, dem „operative[n] Medium“ (Luhmann 1992, S. 432) der Wissenschaft, statt. Charakteristisch für die Kommunikation im Erziehungssystem ist demgegenüber die Interaktion im Seminar oder im Hörsaal (Baraldi/Corsi/Esposito 1997, S. 60). Entsprechend wird der Systembezug zum Erziehungssystem von der Universität stärker organisiert, denn die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ist nur erfolgreich, wenn sie regelmäßig stattfinden kann (ebd.). Die Organisation erstellt entsprechende Vorgaben zu Ort, Zeit, Personen und Inhalten von Lehrveranstaltungen (Studienordnung, Curricula, Raumpläne etc.). Lehraktivitäten sind zudem von der Organisation leichter zu kontrollieren als Forschungsaktivitäten: „Entsprechend fällt derjenige, der nicht lehrt, sofort auf, während das Nichtforschen sich im Verborgenen vollziehen lässt“ (Luhmann 2005, S. 216). Der Bezug der Universität ins Wissenschaftssystem ist demgegenüber viel indirekter. „Die Universität forscht und publiziert nicht als Universität; vielmehr partizipiert sie am Wissenschaftssystem nur vermittelt über ihre einzelnen Mitglieder (Stichweh 2005, S. 125). Wenngleich auch Forschung – zum Beispiel in interdisziplinären Forschungsverbänden – organisiert wird, so sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler primär in scientific communities vernetzt. Der Einfluss der Universität als Organisation auf die Art und Weise dieser Netzwerkbildung ist vergleichsweise gering. Sie dient hier wissenschaftlichen Zwecken wie Adressbildung oder Kumulation von Reputation (Stichweh 2009, S. 11).

Eine Besonderheit der Universität gegenüber den meisten anderen Organisationen besteht in systemtheoretischer Annahme vor allem darin, dass keiner ihrer beiden primären Systembezüge von Organisationsseite priorisiert wird.³ Es gehört allerdings zum akademischen common sense, dass Reputation vorrangig durch Forschungstätigkeiten zu erreichen ist. Die *Differenz* zwischen Erziehungs- und Wissenschaftssystem ist also durch eine *Hierarchie* ungleichwertiger Gratifikationen überformt. Dieses Problem schlägt sich auf der Personenebene als Zeitbudgetproblem zwischen „Lehrbelastung“ und „Forschungsleistung“ nieder (Strohschneider/Kempfen 2007, S. 152). Engagement in der Lehre wirkt sich nicht, manchmal sogar negativ auf die wissenschaftliche Karriere aus.⁴ Die feld- und kapitaltheoretische Perspektive (Bourdieu 1985) erscheint besonders geeignet, die Reputationshierarchie zwischen Forschung und Lehre präziser herausarbeiten. Dieser Ansatz beruht auf der Grundannahme, dass Akteure mit bestimmten Dispositionen in einem sozialen Feld ein bestimmtes Spiel mit spezifischen Regeln spielen und dabei über unterschiedlich verteilte Ressourcen verfügen. Die entscheidende Kapitalform im wissenschaftlichen Kräftefeld ist das symbolische Kapital in Form von Prestige. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler versuchen, ihr

³Zwar kann ein Wirtschaftsunternehmen, ähnlich wie die Universität, auch eine Forschungsabteilung besitzen. Allerdings bleibt hier der primäre Systembezug durch die Positionierung des Unternehmens am Markt immer jener zum Wirtschaftssystem (Stichweh 2005, S. 124).

⁴Dies ist beispielsweise der Fall, wenn ausgezeichneten Lehrenden durch eine erhöhte studentische Nachfrage von Sprechzeiten weniger Zeit für die Forschung zur Verfügung steht (Schaepfer 1997).

ökonomisches, soziales oder kulturelles Kapital (Drittmittel, Vernetzung, Wissen) in Prestige zu transformieren, da es sich wieder in Drittmittel, Netzwerke oder Wissen umwandeln lässt (*Bourdieu 1975; Bourdieu 1997*). Dafür sind entsprechend ihrer verschiedenen Feld- bzw. Systemzugehörigkeiten unterschiedliche Quellen denkbar: Prestige kann aus Lehre, Forschung, Selbstverwaltung oder Beratungstätigkeit gewonnen werden. Jedoch scheint nur das symbolische Kapital, welches die Forschungsgemeinde vergibt, einigermaßen kalkulierbar, durch anerkannte Kriterien geregelt sowie international konvertierbar zu sein (*Huber/Frank 1991, S. 153*). Daraus ist auch die herrschende kulturelle Norm des Forschungsprimats und des Veröffentlichungsgebots zu erklären (*vgl. dazu im Anschluss an Bourdieu: Schaeper 1997*). Der Prestigege Gewinn als Lehrende ist demgegenüber von widersprüchlichen Kriterien und stark situativen Zufälligkeiten abhängig. „Lehrkapital“ ist unberechenbar und zudem kaum überregional oder international konvertierbar (*Huber/Frank 1991, S. 153*). Dies zeigt bspw. die methodische Diskussion zur Vergleichbarkeit studentischer Lehrevaluationen (*zusammenfassend: Kremkow 2007, S. 149ff.*). Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erhalten karriererelevantes Kapital also vornehmlich über Forschungsleistungen. Daneben sind jedoch stets Leistungen im Erziehungssystem zu erbringen, die wiederum nicht dieselbe Karrierewertigkeit besitzen (*Huber/Frank 1991; Schaeper 1997*).

Eine Erhöhung der Lehranforderungen an einige Professoren und Professorinnen bedeutet in dieser Lesart, dass der Systembezug zum Erziehungssystem von Organisationsseite gestärkt wird. In diesem Artikel wird unter anderem der Frage nachgegangen, ob diese Priorisierung auch von der Personenseite so umgesetzt wird, oder ob die Akteure nicht weiterhin versuchen werden, vorrangig Forschungskapital zu akkumulieren. Bei einem erhöhten Lehrdeputat könnte dies zu Lasten der Lehrqualität gehen.

3 Methode

Für diesen Beitrag wurden Daten ausgewertet, die im Rahmen des oben genannten Forschungsprojekts zu Lehrprofessuren erhoben wurden. Wichtige Analyseebenen waren Organisationsumwelt, Organisation und Person. Die hochschulpolitische Debatte zur Lehrprofessur wurde auf Grundlage entsprechender Stellungnahmen der beteiligten Akteure (für den Zeitraum 2007–2010) systematisiert und ausgewertet. Organisationale Motive bei der Entscheidung für bzw. gegen Lehrprofessuren sowie die Art und Weise ihrer Institutionalisierung wurden mit Hilfe von zehn leitfadengestützten problemzentrierten Interviews mit Universitätsleitungen⁵ untersucht (Juli 2012 bis Januar 2013). Drei der befragten Universitäten hatten zu diesem Zeitpunkt Lehrprofessuren eingerichtet, an den restlichen sieben Universitäten sprachen sich die Leitungen bis

⁵(Vize)Präsidenten und -präsidentinnen, Kanzler und Kanzlerinnen

auf eine Ausnahme kategorisch gegen Lehrprofessuren aus. Die Interviews wurden aufgezeichnet, vollständig transkribiert, entlang der relevanten Analysedimensionen codiert (MAXQDA) und inhaltsanalytisch ausgewertet (*Mayring 2010*).

Nach der Identifizierung von bisher etablierten Lehrprofessuren⁶ wurden acht von ihnen nach dem Kriterium disziplinärer Vielfalt für berufsbiographische Interviews ausgewählt. Die Interviewten (2012 bis 2013) lehren an fünf unterschiedlichen Universitäten in den Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften, Medizin, Mathematik-Naturwissenschaften sowie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.⁷ Die Interviews enthalten neben der narrativen Stehgreiferzählung einen immanenten Nachfrageteil zur Plausibilisierung bestimmter Passagen sowie einen exmanenten Nachfrageteil (*Brüsemeister 2000, S. 127*) zur Erschließung von Spezialproblemen, wie zum Beispiel der individuellen Gestaltung des Verhältnisses von Forschung und Lehre im Berufsalltag der Befragten. Die Interviews wurden aufgezeichnet, vollständig transkribiert und unter Zuhilfenahme von MAXQDA inhaltsanalytisch ausgewertet (*Mayring 2010, S. 92f.*). Für diesen Beitrag wurden im Material zunächst spezifische Probleme identifiziert, die die Lehrprofessur für die arbeitspraktische Gestaltung des Verhältnisses von Forschung und Lehre erzeugt. Anschließend wurden Problembearbeitungsstrategien der Lehrprofessorinnen und -professoren identifiziert und daraufhin befragt, inwieweit sie neue Probleme für die Qualität der universitären Lehre erzeugen. Hierfür wurde das Interviewmaterial entlang der folgenden Analysedimensionen bearbeitet: lehrbezogene Selbsterwartungen der Befragten, lehrbezogene organisationale Erwartungen an die Befragten, Lehre-Forschungs-Konflikte sowie Bewältigungsstrategien der Lehrprofessorinnen und -professoren.

4 Lehrprofessuren und Lehrqualität in der hochschulpolitischen Debatte

Die universitäre Lehre muss sowohl in quantitativer wie auch in qualitativer Hinsicht verbessert werden. Über diese Zielsetzung herrscht weitgehend Einigkeit in der hochschulpolitischen Debatte. Aber bereits die Frage danach, was unter Lehrqualität genau zu verstehen sei, ist kaum zu beantworten. Dementsprechend füllt die Diskussion über die Operationalisierung von Lehrqualität ganze Regale sozialwissenschaftlicher Fachbibliotheken. Exemplarisch sei hier auf die stetig wachsenden Sammlungen „*Handbuch Qualität in Studium und Lehre*“ (*Benz/Kohler/Landfried seit 2005*) sowie „*Neues Handbuch Hochschullehre*“ (*Berendt/Tremp/Voss/Wildt seit 2002*) verwiesen.

⁶Diese Personalkategorie wird nicht im Rahmen der amtlichen Statistik erfasst. Auch die jeweils zuständigen Ministerien verfügen nicht über entsprechendes Datenmaterial, so dass als einzige Informationsquellen die Universitäten selbst in Frage kommen. Die Suche nach Lehrprofessuren erfolgte deshalb durch schriftliche Befragungen an allen Universitäten (Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte), von ausgewählten Universitätsleitungen, durch online-Recherche und Nachrecherche über die Dekanate der Universitäten.

⁷Um die zugesicherte Anonymisierung zu gewährleisten, können die Angaben zu den Fächern nicht präzisiert werden.

Schon Anfang der 1990er Jahre machte *Wolff-Dietrich Webler (1991, S. 243)* darauf aufmerksam, dass es „*bisher keinen Konsens über Kriterien guter Lehre an deutschen Hochschulen*“ gäbe (vgl. auch *Krempkow 2007, S. 26*). Die Schwierigkeit einer Definition von Lehrqualität besteht zum einen darin, dass es sich um ein *mehrdimensionales Konstrukt* handelt. So kann Lehrqualität auf die Ebene der Hochschule, des Studiengangs oder der konkreten Lehrveranstaltung bezogen werden. Da es sich zudem um ein *soziales Konstrukt* handelt, wird Lehrqualität auch abhängig von den jeweiligen Anspruchsgruppen (Wirtschaft, Staat, Studierende etc.) und deren Interessen definiert (vgl. *Krempkow 2007*). Während bspw. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler hier die disziplinär jeweils spezifischen Standards der scientific community in den Mittelpunkt stellen, sehen Arbeitgebervertretungen vor allem „Employability“ als zentrales Kennzeichen der Qualität von Studium und Lehre an (*Banscherus 2011*). Die Maßstäbe, welche zur Beurteilung von Lehre herangezogen werden, sind entsprechend umkämpft und Gegenstand politischer Auseinandersetzung. Somit ist die Qualität der Lehre bzw. des Studiums nicht objektiv bestimmbar und hängt vielmehr vom jeweils angelegten Maßstab ab (*Pasternack 2006; Schmidt 2011*). Qualitätsmessungsverfahren bedienen sich dementsprechend entweder der Technik des Vergleichs (zwischen Institutionen, Messzeitpunkten bzw. Ziel und Zielerreichung) oder der Setzung von Maßstäben, welche vorher jedoch entweder diskursiv entwickelt oder aus Theorien abgeleitet wurden (*Schmidt 2011*).

So sind auch die Defizitbeschreibungen universitärer Lehre, wie sie vom Wissenschaftsrat oder auch im Rahmen des Qualitätspakts Lehre (QPL)⁸ erstellt werden, entsprechend allgemein gehalten. Sie beziehen sich im Wesentlichen auf Rahmenbedingungen wie „*unzureichende[n] Betreuungsrelationen*“ (*Wissenschaftsrat 2007, S. 24*), fehlende lehrbezogene Qualifizierungsangebote (*ebd.*) sowie „*Defizite[n] in der Curriculums- und Studiengangsgestaltung*“ (*ebd., S. 25*). Eine positive Bestimmung von Lehrqualität wird in diesem Zusammenhang nicht vorgenommen. In der Ausdifferenzierung universitärer Stellenstrukturen in Lehr- und Forschungsstellen sah der Wissenschaftsrat eine erfolversprechende Maßnahme zur „*Stärkung der Lehrqualität und -orientierung innerhalb der Universitäten*“ (*Wissenschaftsrat 2010, S. 78f.*). Als neue lehrorientierte Stellen wurden Lehrprofessuren sowie Lehrstellen unterhalb der Professur angedacht, die in entsprechende „*lehrorientierte[r] Karrierepfad[e]*“ (*ebd.*) eingebettet werden sollen.

Interessanterweise ist die Lehrqualität argumentativer Bezugspunkt sowohl von Befürwortern der Lehrprofessur (Wissenschaftsrat, Deutsche Forschungsgemeinschaft, Hochschulrektorenkonferenz, Bundesministerium für Bildung und Forschung) (*Lübbert*

⁸Der Qualitätspakt Lehre ist ein Bund-Länder-Programm zur Verbesserung der Studienbedingungen und der Lehrqualität an Hochschulen. Im Zeitraum 2011 bis 2020 stellt der Bund hierfür ca. 2 Milliarden Euro zur Verfügung. (<http://www.qualitaetspakt-lehre.de/>, Zugriff am 21.1.2014)

2007), wie auch von ihren Kritikern (Deutscher Hochschulverband sowie Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft). Während für die einen die Lehrprofessur gerade eine Maßnahme zur Verbesserung der Lehrqualität darstellt, sehen die anderen die Lehrqualität durch die neue Stellenkategorie bedroht. Der Bezug zwischen Lehrprofessuren und Lehrqualität wird hierbei über die Formel der Einheit von Forschung und Lehre hergestellt: In der Stellenkonstruktion der Lehrprofessur wird das Verhältnis von Forschung und Lehre verändert, was die Qualität der Lehre beeinflusst. In der Debatte lassen sich grundlegende Annahmen zur Bedeutung des Verhältnisses von Lehre und Forschung für die Lehrqualität identifizieren:

Positive Auswirkungen der personellen Integration von Lehre und Forschung auf die Qualität universitärer Lehre werden zum einen im Hinblick auf die Aktualität des zu vermittelnden Wissens unterstellt. So betont der Wissenschaftsrat: *„Vertiefte Kenntnisse des aktuellen Erkenntnisstandes der Disziplin und Vertrautheit mit den in der jeweiligen Disziplin angewandten Forschungsmethoden sind unverzichtbar. Diese Kenntnisse müssen durch Einbindung in den Forschungsprozess ständig aktualisiert werden“* (Wissenschaftsrat 2007, S. 36). Außerdem soll die Integration der Lehrenden in Forschungsprozesse auch das Erreichen eines bestimmten (Aus)Bildungsziels sicherstellen. Eine solche *„wissenschaftsbasierte Ausbildung“* (GEW 2008, S. 2) wird verstanden als ein *„Prozess, in dem die Studierenden eine aktive Rolle spielen: als selbständige Produzenten ihres Wissens und als Gruppe, deren Beteiligung für den Wissenschaftsprozess und seinen Erkenntnisfortschritt konstitutiv ist“* (ebd.). Lehre wird in diesem Zusammenhang als ein Beitrag zur wissenschaftlichen und fachlichen Sozialisation der Studierenden verstanden. Hierzu zählt, eine wissenschaftliche Perspektive einzunehmen und Problemlösungen unter Rückgriff auf das jeweilige theoretische und methodische Instrumentarium des Faches zu entwickeln. Dieses Einüben einer wissenschaftlichen Haltung kann, so die Argumentation, nur erfolgreich stattfinden, wenn die Lehrenden authentisch sind, d. h. selbst in Forschungsprozesse eingebunden sind. Die Ausdifferenzierung von akademischen Stellen bis hin zu reinen Lehrstellen ohne unmittelbaren Forschungsbezug wird vor diesem Hintergrund als Problem der Lehrqualität kritisiert. In der Argumentation wird so auf das Authentizitätsproblem verwiesen, wenn Lehrveranstaltungen *„von Lehrenden abgehalten werden, die nie geforscht haben und nie forschen werden, sondern dazu angestellt sind, Wissen aus Einführungsbüchern schmackhaft aufzubereiten und an Studierende weiter zu reichen. Das wird vielleicht die Didaktisierung der universitären Lehre stärken, aber nicht deren Qualität heben“* (Trotha/Nassehi/Reichartz 2007, S. 290). Verkürzt formuliert: Forschen lässt sich am besten von Forscherinnen und Forschern lernen.

Negative Folgen der Forschungsintegration von Lehrenden für die Lehrqualität werden vor allem mit Blick auf Zeitbudgetprobleme und die Reputationsasymmetrie zwischen Lehre und Forschung konstatiert. In dieser Perspektive nehmen Wissenschaftler und

Wissenschaftlerinnen eine Priorisierung zwischen beiden Bereichen zu Lasten der Lehre vor (vgl. Kapitel 2.), die so zur „Nebensache“ (KMK 2008, S. 1) gerät. Dazu verschärfen zu hohe Lehrverpflichtungen das Zeitbudgetproblem für die Lehrenden. „Das gegenwärtig geltende Lehrdeputat für Universitätsprofessoren, für Juniorprofessoren und für wissenschaftliche Mitarbeiter sei im internationalen Vergleich zu hoch und gefährde die Qualität der Lehre“ kritisiert der DHV (2007a). Vor allem die von Lehrenden entwickelten Coping-Praktiken (Schimank 1995) zur Bearbeitung des Zeitbudgetproblems werden so problematisch für die Lehrqualität. Hierzu zählen Handlungsstrategien von Professoren, die trotz des „Verdrängungsdrucks der Lehre auf die Forschung“ (ebd., S. 22), weiter erfolgreich forschen, beispielsweise die Delegation von Lehraufgaben an Mitarbeiter, zeitsparende Veränderungen von Prüfungen, Standardisierung, Verkopplung von Lehre und Forschung und die Verringerung der Betreuungsintensität bei Seminar- und Abschlussarbeiten (Schimank 1995, S.97f.).

Dissens in der hochschulpolitischen Debatte besteht nun hinsichtlich der konkreten, vor allem quantitativen Ausgestaltung des Verhältnisses von Lehre und Forschung im Arbeitsalltag der Lehrenden. Die Kritiker der Lehrprofessur betonen entsprechend die Probleme einer partiellen Entkopplung von Lehre und Forschung für die Aktualität des zu vermittelnden Wissens und die Authentizität der Lehrenden. Die Befürworter der Lehrprofessur verweisen vor allem auf das Zeitbudgetproblem, das durch die Reduktion von Forschungsverpflichtungen zu Gunsten der Lehre und damit auch der Lehrqualität entschärft werden soll. Hierbei wird zumindest rhetorisch die Bedeutung des Reputationsgefälles für die einzelnen (reputationsorientierten) Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen anerkannt und eine begleitende Aufwertung der Lehre gegenüber der Forschung gefordert (bspw. Wissenschaftsrat 2007, S. 31). So muss es nach Ansicht des Wissenschaftsrats „gelingen, dass Kompetenzen und Engagement in der Lehre vergleichbare Reputation einbringen wie Forschungstätigkeiten“ (Wissenschaftsrat 2007, S. 36). Die Erfolgsaussichten hierfür werden allerdings von den Kritikern der Lehrprofessur bezweifelt.

5 Empirische Ergebnisse

5.1 Etablierung von Professuren mit Lehrschwerpunkt

Nach der Veröffentlichung der entsprechenden Empfehlungen des Wissenschaftsrats wurden schrittweise in fast allen Bundesländern die Landeshochschulgesetze und die jeweiligen Lehrverpflichtungsverordnungen geändert, um die Einrichtung von Lehrprofessuren formal zu ermöglichen. Zum Zeitpunkt der Erhebung bestand diese Möglichkeit in allen Bundesländern mit Ausnahme von Bremen und Rheinland-Pfalz.⁹ Konstitutives Merkmal der Lehrprofessur ist ein erhöhtes Deputat, dessen rechtliche

⁹Vgl. hierzu auch Franz et al. 2011, S. 26ff.

Obergrenze in der Regel bei zwölf Semesterwochenstunden (SWS), in Einzelfällen (bspw. Hessen) allerdings bei bis zu 18 SWS liegt. Neben der Lehrverpflichtung beinhalten diese Stellen auch weiterhin Forschungs- und Verwaltungstätigkeiten, eine ausschließliche Konzentration auf die Lehre ist nicht vorgesehen. Besetzt werden sollen diese Professuren vorrangig mit Bewerbern und Bewerberinnen, die *„ein besonderes Interesse an einer Tätigkeit in der Lehre und die Befähigung hierzu erkennen lassen“* (Wissenschaftsrat 2007, S. 37).

Trotz der entsprechenden rechtlichen Spielräume wurden bisher nur sehr wenige Lehrprofessuren an deutschen Universitäten eingerichtet. In dem genannten Forschungsprojekt konnten 46 Professuren mit Lehrschwerpunkt an 18 Universitäten in sieben Bundesländern¹⁰ identifiziert werden. Sie verteilen sich auf die Fächergruppen der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (22), der Sprach- und Kulturwissenschaften (13), der Mathematik- und Naturwissenschaften (6), der Humanwissenschaften/Gesundheitswissenschaften (4) sowie der Kunst- und Kulturwissenschaften (1). In aller Regel sind sie nach W2, in wenigen Ausnahmefällen auch nach W3-besoldet. Lehrprofessuren wurden sowohl als unbefristete wie auch als befristete Stellen eingerichtet. Damit wurde die vom Wissenschaftsrat angestrebte Zielmarke, auf *„mittlere Sicht“* (Wissenschaftsrat 2007, S. 6) 20 Prozent aller Universitätsprofessuren mit einem erhöhten Lehrdeputat auszustatten, bisher deutlich verfehlt.

5.2 Lehre in den professoralen Selbsterwartungen

Die Lehrtätigkeit ist für die befragten Lehrprofessorinnen und -professoren ein wichtiger Tätigkeitsbereich ihrer Arbeit, der aus verschiedenen Gründen von Bedeutung ist. Lehre wird als eine wesentliche Quelle von Erfolgserlebnissen beschrieben, insbesondere die Interaktion mit Studierenden ist für die Befragten attraktiv und motivierend (vgl. auch Esdar/Gorges/Wild 2013, v. a. S. 33f.). Fast alle der Befragten äußern, dass Lehre ihnen *„Spaß“* mache. Ihre Lehrtätigkeit steht vor allem unter der Zielsetzung, *„[...] dass ich Menschen in ein Feld in gewisser Weise auch einsozialisiere, sie ins Nachdenken bringe, sie ins Reflektieren bringe über mein Fachgebiet“* (LP16). Das *„Denken lernen“* und die entsprechende fachliche Sozialisation bilden den Kern der lehrbezogenen Selbsterwartungen (vgl. auch Lohr/Peetz/Hilbrich 2013, S. 144ff). Darüber hinaus wird die Lehrtätigkeit als gewinnbringend für die eigene Forschungstätigkeit beschrieben. Die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses schafft in den naturwissenschaftlichen Fächern wichtige Gelegenheiten, um potentielle Forschungsgruppenmitglieder zu begutachten und zu rekrutieren. Außerdem nutzen die Befragten ihre Lehrtätigkeit, um sich selbst weiterzubilden, neue Themenfelder zu erschließen und bestehendes Wissen zu systematisieren: *„[...]weil jede Vorlesung, die man mal*

¹⁰Professuren mit Lehrschwerpunkt wurden in BW, BY, BE, NI, NW, SH, HH gefunden.

gehalten hat, ist ja auch eine Chance, dass man sich nochmal vertieft in das Thema einarbeitet dann, wenn man's dann erklären muss, dann muss man sich einfach nochmal einen besseren Überblick verschaffen" (LP12).

In der Beschreibung ihrer Vorstellungen von guter Lehre beziehen sich die Befragten positiv auf die Einheit von Lehre und Forschung, besonders im Hinblick auf die Lehrqualität, denn: „[...] ich bin einfach besser, wenn ich zugleich auch forsche, und [...] die Studierenden sind auch einfach besser“ (LP15). Die Verbindung von Lehre und Forschung im Sinne von „Facilitation“ (Riediger/Freund 2004, nach Esdar et al. 2013, S. 31f.), einer „förderlichen Zielbeziehung“ (ebd.), bei der „die Zielverfolgung eines Ziels gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit, ein anderes Ziel zu erreichen, erhöht“ (ebd.), wird von den Befragten vor allem als Motivationssteigerung wirksam: „[...] weil's auch am meisten Spaß macht, [...] seine Forschungsthemen, davon die Leute zu überzeugen, zu begeistern“ (LP12). Die eigene Motivation in der Lehre, „wenn man selber am Haken ist [und] die Luft brennt“ (LP15), wird als wichtiges Merkmal universitärer Lehrqualität angesehen. In diesem Zusammenhang ist die Authentizität der Lehrenden von Bedeutung, „weil ich eben auch der Überzeugung bin [...], den wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden, das kannst du nicht vernünftig, wenn du nur Lehre machst. Sondern das kannst du nur, wenn du eben auch deine Forschungsthemen mit einbringst [...]. Und aus dem Prozess bist du komplett draußen, wenn du nur Lehre machst“ (LP12).

Wenngleich die Lehre von den Befragten geschätzt wird, stellt sie mitnichten deren Hauptmotiv für die Bewerbung auf die Lehrprofessur dar, die Befragten beschreiben vielmehr ihr Interesse am Forschen als dominanten Beweggrund. Dieser auf den ersten Blick widersprüchliche Befund klärt sich auf, wenn weitere Entscheidungsfaktoren berücksichtigt werden, wie das Bedürfnis nach Sicherheit und der Transformation oftmals langjähriger prekärer Laufbahnen in sichere Beschäftigungsverhältnisse. Familienbezogene Motive, d.h. Betreuungsverantwortung für Kinder¹¹ sowie Abstimmung der eigenen beruflichen Tätigkeit mit der Erwerbstätigkeit von Partnern und Partnerinnen spielen hierbei eine wichtige Rolle.¹² Die Befragten bewarben sich um eine Lehrprofessur: „[...] weil's ‚ne unbefristete ganze Stelle war – und weil sie heimatnah war“ (LP9) bzw. „[w]eil ich keine andere Möglichkeit hatte. Also ich habe mich überall beworben, landauf, landab, [...] ich bin bei uns in der Familie das Standbein und es war völlig klar, das erste, was ich bekomme, nehme ich“ (LP15). Somit macht nicht der Lehrschwerpunkt die Lehrprofessur für die Befragten attraktiv, sondern die wenngleich reduzierte Forschungsmöglichkeit auf einer sicheren bzw. Sicherheit

¹¹ Alle der Befragten haben (bis auf eine Ausnahme) mindestens ein Kind im Kita- bzw. Grundschulalter.

¹² Alle der Befragten leben in Partnerschaften mit (bis auf eine Ausnahme) erwerbstätigen Partnern bzw. Partnerinnen.

versprechenden Stelle, die es in gewisser Weise ermöglicht, die jeweiligen familienbezogenen Ansprüche zu realisieren. Dementsprechend können und wollen sich die Befragten eine reine Lehrtätigkeit nicht vorstellen: *„Hätte ich abgesagt, weil das hätte ich nicht gewollt. Nur Lehre machen hier. Das wäre es mir nicht wert gewesen, dann hätte ich versucht, was anderes zu kriegen, wo das ausgewogener ist“* (LP12). Der Stellenwert der Lehre (als auszeichnendes Merkmal der Stellenkonstruktion Lehrprofessur) rückt also gegenüber anderen Faktoren (Forschung, Sicherheit, Vereinbarkeit) in der Bewertung der Befragten in den Hintergrund.

5.3 Lehre in den organisationalen Fremderwartungen

Da die Lehre also für die Befragten zum Zeitpunkt der Entscheidung für eine Lehrprofessur keinen herausgehobenen Stellenwert besaß, wäre zu erwarten, dass hieraus Konflikte mit den an sie adressierten organisationalen lehrbezogenen Erwartungen resultieren. Schließlich sollten Lehrprofessuren vor allem dazu beitragen, die Lehrqualität an den Universitäten zu verbessern.

Die universitären Strategien im Umgang mit Lehrprofessuren unterscheiden sich grundlegend voneinander. Ein Teil der Lehrprofessorinnen und -professoren berichtet, dass von ihren Universitäten keine lehrbezogenen Erwartungen formuliert werden, die über die numerische Lehrverpflichtung hinausgingen. In diesen Fällen werden die Anforderungen an die Lehrtätigkeit als diffus und unklar beschrieben. Für die jeweiligen Berufungsverfahren berichten die Befragten keine lehrbezogenen Besonderheiten: *„[...] da wird geguckt, was sind die wissenschaftlichen Leistungen, was hat der an Drittmitteln, und bitte, lieber Gott, lass ihn nirgendwo so schlechte Lehre gehalten haben, dass es da studentische Bewertungen gibt, dass es da irgendwo eskaliert ist, weil dann beruft man ja dann trotzdem nicht. Aber es ist jetzt nicht so, dass man erst mal die Rangliste nach der Lehre gemacht hat und dann geguckt hat, ob die Leute übrigens auch mal was publiziert haben, das kann man vergessen“* (LP6). Auch lehrbezogene Ziel- und Leistungsvereinbarungen wurden hier nicht abgeschlossen, die lehrbezogenen Evaluationskriterien für die Beurteilung der Lehrprofessorinnen und -professoren sind nicht transparent. Es liegt die Vermutung nahe, dass Universitäten diese Stellen einrichten, um die professorale Lehrleistung vor allem in quantitativer Hinsicht zu verbessern, aber darüber hinaus keine konkreten Ziele zur Verbesserung der Lehrqualität verfolgen. Eine der befragten Personen bestätigt, es ginge darum: *„[...] dass man einfach entlastet, die lästige Lehrlast nimmt“* (LP15). Qualitätsverbesserungen der Lehre erhofft man sich in diesen Fällen vor allem über die Verbesserung der Betreuungsrelationen. Ein Vertreter der Universitätsleitungen erläutert diese Strategie, in der Lehrprofessuren eher als „Notfallmaßnahme“ eingerichtet werden: *„[...] eben angesichts dieser Not, die vorhanden war mit nachher 180 Prozent Auslastung, haben wir gesagt, da muss irgendetwas passieren und haben die [die Lehr-*

professur, R.H.] dann trotzdem ausgeschrieben“ (UL8). Die vom Wissenschaftsrat und im Qualitätspakt Lehre intendierte Aufwertung der Lehre ist in diesen Fällen für die Befragten nicht erkennbar. Einer der Lehrprofessoren verweist darauf, dass „die Zielvereinbarung nicht lehrorientiert ist, sondern rein forschungsorientiert, und selbst für einen Lehrprofessor! Das beantwortet eigentlich schon die Frage, wo die Reputation ist. Die Lehre scheint eigentlich niemanden zu interessieren [...] und um das geht’s bei der Lehrprofessur: Man kauft mehr SWS, mehr Lehre ein und fordert auf der anderen Seite auch die Forschungsleistungen ein“ (LP9).

Andere Universitäten verfolgen eine eher qualitätsorientierte Strategie. Hier sind Lehrprofessuren Bestandteil vielseitiger organisationaler Anstrengungen zur qualitativen Verbesserung der Lehre in dem jeweiligen Fach. In einem Fall wurden bspw. mehrere Lehrprofessuren eines Faches in einem Institut zusammengefasst, dem sowohl die Examensvorbereitung der Studierenden als auch die didaktische Weiterbildung der Lehrenden obliegt. Spezifische Erwartungen an die Lehrprofessorinnen und -professoren umfassen vor allem ein besonderes Engagement in der Lehre wie die Entwicklung von Lehrkonzepten, Studiengängen und Curricula, die Entwicklung didaktischer Weiterbildungsmaßnahmen für andere Dozenten und Dozentinnen sowie ein lehrbezogenes Engagement in der universitären Selbstverwaltung. Diese Erwartungen werden bereits in den Berufungsverfahren kommuniziert, in individuellen Ziel- und Leistungsvereinbarungen formuliert und sind in Form lehrbezogener Zwischenevaluationen präsent. Die Vorstellungen von einer verbesserten Qualität der Lehre, die dieser Strategie zu Grunde liegen, umfassen neben der quantitativen Steigerung der Lehrleistung auch die Veränderung wichtiger Rahmenbedingungen der Lehre. Mit den lehrbezogenen Anforderungen an die Professorinnen und Professoren korrespondieren allerdings auch entsprechend reduzierte Erwartungen an deren Forschungstätigkeiten, die bis hin zur vollkommenen Abwesenheit von Forschungsaktivitäten reichen. Eine veränderte organisationale Anerkennung von Lehrleistungen wird in diesen Fällen durchaus beobachtet, so dass *„Lehre nicht irgendwas ist, was man so nebenbei macht, sondern dass man mit Lehre richtig Geld verdient, was sicherlich dazu beiträgt, dass der Stellenwert von Lehre höher ist als in vielen anderen Bereichen (LP3)*. Hierzu tragen neben lehrbezogenen Drittmitteln auch Lehrpreise bei.

5.4 Konflikte und Bewältigungsstrategien in der Verbindung von Lehre und Forschung

In aller Regel sind Lehrprofessuren jedoch nicht als reine Lehrstellen konzipiert, sondern beinhalten auch formale Forschungsverpflichtungen. Wenngleich für die Verbindung von Forschungs- und Lehrtätigkeiten auch Facilitation-Effekte beschrieben werden (s.o.), stellt die Vereinbarkeit von Lehre und Forschung *die* Hauptschwierigkeit der Befragten im Sinne von *„Interference“ (Riediger/Freund 2004)* dar. Interference be-

schreibt Zielkonflikte, bei denen die *„Zielverfolgung eines Ziels gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit, ein anderes Ziel zu erreichen, verringert“* (Esdar/Gorges/Wild 2013, S. 31). Diese Problematik wird in erster Linie als Zeitkonflikt wirksam. Ungenügende Zeitressourcen für die eigene Forschungstätigkeit werden von den Befragten als Wettbewerbsnachteil gegenüber Forschenden mit traditionellen Lehrverpflichtungen thematisiert, denn: *„Ich muss genauso Literatur lesen, ich muss genauso auf Kongresse gehen, muss genauso in den Methoden drinbleiben“* (LP3). Forschung steht in den Berichten der Befragten im *„Schatten der Lehre“*¹³ (Schimank 1995) und wird im Extremfall zur *„Feierabendforschung“* (LP3). Der Verdrängungsdruck, den die Lehre aufgrund ihrer spezifischen Organisiertheit auf die Forschung ausübt, stellt eine problematische Herausforderung für die Forschungsambitionen der Lehrprofessorinnen und -professoren dar. Sie sehen sich vor die Wahl gestellt, entweder ihre forschungsbezogenen Selbsterwartungen gegenüber den an sie adressierten Lehranforderungen zu stabilisieren oder sie an die neuen Rahmenbedingungen ihrer Stelle anzupassen. Beide Vorgehensweisen sind für die Frage der Lehrqualität von Bedeutung. Die Personen, die eine weitere Karriere als Forschende für sich entworfen haben und diese verfolgen, betreiben neben der Lehre weiterhin intensiv Forschung. Ihre Strategien zur Entschärfung des Zeitbudgetproblems umfassen zunächst die (weitere) Ausweitung der Arbeitszeit in die Freizeit hinein und die Rationalisierung von Lehrtätigkeiten über Routinisierung sowie das Delegieren von Lehre. So berichtet einer der Befragten über die Lehrtätigkeit seiner Drittmittelbeschäftigten: *„Also eigentlich mussten sie mehr machen, als mir lieb gewesen wäre, und hatten nicht so viel Zeit fürs Projekt, [...] faktisch war's oft so, dass in gewissen Semesterphasen keine Zeit fürs Projekt war, [...] da war man dann voll nur für die Lehre da“* (LP12). Schließlich ist auch die Ausrichtung von Lehrveranstaltungen an den eigenen Forschungsaktivitäten (vgl. auch Esdar/Gorges/Wild 2013) eine Möglichkeit der effizienten Arbeitsorganisation: *„[W]enn ich versuche zu forschen, dann ist das so, dass ich [...] daraufhin meine Seminarprogramme entwickle, [...] das ist eigentlich die Methode, wie ich mir neue Felder erarbeite“* (LP15). Die Einheit von Forschung und Lehre wird so unter Effizienzerwartungen gesetzt, denn gerade unter Bedingungen von Zeitknappheit „lohnt“ sich eine Vorlesung hauptsächlich dann, *„wenn man sowieso in dem Fachgebiet unterwegs ist“* (LP6). Auch die administrative Gestaltung von Lehre bietet Möglichkeiten der Entlastung. Veranstaltungen werden so konzipiert, dass möglichst viele SWS auf möglichst wenige verschiedene bzw. auf wenig zeitintensive Veranstaltungen entfallen. Auch die Verschiebung des Stellenantritts um einige Monate ist eine von mehreren Befragten beschriebene Strategie, die darauf abzielt, im so gewonnenen Zeitraum Forschungsaktivitäten zu initiieren, denn: *„Für mich war klar, wenn ich zwölf Stunden mache, komme ich zu nichts mehr [...]. Und das hat sich auch völlig bestätigt“* (LP15). Schließlich wird auch über die Absenkung der eigenen Ansprüche an die Lehrqualität als Strategie zur

¹³Uwe Schimank analysierte dieses Problem bereits 1995 für traditionelle Professuren.

Entschärfung von Zeitkonflikten berichtet: „*Und ich gehe auch mal unvorbereitet, hätt ich früher nie gemacht, und mir wär ganz schummerig gewesen, aber ich geh auch mal unvorbereitet in die Sitzungen*“ (LP24) oder: „[...] kein Vergleich zu der Solidität, mit der ich in [Ort] meine Seminare vorbereitet habe“ (LP15).

Eine grundsätzlich andere Zielsetzung verfolgen diejenigen, die sich mit dem erhöhten Lehrdeputat arrangieren, indem sie ihre Forschungsambitionen an das ihnen zur Verfügung stehende Zeitbudget anpassen. Diese Personen haben, wie einer der Befragten schildert, „*beschlossen für mich, dass ich diese [Fach]-Forschung effektiv hinter mir lassen werde*“ (LP3) bzw. widmen sich vor allem der Betreuung von Promovierenden. Auch diese Strategie tangiert in der Einschätzung der Befragten die Qualität ihrer Lehrleistungen. Hier wird zunächst auf die Aktualität des zu vermittelnden Wissens verwiesen, die bei eingeschränkter Forschungsaktivität gefährdet wird. Je nach Fachrichtung stellt sich dieses Problem in unterschiedlicher Intensität. Besonders in den Technik- und Naturwissenschaften erzeugt der „*rasante Fortschritt*“ (LP3) die Notwendigkeit, eine permanente Aktualisierung des eigenen Wissens vorzunehmen, da „*sich insbesondere viele [Naturwissenschaft] Labormethoden sehr stark weiterentwickeln, ganze Forschungstrends da sich verändern*“ (LP3). Obwohl die Möglichkeit, ihr Wissen im Rahmen von Forschungsaktivitäten zu aktualisieren, durch die hohe Lehrverpflichtung eingeschränkt ist, formulieren die Befragten einen entsprechenden Anspruch: „*Ich kann nicht rein aus alten Büchern irgendwas vermitteln, wo ich nicht drinstecke, das funktioniert über dieses Semester, über die Jahre ja immer schlechter, grade in so einem Thema [...]. Aber grade in meinem Bereich kann ich es mir eigentlich nicht vorstellen, wie das gehen soll, ohne dass ich an Innovation und am Forschen dran bin*“ (LP9). In diesem Zusammenhang werden auch Probleme der Authentizität der Lehrenden deutlich, denn sie sehen in der Verbindung von Lehre und Forschung eine wichtige Voraussetzung dafür, den wissenschaftlichen Nachwuchs authentisch und überzeugend auszubilden. Hierfür ist auch die eigene Motivation wichtig, die durch die Verbindung zu eigenen Forschungsthemen positiv beeinflusst wird: „*Da merkt man die Vorlieben der Professoren für Grundveranstaltungen, die halt näher am eigenen Forschungsgebiet sind, [...] die halten die dann auch besser, weil halt die Motivation höher ist*“ (LP6).

6 Zusammenfassung und Diskussion

Der Beitrag ist am Gegenstand der Lehrprofessuren der Frage nachgegangen, welche Konsequenzen die Ausdifferenzierung von Lehrstellen für die Qualität universitärer Lehre hat. Universitäten, die Lehrprofessuren bisher etabliert haben, verfolgen unterschiedliche Strategien im Umgang mit der neuen Stellenkategorie. In einigen Fällen wird eine Verbesserung der Lehrqualität über eine rein quantitative Erhöhung der organisationalen Lehrleistung angestrebt. In anderen Fällen soll eine verbesserte

Lehrqualität über komplexere organisationale Reformen erreicht werden. In diesem Zusammenhang werden Lehrprofessoren und -professorinnen verstärkt in die organisationale Weiterentwicklung der Lehre einbezogen.

Für Lehrprofessorinnen und -professoren selbst ist die Lehrprofessur allerdings nicht in erster Linie eine Stelle, in der sie besondere lehrbezogene Ambitionen und Präferenzen realisieren können, sondern vor allem eine Möglichkeit, eine unbefristete und damit sichere Stelle mit Forschungsoptionen zu erlangen sowie familien- und arbeitsbezogene Orientierungen und Anforderungen zu verbinden. Insbesondere in den Fällen der quantitativ orientierten Strategie ist es fraglich, ob unter dieser Voraussetzung die Lehrqualität über die *„Herausbildung einer spezifischen Professionalität, eines erkennbaren Kompetenzprofils für Hochschullehrer mit Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre“* (Wissenschaftsrat 2007, S. 36) gesteigert werden kann.

Für die Lehrenden resultiert aus der erhöhten Lehrverpflichtung vor allem ein Zeitkonflikt zu Lasten ihrer Forschungstätigkeit. Die Strategien der Lehrenden im Umgang mit dieser Problematik unterscheiden sich in der Stabilität ihrer forschungsbezogenen Selbsterwartungen. Sowohl die Stabilisierung wie auch die Anpassung der jeweiligen Forschungsorientierungen können für die Lehrqualität problematisch sein. Bei der Aufrechterhaltung der Forschungsambitionen wird der Lehre Zeit und Engagement entzogen, indem Lehrende bspw. ihre Lehre rationalisieren oder eigene Qualitätsansprüche absenken. Bei der Reduktion von Forschungsaktivitäten werden Probleme vor allem hinsichtlich der Wissensaktualität und der Authentizität der Lehrenden berichtet.

Die Lehrprofessur, entstanden aus der Intention, Universitäten ohne zusätzliche Mittelaufwendungen in die Lage zu versetzen, ihre Lehrqualität zu verbessern, erweist sich bei näherer Betrachtung als zweischneidiges Schwert. Die Erhöhung des Lehrdeputats führt in den untersuchten Fällen zu einer Verbesserung der universitären Lehrleistung im Sinne der daraus resultierenden Zahl von Veranstaltungen, der Betreuungsrelationen und ggf. (bei der qualitätsorientierten Strategie) zu zusätzlichen Leistungen bei der Weiterentwicklung von Studiengängen und lehrbezogenen Reformmaßnahmen. Sie entzieht der Lehre durch die partielle Entkopplung von der Forschung allerdings auch wichtige Ressourcen (Wissensaktualität, Authentizität der Lehrenden).

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus diesem ersten Einblick ziehen? Würden ausschließlich lehrambitionierte Personen auf Lehrprofessuren eingesetzt, ließe sich ohne Frage ein Teil des beschriebenen Problems, nämlich der Zeitbudgetkonflikt zwischen Lehre und Forschung, auflösen, da die beschriebenen Coping-Strategien nicht zur Anwendung kämen. Die Probleme der Aktualität des Wissens und der Authentizität der Lehrenden allerdings würden sich vermutlich eher noch verschärfen.

Nur eine äußerst differenzierte und kontextsensible Betrachtung (die an dieser Stelle nicht geleistet werden kann) könnte auch die langfristigen Konsequenzen einer solchen Vorgehensweise benennen. Nicht in allen Situationen erscheint eine unmittelbare, dauerhafte und paritätische Verbindung von Lehre und Forschung erforderlich, um aktuelles Wissen authentisch und motiviert zu vermitteln. Ein Forscherinnenhabitus löst sich nicht auf, wenn ein Semester lang nicht geforscht wird, ein Grundlagenseminar kann durchaus auch auf Lehrbüchern basieren, Forschungsbezüge können auch über die Rezeption aktueller Entwicklungen im Fachgebiet hergestellt werden. Da es sich beim Qualitätsbegriff im Kontext von Bildungsprozessen letztlich um eine unbestimmbare Größe handelt, die keinen *absoluten* Wert annehmen kann, ist auch das notwendige Ausmaß an Forschungseinbindung nicht definierbar, das eine „qualitätsvolle“ Lehre garantieren würde. Dennoch sollten die Problematisierungen derjenigen ernst genommen werden, die aktuell Lehre betreiben, da nicht zuletzt ihre Motivation die Lehrqualität entscheidend beeinflusst.

Literatur

Banscherus, Ulf (2011): Qualitätssicherung von Studium und Lehre in der hochschulpolitischen Auseinandersetzung. Über Stellvertreterdebatten, wechselseitige Blockaden und konzeptionelle Alternativen. Bericht im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. <http://www.gew.de/Binaries/Binary92520/Banscherus%20Qualitaetssicherung.pdf> (Zugriff 10. November 2013)

Baraldi, Claudio; Corsi, Giancarlo; Esposito, Elena (1997): GLU: Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt a. M.

Benz, Winfried; Kohler, Jürgen; Landfried, Klaus (Hrsg.) (seit 2005): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen (Loseblatt-Sammlung). Berlin

Berendt, Brigitte; Tremp, Peter; Voss, Hans-Peter, et al. (Hrsg.) (seit 2002): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehre und Lernen effizient gestalten (Loseblatt-Sammlung). Berlin u. a.

Bourdieu, Pierre (1975): The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. In: *Social Science Information* 14, 1975, 6, S. 19–47

Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und Klassen. *Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen. Frankfurt a. M.

Bourdieu, Pierre (1997): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz

Brunn, Anke (1991): Maßnahmen des Landes NRW zur Verbesserung der Lehrqualität. In: *Webler, Wolff-Dietrich u. a. (Hrsg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule: Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb*. Weinheim, S. 23–29

Brüsemeister, Thomas (2000): Qualitative Forschung. Ein Überblick (Studentexte zur Soziologie). Wiesbaden

DHV (2007a): Exzellenz in der universitären Lehre ohne "Lehrprofessur". Deutscher Hochschulverband legt Empfehlung vor. Pressemitteilung Nr. 3/2007 Bonn/Bremen, 20. März 2007. <http://www.hochschulverband.de/cms/fileadmin/pdf/pm/pm03-2007.pdf> (Zugriff: 07.10.2011)

DHV (2007b): Resolution des 57. Hochschulverbandstages in Bremen. Exzellenz in der Lehre. <http://www.hochschulverband.de/cms1/fileadmin/redaktion/download/pdf/resolutionen/Resolution-Exzellenz%20in%20der%20Lehre.pdf> (Zugriff: 07. Oktober 2011)

Enders, Jürgen; Teichler, Ulrich (1995): Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen. Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an westdeutschen Hochschulen. Bonn

Esdar, Wiebke; Gorges, Julia; Wild, Elke (2013): Synergieeffekte und Ressourcenkonflikte von Forschung & Lehre auf dem Weg zur Professur. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8, 2013, 3, S. 29–41

Franz, Anja, Claudia Kieslich, Robert Schuster und Doreen Trümpler (2011): Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform. HoF-Arbeitsbericht. (Hof), Institut Für Hochschulforschung. Halle/Wittenberg. HoF. 3, S. 1–81.

GEW (2008): Die Lehre in den Mittelpunkt. Bildungsgewerkschaft GEW fordert Qualitätsoffensive für gute Hochschullehre. Beschluss des Hauptvorstands der GEW vom 21.6.2008. http://www.gew.de/Binaries/Binary92522/Dok-HuF-2008-10_Pos.-Papier_GEW_zur_Qualitaet_der_Hochschullehre.pdf (Zugriff am 06. November 2013).

Huber, Ludwig; Frank, Andrea (1991): Bemerkungen zum Wandel des Rollenverständnisses von Hochschullehrerinnen. In: Webler, Wolf-Dietrich u. a. (Hrsg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim, S. 143–160

KMK (2008): Wettbewerb exzellente Lehre. Eine gemeinsame Initiative der Kultusministerkonferenz und des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2008 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_03_06-Wettbewerb-exzellente-Lehre.pdf (Zugriff: 09. Juli 2013)

Krempkow, Rene (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld

Lohr, Karin; Peetz, Thorsten; Hilbrich, Romy (2013): Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung. Berlin

Lübbert, Daniel (2007): Lecturer und Lehrprofessur: Neue Personalmodelle für die Hochschulen. Deutscher Bundestag. Wissenschaftliche Dienste 29/07. http://www.bundestag.de/wissen/analysen/2007/Lecturer_und_Lehrprofessur.pdf (Zugriff: 15 Dezember 2008)

Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.

Luhmann, Niklas (2005): Zwischen Gesellschaft und Organisation. Zur Situation der Universitäten. In: Luhmann, Niklas (Hrsg.): Soziologische Aufklärung 4. Wiesbaden, S. 214–224

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel

Pasternack, Peer (2006): Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH.

Riediger, Michaela; Freund, Alexandra M. (2004): Interference and Facilitation among Personal Goals: Differential Associations with Subjective Well-Being and Persistent Goal Pursuit. In: Personality and Social Psychology Bulletin 30, 2004S. 1511–1523

Schaeper, Hildegard (1994): Zur Arbeitssituation von Lehrenden an westdeutschen Universitäten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in fünf ausgewählten Disziplinen. In: HIS-Kurzinformation, 1994, A 12

Schaeper, Hildegard (1997): Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Weinheim

Schimank, Uwe (1995): Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Frankfurt/ Main

Schmidt, Uwe (2011): Wie wird Qualität definiert? Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen. Winde, Mathias. Essen. Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, S. 10–17.

Stichweh, Rudolf (2005): Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. In: Sieg, Ulrich u. a. (Hrsg.): Die Idee der Universität heute. München, S. 123–132

Stichweh, Rudolf (2009): Universität in der Weltgesellschaft. <http://www.unilu.ch/files/Universitaet-in-der-Weltgesellschaft.pdf> (Zugriff: 15. März 2011)

Strohschneider, Peter und Bernhard Kempen (2007): Professur, Schwerpunkt Lehre? Pro und Kontra. Forschung & Lehre 3: S. 152–153.

Trotha, Trutz von; Nassehi, Armin; Reichertz, Jo (2007): Email-Debatte: „Lehrprofessuren“ und „Lehrkräfte für besondere Aufgaben“. In: Soziologie 36, 2007, 3, S. 280–293

Webler, Wolff-Dietrich; Otto, Hans- Uwe (Hrsg.) (1991): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim

Webler, Wolff-Dietrich (1991): Kriterien für gute akademische Lehre In: Das Hochschulwesen, 1991, 6, S. 243–249

Wissenschaftsrat (2007): Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten Drs. 7721-07. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7721-07.pdf> (Zugriff: 01. Dezember 2008)

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> (Zugriff: 15. Juni 2010)

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf> (Zugriff: 09. Juni 2013)

Manuskript eingereicht: 07.01.2013

Manuskript angenommen: 08.11.2013

Anschriften der Verfasser:

Romy Hilbrich
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Hochschulforschung
Humboldt-Universität Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: romy.hilbrich@hu-berlin.de

Robert Schuster
Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Collegienstraße 62
06886 Wittenberg
E-Mail: robert.schuster@hof.uni-halle.de

Romy Hilbrich ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Arbeitssoziologie, Organisationssoziologie und Geschlechterforschung.

Robert Schuster ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Gleichstellung in der Wissenschaft, Personalstruktur, wissenschaftlicher Nachwuchs sowie Hochschulstatistik.