

**Hochschuldidaktische Fortbildung
an Fachhochschulen in Bayern
Ein Modell zur Verbesserung der Lehre
an allen Hochschulen?**

Ernst Engelke

In der gegenwärtigen Diskussion um die Verbesserung der Lehre an den Hochschulen in Deutschland werden viele plakative Forderungen erhoben, um die wirklichen und vermeintlichen Mißstände zu beheben. Befürworter und Gegner einer hochschuldidaktischen Reform der Lehre bewerben sich dabei oft mit pauschalen Vorurteilen und Verurteilungen, ohne wirklich auf die Praxis der Lehre und die Hintergründe ihrer Unzulänglichkeiten einzugehen. Der folgende Aufsatz berichtet aus einer mehr als zehnjährigen Erfahrung hochschuldidaktischer Arbeit an den Fachhochschulen in Bayern. Er schildert die Wirklichkeit der Lehre, analysiert deren Bedingungen sowie die Lern- und Lehrgeschichte der ProfessorInnen und formuliert auf dieser Grundlage konkrete Hinweise für die hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung. Die Aussagen gelten sicherlich nicht nur für die Fachhochschulen, sondern in gleichem Maße auch für die Lehre an den Universitäten.

1 Vorbemerkung

Über die Mängel des Lehrens und Lernens in den Hochschulen gibt es eine aufwendige, mit pauschalen Schuldzuweisungen öffentlich geführte Diskussion. Aber wo ist einmal versucht worden, mit einer umfassend angelegten empirischen Studie wirklich aussagekräftige Daten über die Lehrkompetenz und die Qualität der Lehre an Hochschulen zu gewinnen? (Vgl. Lühje 1992, 161) Die schlagzeilenträchtigen Studien im Auftrag der Medien untersuchen lediglich Meinungsbilder (Vorurteile) über Universitäten und einzelne Fakultäten/Fachbereiche, liefern aber keine Daten, auf deren Grundlage gezielt und effektiv etwas zur Verbesserung der Lehre an den Hochschulen getan werden könnte. (DER SPIEGEL 1990, 1993, STERN 1993) Die Situation des Lehrens und Lernens im Hochschulbereich ist erst noch zu untersuchen. Peter Grottian greift die "organisierte Verantwortungslosigkeit der Professoren für die Lehre" an und bezeichnet es als Regel, daß sich die Professoren der Bewertung durch Studenten entziehen und die Lehre zum Privatissimum erklären. (Grottian 1993) Auf fundierte Forschungsergebnisse für seine provokativen Thesen kann jedoch auch Grottian nicht zurückgreifen; er mißachtet mit seinem pauschalen Urteil sogar beachtenswerte Bemühungen von ProfessorInnen, die Qualität der Lehre generell zu verbessern.

Seit Ende der 60er Jahre werden an den deutschen Hochschulen (vornehmlich durch Institute für Hochschuldidaktik) hochschuldidaktische Fortbildungsveranstaltungen angeboten. (Berendt 1991, 18) In Bayern organisieren Professoren seit 1972 (Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen 1973) und in Baden-Württemberg seit 1982 (Fischer 1992, 9) in eigener Initiative Einführungs- und Fortbildungsveranstaltungen in Hochschuldidaktik für HochschullehrerInnen an Fachhochschulen. Fast gleichzeitig mit der Gründung der Fachhochschulen haben Professoren der staatlichen Fachhochschulen in Bayern einen Arbeitskreis "Didaktik" (1972) gegründet. Ziel dieses Arbeitskreises war es, in enger Kooperation mit dem Verband der Hochschullehrer an Fachhochschulen in Bayern die Qualität der Lehre zu optimieren. (Hoffmann 1973) Die beteiligten Professoren formulierten Aufgaben- und Zielvorstellungen der Fachhochschuldidaktik, die auch heute noch gelten. (Petry 1973) Diese Initiative der Professoren wurde vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus von Anfang an in großzügiger Weise unterstützt. Der Arbeitskreis besteht heute aus den Didaktikbeauftragten der einzelnen staatlichen Fachhochschulen in Bayern und trifft sich in jedem Semester, um Fortbildungsveranstaltungen für die KollegInnen zu organisieren, sich selbst regelmäßig in hochschuldidaktischen Fragen fortzubilden und sich im übrigen für die Verbesserung der Qualität der Lehre einzusetzen.

Über die hochschuldidaktische Fortbildung an Fachhochschulen in Bayern und meine Erfahrungen als Leiter von hochschuldidaktischen Seminaren möchte ich in diesem Aufsatz berichten. Ich bin davon überzeugt, daß meine Aussagen allgemein für ProfessorInnen an allen deutschen Hochschulen, nicht nur an Fachhochschulen, zutreffen.¹

2 Hochschuldidaktische Seminare für alle neuberufenen ProfessorInnen an staatlichen Fachhochschulen in Bayern

Seit 1973 werden jährlich hochschuldidaktische Seminare für ProfessorInnen der staatlichen Fachhochschulen in Bayern angeboten. Ziel der Seminare ist es, die persönliche Zufriedenheit der ProfessorInnen mit dem eigenen Unterricht und die Effektivität der Lehrveranstaltungen zu erhöhen. Das bedeutet für die TeilnehmerInnen, sich gezielt mit dem eigenen Lehrverhalten und mit der Hochschuldidaktik zu befassen. Das kollegiale Gespräch, Kurzreferate und unterschiedliche Übungen wie Gruppenarbeit, Lehrprobe, Rollenspiel oder Psychodrama zählen zu den Methoden, mit denen die Seminare durchgeführt werden. Die TeilnehmerInnen kamen in den ersten Jahren "freiwillig", d.h. aus eigener Einsicht in die Notwendigkeit didaktischer Fortbildung. Seit 1980 werden alle neuberufenen ProfessorInnen von der zuständigen Hochschulverwaltung auf Anordnung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst aufgefordert, an einem der Seminare teilzunehmen, und seit 1992 sind alle neuberufenen ProfessorInnen an staatlichen Fachhochschulen in Bayern "verpflichtet, baldmöglichst, spätestens vor der Übernahme in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit, an einem Hochschuldidaktischen Seminar teilzunehmen". Vor der Übernahme in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit prüft das Ministerium, ob diese Verpflichtung erfüllt ist. Etwa die Hälfte (ca. 750) aller heute an den staatlichen Fachhochschulen in Bayern unterrichtenden ProfessorInnen hat inzwischen an einem hochschuldidaktischen Seminar teilgenommen. Über die Auswirkungen der Teilnahme an diesen Seminaren auf die Qualität der Lehre liegen bisher keine repräsentativen empirischen Studien vor. Der vorliegende Aufsatz soll diese Lücke schließen helfen, die bisherigen Erfahrungen reflektieren und sie einem größeren Interessentenkreis öffnen.

¹ Meinen Kollegen Dr. Manfred Hoffmann, Siegfried Petry und Dr. Gerhard Löhr danke ich an dieser Stelle dafür, daß sie sich über viele Jahre in außergewöhnlicher und kompetenter Weise für die Verbesserung der Qualität der Lehre an den Fachhochschulen in Bayern eingesetzt haben. - Dr. Ewald Berning vom Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung danke ich für die Anregung zu diesem Aufsatz.

Die Seminare finden mit jeweils 15 TeilnehmerInnen in der Woche vor dem Beginn eines Semesters statt, dauern fünf Tage und werden in der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen a. d. Donau und an anderen Fortbildungsstätten in Bayern durchgeführt. Sie werden von Kollegen aus der Professorenenschaft geleitet, die aufgrund entsprechender Ausbildung und eigener Unterrichtserfahrung hierfür qualifiziert sind. Da bisher nur sehr selten KollegInnen aus den Ausbildungsrichtungen Technik und Wirtschaft zur Leitung der Seminare bereit waren, wurden fast alle Seminare von Kollegen aus der Ausbildungsrichtung Sozialwesen, näherhin von Psychologen, geleitet.

Zur Zeit werden sechs Seminare pro Jahr veranstaltet. Die TeilnehmerInnen befassen sich u. a. mit der Bedeutung der eigenen Lehr- und Lerngeschichte für ihr jetziges Lehrverhalten, mit relevanten Erkenntnissen aus Pädagogik, Lern- und Gedächtnispsychologie, mit Lehrplanung und Unterrichtsgestaltung, mit dem Einsatz von Medien und Skripten, mit der Auswertung (Evaluation) von Lehrveranstaltungen sowie mit dem Prüfungswesen und dem Studien- und Prüfungsrecht. Selbstverständlich werden alle Seminare durch die TeilnehmerInnen bewertet. Die Bewertungen werden bei der Gestaltung und Durchführung der nächsten Seminare berücksichtigt.

3 Die Lernwünsche der SeminarteilnehmerInnen

Mit welchen Fragen, Problemen, Themen und/oder Unsicherheiten aus dem eigenen Hochschulunterricht möchten sich HochschullehrerInnen befassen, wenn sie eine Woche Zeit dazu haben? Zu Beginn der 14 von mir geleiteten Seminare habe ich die TeilnehmerInnen gebeten, ihre Lernwünsche für das Seminar aufzuschreiben. Danach wurden die einzelnen Wünsche auf eine Wandzeitung geschrieben und soziometrisch gewichtet. Jeder Teilnehmer konnte bei jedem angeschriebenen Lernwunsch sein Interesse bekunden, so daß sich die Wünsche nach ihrer Wahl gewichten und ordnen lassen. Viele TeilnehmerInnen haben gleiche oder ähnliche Lernwünsche geäußert. Aus den Antworten von 210 HochschullehrerInnen in den 14 Seminaren ergibt sich somit ein aufschlußreiches Spiegelbild der - indirekt - selbst eingeschätzten Unterrichtskompetenz. Ein Vergleich mit den Antworten der TeilnehmerInnen der Seminare, die von Kollegen geleitet wurden, zeigt, daß auch dort dieselben Lernwünsche geäußert wurden. Im Vordergrund des Interesses stehen Fragen nach der Gestaltung des Unterrichts; es folgen Fragen zur Durchführung von Prüfungen, zum Einsatz von Medien, zur Rolle der Studierenden, zur Rolle der Lehrenden, zur Auswertung der Lehrveranstaltungen und zuletzt allgemeine Fragen zur Didaktik. Im einzelnen wollten die Teilnehmer folgende Fragen - aufgezählt nach ihrer

soziometrischen Gewichtung und mit den am häufigsten geäußerten Fragen beginnend - behandelt wissen:

(1) Zum Unterrichten selbst

- Welche praktischen positiven und negativen Tips zum Unterrichten gibt es?
Welche didaktischen Tricks gibt es, um komplizierte Lehrveranstaltungen effizienter zu gestalten?
- Wie ist der Widerspruch von viel Stoff und wenig Zeit zu lösen?
- Wie erreicht man, daß das Vorgetragene behalten wird?
- Wann und wie lange ist die dichteste Informationsaufnahme?
- Wie schnell und mit welcher Kapazität kann man vortragen?
- Wie kann ich 90 Minuten Aufmerksamkeit erhalten?
- Wo soll das Niveau (sprachlich/fachlich) der Lehrveranstaltung angesetzt werden?
- Welche Punkte sind bei der Gestaltung des freien Vortrags zu beachten?
- Sollen Fragen/Diskussionen bei der Vorlesung zugelassen werden?
- Wie bereite ich mich auf die Lehrveranstaltung vor (wenig Zeit als Problem)?
- Wie soll eine Vorlesung aufgebaut werden?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Teilnehmerzahl einer Lehrveranstaltung und der Art und Weise des Unterrichts?
- Welche neueren didaktischen Erkenntnisse gibt es, Großveranstaltungen zu gestalten?
- Welche Modelle gibt es für den Aufbau und die Gestaltung des seminaristischen Unterrichts?
- Kann man mit 50 Teilnehmern überhaupt noch einen seminaristischen Unterricht machen?
- Wie erreiche ich eine gute Ausgewogenheit von Vorlesung, Übung und Exkursionen?
- Wie kann/sollte das Praktikum gestaltet werden?
- Wie und wann lassen sich Kreativitätstechniken einsetzen?
- Wie kann man Lehrveranstaltung auflockern? Soll man "stories" aus dem eigenen Leben erzählen?
- Wie sind Diplomarbeiten zu betreuen und abzuwickeln?

(2) Zur Durchführung von Prüfungen

- Welcher Zusammenhang besteht zwischen Lehrveranstaltung, Prüfung und Bewertung?

- Muß der Prüfungsstoff aus dem Vorlesungsstoff kommen?
- Wie sollen Parallelehrveranstaltungen und Parallelprüfungen in demselben Fach gehandhabt werden?
- Wie sind Prüfungsteile zu koordinieren, wenn mehrere PrüferInnen an einer schriftlichen Prüfung beteiligt sind?
- Welche Arten von Prüfungsaufgaben gibt es und stellt man am besten?
- Wie sind Prüfungsaufgaben aufzubauen?
- Was muß ich beim Bewerten von Prüfungsaufgaben beachten?
- Müssen die Noten der Prüfungsarbeiten im Semester einer Normalverteilung entsprechen?
- Wie hoch soll/darf die Durchfallquote sein?
- Soll man die Durchfallquote veröffentlichen?
- Welche Kriterien sind bei der Bewertung einer Diplomarbeit zu berücksichtigen?

(3) Zum Einsatz von Medien

- Welche Hilfsmittel gibt es überhaupt für den Unterricht?
- Welche Medien sind aufgrund welcher erwiesener Wirkung wann zu bevorzugen?
- Wie sind Umdrucke (Skripten, Lehrbücher etc.) zu handhaben und einzusetzen?
- Welchen Nutzen haben das Mit- und Abschreiben der Studenten und das Austeilen eines Skriptums?
- Wie ist der Lehrstoff optimal durch Medien zu vermitteln?
- Wodurch unterscheiden sich Tageslichtprojektor und Tafel als Unterrichtsmittel?
- Wie sollen Folien eingesetzt werden?
- Wann und in welchem Umfang sind Lehrfilme einzusetzen?
- Was ist bei der Ausbildung an Maschinen und Bildschirmen (Computer) zu beachten?

(4) Zur Rolle der Studierenden

- Welche Anforderungen sind an FachhochschulabsolventInnen zu stellen?
- Wie ist mit Problemstudenten umzugehen?
- Wie kann man Studenten zum selbständigen Handeln/Studieren motivieren?
- Wie bringt man Studenten dazu, Wesentliches zu erfassen und aufzuschreiben?
- Wie kann ich Studierende dazu bringen, daß sie aktiv mitarbeiten?

- Welche Möglichkeiten gibt es, Begeisterung für den späteren Beruf zu wecken?
- Wie lassen sich Minoritäten bzw. unterschiedliche Leistungsniveaus berücksichtigen?
- Wie kann ich dem einzelnen Studenten in der Masse das Gefühl geben, daß er beachtet wird?

(5) Zur Rolle der Lehrenden

- Wie machen es die anderen Kollegen (Erfahrungsaustausch)?
- Wie verhalte ich mich in Konfliktsituationen und bei Störungen der Vorlesung?
- Wie ist auf studentische Kollegenschelte zu reagieren?
- Wie steht es mit dem Selbstbewußtsein der ProfessorInnen?
- Wie soll man mit Lampenfieber umgehen?
- Wie kann ich meinen Energieaufwand beim Sprechen verringern?

(6) Zur Auswertung der Lehrveranstaltungen

- Wie erhält man eine schnelle Antwort darauf, ob etwas (z.B. eine Ableitung in Mathematik) verstanden ist oder nicht?
- Wie erhalte ich aussagekräftige Rückmeldungen über meine Lehrveranstaltungen?
- Wie kann man Lehrveranstaltungen auswerten?
- Welche Modelle haben sich in der Praxis bewährt?
- Wie kann ich - für mich - meine Qualität als Lehrer überprüfen?

(7) Zur Didaktik allgemein

- Welche Regeln und Normen der Didaktik muß ich kennen und beachten?
- Welche lernpsychologischen Erkenntnisse sind für den Hochschulunterricht relevant?
- Wodurch unterscheiden sich allgemeine Didaktik und Fachhochschuldidaktik?
- Welche konkreten didaktischen Anregungen gibt es für die technischen Fächer?
- Wo ist die Schnittstelle von Fachhochschulausbildung und Berufsanforderungen?
- Wie ist diese Schnittstelle im Unterricht zu berücksichtigen?
- Wie lassen sich Lehrfreiheit und Didaktik miteinander vereinbaren?

4 Stärken und Schwächen der ProfessorInnen in der Lehre

Bei der Behandlung der von den TeilnehmerInnen gestellten Fragen kristallisierten sich einige auffällige und für die Qualität der Lehre meines Erachtens folgenreiche Phänomene heraus. Als wichtigste lassen sich zusammenfassen:

(1) Starke Widerstände und Engagement der TeilnehmerInnen während der Seminare

Im Mittelpunkt des ersten Tages steht in fast allen Seminaren zunächst meistens der Widerstand der TeilnehmerInnen gegen die Verpflichtung zur Teilnahme. Als Gegengründe wurden vorgebracht: Die pädagogische Eignung sei doch mit dem Berufungsverfahren bestätigt worden. - Kurz vor dem Semester sei die ungünstigste Zeit für das Seminar. - Die Woche könne man noch gut zur Vorbereitung auf das neue Semester nutzen. - Universitätsprofessoren brauchten an solchen Seminaren nicht teilzunehmen; das sei das diskriminierend. - "Nun habe ich bereits 5 Semester hinter mich gebracht, da kommt das Seminar zu spät." etc. -- Die Widerstände sind allerdings in den letzten drei Jahren geringer geworden und das gezielte Interesse größer.

Eine große Mehrheit der TeilnehmerInnen hat, nachdem die Widerstände erst einmal ausgesprochen waren - dann die Gelegenheit intensiv genutzt, sich für ihre Lehraufgaben weiterzubilden. Das Feedback eines Teilnehmers am Ende seines Seminars mag für die Rückmeldungen der Mehrheit stehen: "Die wichtigsten Aspekte für mich waren:

- sich für einige Tage ausklinken und beim Thema bleiben;
- mit mehreren Kollegen zwangsläufig in einer Art und Weise Erfahrungen austauschen, was an der Fachhochschule so nicht gepflegt wird;
- Denkanstöße vermittelt zu bekommen."

Drei Viertel aller TeilnehmerInnen erklärten am Ende des Seminars, daß "regelmäßige, weiterführende Veranstaltungen dieser Art (ca. alle 2 - 3 Jahre) für mich sehr hilfreich wären." "

Freilich gab es auch Teilnehmer, die ihre Verweigerung nicht aufgaben, wie z.B. der Kollege, der am zweiten Tag des Seminars gönnerhaft eine Topfblume kaufte, sie auf den Tisch des Kursleiters stellte und dann vorzeitig das Seminar verließ, um - wie er erklärte - zwei große Projekte seines Ingenieurbüros abzuschließen.

(2) Konzentration auf den Stoff statt Lernprozesse anzuregen und zu unterstützen

Die Aufmerksamkeit der ProfessorInnen richtet sich fast ausschließlich auf die Vermittlung des Unterrichtsstoffs. Insbesondere ProfessorInnen der technischen Studiengänge (wie Elektrotechnik und Maschinenbau) neigen dazu, die Tatsache zu vergessen, daß sie junge Menschen mit ganz persönlichen und somit verschiedenen Voraussetzungen, Vorerfahrungen, Begabungen und Motivationen unterrichten und daß der Hochschulunterricht also ein Lern- und Lehrprozeß aller daran beteiligten Personen ist. Störungen des Unterrichts durch Studierende oder - manchmal - auch schlechte Prüfungsergebnisse veranlassen ProfessorInnen, nach Möglichkeiten zu fragen, wie man das verhindern kann. Praktische Tricks sind dann gefragt; z.B: Soll man schneller oder leiser reden, wenn die Studierenden stören? Soll man mehr Übungen aufgeben, um bessere Prüfungsergebnisse zu erzielen? usw.

Das "Didaktische Dreieck" - bestehend aus dem Zusammenwirken von Studierenden, Lehrenden und Unterrichtsstoff - ist weder als minimale Theorie einer Hochschuldidaktik präsent noch wird es in der Lehrpraxis berücksichtigt. Aufgrund dieser Ausrichtung spielen hochschuldidaktische Aspekte bei der Unterrichtsvorbereitung nur eine untergeordnete Rolle.

(3) Prinzipiell wird enzyklopädisch statt exemplarisch unterrichtet

Bei den ProfessorInnen ist die Klage weit verbreitet, daß sie zu wenig Zeit für ihren Stoff hätten und im Semester nie fertig würden. Auf die Vermittlung von Stoff konzentriert und unter dem Druck, alles vortragen zu müssen, wird bei A angefangen und - gegen alle Vernunft - gehofft, daß man am Ende des Semesters bei Z ankommen werde. Die Folge davon ist, daß das Vortragstempo gegen Ende des Semesters immer schneller wird, die Studierenden nur noch teilweise oder gar nicht mehr folgen können und man dennoch nur bis N kommt. Trotz vielsemestriger gleicher Erfahrungen wird immer wieder bei A angefangen, wie Sisyphus hoffend, daß es dieses Mal gelingen werde.

Anregungen, anstatt nach dem enzyklopädischen nach dem exemplarischen Prinzip den Unterricht zu gestalten, prallen jedoch meistens an versteinerten Haltungen ab. Bekennerhaft und zugleich kämpferisch wird entgegnet: "In den Ingenieurwissenschaften ist das ganz anders als in den Sozialwissenschaften. Ein Ingenieur muß alles können. Wer eine Brücke bauen soll, muß alles wissen und berücksichtigen; sonst bricht die Brücke ein. Da ist eine Auswahl von Wissen unmöglich."

Am Rande ist anzumerken, daß der Unterricht nach dem exemplarischen Prinzip viel Vorbereitung verlangt, während ein Enzyklopädist seinen Stoff additiv vortragen kann. Dieser Aspekt mag auch eine Rolle bei der Entscheidung für das didaktische Vorgehen spielen. Ein anderer Grund für das weit verbreitete Lehrverhalten nach dem Prinzip des "Vorlesens" mag sein, daß vielen HochschullehrerInnen einfach keine Alternative der Stoffdarbietung zur Verfügung steht.

(4) Die mögliche Vielfalt der Unterrichtsmethoden und -formen bleibt unberücksichtigt

Das Wort Vorlesung wird auch heute noch von fast allen ProfessorInnen pauschal als Bezeichnung für ihre Lehrveranstaltungen benutzt. Diese Redeweise gibt ein naives Verständnis vom Hochschulunterricht zu erkennen, das sich im Grunde auf das Vortragen und Vermitteln kognitiven Fachwissens beschränkt. Die Vorlesung steht zugleich für einen frontalen Unterricht und für einen anstrengenden bis langweiligen Monolog der Lehrenden. Dabei gibt es doch viele verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten, den Hochschulunterricht auf unterschiedliche Zielsetzungen und Rahmenbedingungen - wie z.B. die Anzahl der TeilnehmerInnen - abzustimmen und damit nicht nur ansprechend, sondern zugleich lerneffektiv zu machen. (Vgl. z.B. Sader et al 1970, Eckstein 1978, Döring 1980, 1992, Sader 1991, Schröder 1991, Wagemann 1991 u.a.) Doch diese Gestaltungsmöglichkeiten bleiben weithin ungenutzt, weil sie nur wenigen ProfessorInnen bekannt und/oder nicht eingeübt worden sind. Woher soll jemand, der als Ingenieur aus der Industrie an die Fachhochschule kommt und zuvor erfolgreich Brücken gebaut hat, diese Unterrichtsmethoden kennen? Wo soll jemand, der als Forscher auf einen Lehrstuhl einer Universität kommt und zuvor erfolgreich mathematische Modelle für biologische Prozesse entwickelt hat, die diaktisch verantwortbare Aufbereitung seines Stoffes gelernt haben?

(5) Lern- und sozialpsychologische Grundkenntnisse fehlen

Es liegen umfangreiche empirisch fundierte Kenntnisse über das Lernen und Lehren, den Wissenserwerb und das Erinnern, über Motivation, planvolles Handeln und Problemlösen, Gruppenstrukturen, Gruppendynamik, Führungsverhalten etc. vor. (Vgl. z.B. Weidenmann/ Krapp 1986, Edelmann 1986, Mandl/Spada 1988, Viebahn 1990, Schermer 1991 u. a.). Dieses pädagogisch-psychologische Grundwissen wird für den Hochschulunterricht bisher wenig genutzt, weil es den meisten ProfessorInnen einfach nicht bekannt ist. Statt auf der Grundlage von wissenschaftlich begründeten

Lehr-Lern-Modellen zu unterrichten, wird der Hochschulunterricht in der Regel von den ProfessorInnen rein zufällig je nach ihren subjektiven Fähigkeiten und den Vermutungen über das Lehren und Lernen durchgeführt.

In schwierigen Unterrichtssituationen, z.B. bei Störungen oder nachlassender Teilnahme, verfügen ProfessorInnen deshalb oft nur über ein recht eingeschränktes Handlungsrepertoire: So wird mit Drohgebärden auf die Prüfungen am Ende des Semesters hingewiesen oder die Studierenden werden zur Präsenz verpflichtet. Diese didaktische Beschränktheit und daraus folgende Ängste und Befürchtungen sind nicht zuletzt Gründe für die vielen Prüfungen und Präsenzpfllichten in den Studienordnungen der Fachhochschulen.

(6) Wenig Übung in freier Rede und im Umgang mit Medien

Viele ProfessorInnen an Fachhochschulen kommen aus leitenden Positionen, dem Management der Industrie oder des Handels. Meistens sind sie in einem Unternehmen ausgezeichnet dafür trainiert worden, Produkte, Marketingstrategien oder Forschungsergebnisse zu präsentieren; so ist ihnen beispielsweise der Umgang mit dem Tageslichtprojektor und mit Folien sehr vertraut. Selten jedoch haben sie die freie Rede und den Umgang mit dem Mikrophon gelernt. Unter freier Rede sind nicht ein leichtfertiges, unvorbereitetes Gerede und auch nicht die geglückte oder gekonnte Improvisation, sondern ein situationsgerechtes Sprechdenken nach gut durchdachten, überschaubar angeordneten Stichworten zu verstehen. Frei ist diese Redeform, weil sie (trotz gewissenhafter Vorbereitung) nicht an einen ausformulierten Manuskripttext gebunden ist, sondern sich dafür offenhält, die unmittelbare Reaktion der anwesenden ZuhörerInnen in den Vortrag aufzunehmen. Die Freiheit vom Manuskript macht also frei für die ZuhörerInnen. Im Augenkontakt mit ihnen kann der Vortragende, noch während er redet, erkennen, ob sie ihn verstanden haben, ob er sich noch verdeutlichen muß, ob er in seinem Gedankengang voranschreiten kann. (Zerfaß 1987, 118-124) ManagerInnen verfügen häufig über eine persuasive Rhetorik, weil es ihr Beruf ist, andere dazu zu bringen, etwas von ihnen zu kaufen. Eine solche Situation unterscheidet sich aber gänzlich von der Lehre an Hochschulen. Grundlage eines erfolgreichen Unterrichtsgesprächs ist eine dialektische Rhetorik, die einen Lernprozeß auslöst und leitet.

Große Unsicherheiten bestehen beim Einsatz von Skripten oder Medien wie (Video-) Filmen und Demonstrationsobjekten. Nach dem Einsatz von Filmen sind ProfessorInnen beispielsweise häufig darüber enttäuscht, daß bei

den Studierenden "so wenig hängen geblieben" ist. Auf Nachfragen ergibt sich, daß der Film meistens ohne Vor- und Nachbereitung einfach nur vorgeführt worden ist.

(7) Geringe Wahrnehmung der eigenen Anteile am Unterrichtsgeschehen (Selbsterfahrung und Selbstkritik)

Einer der weit verbreiteten Vorwürfe ist, daß sich HochschullehrerInnen nicht infrage stellen lassen wollen (so neben vielen anderen DER SPIEGEL 1990, Grottian 1993). In den Seminaren hat sich gezeigt, daß dieser pauschale Vorwurf an der Bereitschaft vieler ProfessorInnen, sich selbstkritisch zu sehen, vorbei geht. Ich habe Seminare erlebt, in denen ProfessorInnen z.B. über ihre Angst vor dem Unterricht (letztlich über ihre Angst vor den Studierenden) gesprochen haben und darüber, wie sie mit dieser Angst umgehen. Allerdings zeigt sich eine starke Tendenz, sich selbst als eine stabile, unterstützende und kompetente Variable im Unterrichtsgeschehen zu betrachten, die Studierenden dagegen als die problembehaftete Variable.

Es gibt unter ProfessorInnen so etwas wie einen allgemeinen, unausgesprochenen Konsens: "Wir machen es schon alle sehr gut!" Wenn dieses stillschweigende Übereinkommen z.B. bei Nachbesprechungen von Lehrproben (micro-teaching) aufgegeben wurde, zeigten viele ProfessorInnen, daß sie in der Tat sehr empfindlich gegenüber kollegialen, aber kritischen Äußerungen zu ihrer Lehrprobe sind. Sehr schnell wurde versucht, etwas, das alle als didaktischen Mangel erkannt hatten, als fachlich notwendig zu begründen: "In der Baustatik geht das nicht anders!" Bisweilen wurde zur Legitimation des eigenen ("angekreideten") Lehrverhaltens sogar das Recht auf die Freiheit der Lehre bemüht. Der Konsens, vielleicht sollte man besser von einem "Nichtangriffspakt" sprechen, verhindert nicht nur kritische Äußerungen, sondern auch aufbauende und ermutigende Rückmeldungen. Das führt dazu, daß ProfessorInnen oft mit sich und ihrem Wunsch nach Unterstützung allein bleiben.

Allerdings ergaben die Seminare auch: Eine zunehmende Zahl von ProfessorInnen aller Ausbildungsrichtungen an Fachhochschulen in Bayern gibt Semester für Semester den Studierenden Auswertungsfragebögen zu ihren Lehrveranstaltungen, bespricht die Ergebnisse selbstkritisch mit den Studierenden und ändert gegebenenfalls daraufhin den Aufbau oder/und die Durchführung ihrer Lehrveranstaltungen.

5 Fortbildungs- und Unterstützungsangebote für alle ProfessorInnen

Die TeilnehmerInnen der Seminare wünschten sich eine bessere Unterstützung für ihre Aufgaben in der Lehre. Konkret wurden regionale Fortbildungsveranstaltungen zu speziellen fachdidaktischen Fragen angeregt.

(1) Schriftliche Arbeitshilfen für alle

Aufgrund dieser Anregungen veranlaßten und finanzierten das Bayerische Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst und der Arbeitskreis der Didaktikbeauftragten im Jahre 1989 schriftliche Arbeitshilfen für die Hochschuldidaktischen Seminare mit dem Titel "Arbeitshilfen zum Hochschulunterricht" (Engelke/Löhr 1989). Zum Inhalt dieser Broschüre gehören neben thesenartigen Ausführungen zu didaktisch-pädagogischen Grundlagen, zu lernpsychologischen Aspekten des Unterrichts, zum Unterricht und seiner Vorbereitung, zu Unterrichtsmedien, zu Prüfungen und Diplomarbeiten auch vier verschiedene Modelle zur Evaluation und Reflexion von Lehrveranstaltungen. Die Broschüre schließt mit Literaturhinweisen zur Hochschuldidaktik. Die zunächst aufgelegten 2.000 Exemplare der 82 Seiten umfassenden Handreichung wurden durch die Didaktikbeauftragten an die ProfessorInnen der staatlichen Fachhochschulen in Bayern kostenlos verteilt. Die Resonanz auf diese Art der Unterstützung war sehr positiv. Die erste Auflage ist mittlerweile vergriffen; zur Zeit wird eine zweite Auflage vorbereitet. Es ist beabsichtigt, in Zukunft nicht nur allen neuberufenen ProfessorInnen, sondern auch den Lehrbeauftragten an den Fachhochschulen in Bayern ein Exemplar zu geben.

(2) Regional angebotene Fortbildungen

Unabhängig von den Hochschuldidaktischen Seminaren wurden in Bayern von 1973 an in jedem Jahr regionale Fortbildungsveranstaltungen - meistens in Form von Arbeitskreisen - zu verschiedenen Inhalten und Aufgaben des Hochschulunterrichts angeboten. (Vgl. Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen 1973, 141ff.) Auch diese Aktivitäten werden vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst unterstützt und finanziert.

Als Beispiele nenne ich:

- Arbeitskreis Informatik, Physik, Mathematik zum Problem der "Stundenplangestaltung und Inhaltsorganisation im Fach Mathematik" (Coburg 1986),

- Arbeitskreis Betriebswirtschaft zum Thema "Wenn alles schläft und einer spricht ... oder Vorlesung einmal anders!" (Nürnberg 1987),
- Arbeitskreis Rhetorik zum Thema "Mimik, Gestik, Bewegung und Sprechen im Hochschulunterricht" (München 1988),
- Arbeitskreis Didaktische Fortbildung zum Thema "Diplomarbeiten als Bindeglied zwischen Studium und beruflicher Praxis" (Würzburg 1990),
- Seminar "Rhetorik für ProfessorInnen und weibliche Lehrbeauftragte an Fachhochschulen in Bayern" (Tutzing 1992).

(3) Erhebung der Bereitschaft von ProfessorInnen, sich in Hochschuldidaktik fortzubilden

An den angebotenen Fortbildungsveranstaltungen haben jeweils nur wenige (zwischen 6 und 24) HochschullehrerInnen teilgenommen. Um am Beispiel einer Fachhochschule etwas über die Bereitschaft von ProfessorInnen an Fachhochschulen zu erfahren, an solchen Veranstaltungen teilzunehmen, und darüber, welche konkreten Fortbildungswünsche bei Ihnen bestehen, habe ich ProfessorInnen nach ihren Wünschen und ihrer Bereitschaft, an Fortbildungsveranstaltungen in Didaktik teilzunehmen, befragt. Der Fragebogen ist im Wintersemester 1990/91 an alle (148) ProfessorInnen und Lehrkräfte für besondere Aufgaben der Fachhochschule Würzburg-Schweinfurt ausgeteilt worden. 42 Fragebögen (28,5 %) sind zurückgegeben worden.

40 der Befragten (27 %) gaben an, an einer Didaktikfortbildung interessiert zu sein, und erklärten ihre Teilnahmebereitschaft. Zwei der Befragten gaben an, nicht interessiert zu sein; für die 106 Befragten, die nicht geantwortet haben, kann vermutet werden, daß sie weder teilnahmebereit noch interessiert sind. 25 % der Antwortenden wünschten sich für jedes Semester eine Didaktikfortbildung, 63% für jedes 2. Semester und 12 % für jedes 3. Semester. Die Monate Juni und November waren die bevorzugtesten Zeiträume für die Fortbildungen. Als Fortbildungsform wünschten sich 70 % der Antwortenden das Seminar (Dauer: 3 Stunden), 35 % den Vortrag (Dauer: 1,5 Stunden) und 33 % den Studientag (Dauer: 6 Stunden). (Mehrfachnennungen)

Folgende Fragen und Themen wurden vorgeschlagen (in der Reihenfolge der häufigsten Nennungen):

- Zur Unterrichtsgestaltung

Didaktische Techniken für seminaristischen Unterricht bzw. für Seminare; Aufteilung der Stofffülle in gut erfaßbare Lehreinheiten; Organisation-Motivation bei Gruppenarbeit und Übungen; neue Unterrichtsmethoden für

technische Fächer.

- Zur Durchführung von Prüfungen

Effektiver Aufbau, Gestaltung und Bewertung von Prüfungen; Betreuung und Bewertung von Diplomarbeiten.

- Zum Einsatz von Medien

Einsatz des Computers (verbunden mit dem Overheadprojektor) in der Lehre; neue Präsentationstechniken mit dem Computer; Computer und die Sinnenwelt des Menschen.

- Zur Rolle der Studierenden

Welche Reife setzt der Fachhochschulbesuch bei den Studierenden voraus? Was kann man erwarten? Wie kann man die Studierenden erziehen (in Rhetorik, zur Führungskraft, zu besserer Allgemeinbildung und Kenntnis von politischen Zusammenhängen, zu politischer Einflußnahme, ...)?

- Zur Rolle der Lehrenden

Allgemeine Informationen über Dienstpflichten, Hochschul-, Studien- und Prüfungsrecht; Seminar in Rhetorik (Sprache und Körperhaltung möglichst mit Video studieren).

- Zur Auswertung von Lehrveranstaltungen

Was sind Rückfragen von und an Studenten wert? Soll die Bewertung durch die Studenten zur Pflicht werden?

- Zur Didaktik allgemein

Verbindung von Praxis und Theorie in der Lehre; wie weit sollen die Schule allgemein und die Fachhochschule speziell den rigorosen Wettkampf, der in Wirtschaft und Politik zu beobachten ist, in der Lehre unterstützen? Didaktische Besonderheiten bei Physik und Mathematik; Unterschied zwischen der Lehre an der Fachhochschule und an der Universität.

Der Vergleich dieser Fortbildungswünsche mit den Lernwünschen der TeilnehmerInnen an den Hochschuldidaktischen Seminaren zeigt, daß die Wünsche dieser beiden Vergleichsgruppen im Wesentlichen identisch sind.

Der Meinungsaustausch mit anderen Didaktikbeauftragten über das Ergebnis meiner Befragung ergab, daß diese die Bereitschaft und die Wünsche der KollegInnen an ihren Fachhochschulen ähnlich einschätzten, wie es meine Befragung ergeben hatte.

Für die befragten ProfessorInnen in Würzburg-Schweinfurt sind seitdem fünf

hochschuldidaktische Fortbildungsveranstaltungen - entsprechend den in der Befragung geäußerten Wünschen - angeboten und durchgeführt worden. Es sind jeweils alle ProfessorInnen und Lehrkräfte für besondere Aufgaben langfristig eingeladen und nochmals kurzfristig an den Termin erinnert worden. 20 % aller ProfessorInnen und Lehrkräfte für besondere Aufgaben haben mindestens an einer der fünf Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen, 80 % haben dagegen bislang auf die Einladungen nicht einmal reagiert.

Das offensichtlich sehr geringe Interesse der meisten ProfessorInnen an didaktischen Fortbildungsveranstaltungen könnte einen engagierten Didaktiker entmutigen. Kann man sich damit trösten, daß die Situation halt so ist, wie sie ist? Ähnliche Erfahrungen werden landesweit gemacht. Das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik an der Universität Hamburg bietet seit 1970 Fortbildungsveranstaltungen in Hochschuldidaktik an. Gerhard Portele, der geschäftsführende Direktor des Instituts, schätzt aufgrund der Erfahrungen mit der Nutzung dieses Angebotes, daß lediglich 5 (fünf!) % der HochschullehrerInnen an Universitäten wirklich daran interessiert sind, wie man die (eigene) Lehre verbessern könnte. Die Erfahrungen anderer Veranstalter vergleichbarer Fortbildungen sind nach Portele ähnlich. (Zitiert nach DER SPIEGEL 1990, 109f.) Wolff-Dietrich Webler weist darauf hin, daß die deutschsprachige hochschuldidaktische Fachliteratur zwar ca. 250 Titel (und viele Aufsätze) umfaßt: "Das Fortbildungsinteresse der 90.000 bis 100.000 WissenschaftlerInnen an Hochschulen hat dafür bisher jedoch nur zu einer Auflage von jeweils 450 Exemplaren geführt, wovon viele auch noch Routineanschaffungen von Bibliotheken darstellen, deren weitere Nutzung nicht überbewertet werden sollte." (Webler 1992, 172)

6 Strukturell bedingte Erschwernisse für einen guten Hochschulunterricht

Eine Bewertung der geringen Bereitschaft von ProfessorInnen, sich freiwillig in Didaktik fortzubilden, hat auch strukturell bedingte Erschwernisse zu berücksichtigen.

(1) Neuberufene HochschullehrerInnen übernehmen Aufgaben, für die sie nicht ausgebildet worden sind

HochschullehrerInnen an Universitäten und an Fachhochschulen unterscheiden sich einerseits durch ihren beruflichen Werdegang, andererseits

gleichen sie sich darin, wie sie auf ihre Lehraufgaben (nicht) vorbereitet worden sind.

Zukünftige HochschullehrerInnen an Universitäten werden in der Regel nach dem Abschluß ihres Studiums AssistentInnen an einem Lehrstuhl ihres Faches und gehen ihren wissenschaftlichen und beruflichen Weg über die Stationen Promotion und Habilitation, stets das Ziel vor Augen, irgendwann eine Stelle als ProfessorIn zu erhalten, zu forschen und zu lehren. (Thieme 1990) HochschullehrerInnen an Universitäten verlassen den Hochschulbereich während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn in der Regel nicht.

Spätere ProfessorInnen an Fachhochschulen haben dagegen nach ihrem Abschluß (und eventuell einer Assistentenzeit) die Hochschule verlassen, weil sie nach ihrem Studium und ihrer Promotion gerade keine HochschullehrerInnen werden wollten. Sie sind in die Industrie, den Handel oder in die Verwaltung gegangen und haben dort eine führende Position angestrebt. BewerberInnen um eine ProfessorInnenstelle an einer Fachhochschule müssen mindestens drei Jahre Berufspraxis außerhalb der Hochschule nachweisen, um überhaupt die formalen Voraussetzungen für eine Berufung zu erfüllen. Der Gedanke, wieder an die Hochschule zurückzugehen, um dort zu unterrichten, kommt den meisten erst nach mehreren Berufsjahren außerhalb der Hochschule. Es sind nach den Aussagen vieler eher partikuläre und pragmatische Gründe, die zu einer Bewerbung um eine Stelle als HochschullehrerIn an einer Fachhochschule führen. Als Gründe wurden von SeminarteilnehmerInnen genannt: Das in der Wirtschaft angestrebte Karriereziel - z.B. Hauptabteilungsleiter zu werden - war endgültig verbaut; Frust, Druck und Hektik in der Industrie drohten das Familienleben zu zerstören; die Tätigkeit an der Fachhochschule ließ sich mit einer interessanten Nebentätigkeit verbinden; der versprochene Freiraum in der Forschung war nicht gewährt worden; etc. Als ausschlaggebender Grund für den Wechsel an die Fachhochschule wird selten ausdrücklich das Unterrichten, also die Lehre, angegeben; vielmehr gilt dieser Wechsel als eine gute Gelegenheit, einen weniger angenehmen Arbeitsplatz zu verlassen und gegen einen vermeintlich angenehmeren einzutauschen. Natürlich gibt es auch ProfessorInnen, die ausdrücklich des Unterrichtens wegen an die Fachhochschule gehen. Aus diesen besonderen Karrierewegen ergibt sich, daß die neuen ProfessorInnen über den Hochschulbereich - speziell über die Fachhochschule - wenig informiert sind, sich im Lehrbetrieb nicht auskennen und sich dort zunächst insgesamt gesehen unsicher fühlen. ProfessorInnen an Fachhochschulen betreten nach ihrem Wechsel oft berufliches Neuland, und es bleibt ihnen letztlich keine andere Wahl - falls sie keine andere Unterstützung erhalten - als auf frühere Erfahrungen aus ihrer eigenen Studienzeit zurückzugreifen, um danach jetzt die eigene Lehre zu gestalten.

UniversitätsprofessorInnen sind zwar im Feld der Hochschule aufgewachsen und kennen sich dort entsprechend gut aus, sind aber während ihrer Hochschullaufbahn auch nicht ausdrücklich und gezielt für den Hochschulunterricht ausgebildet und angeleitet worden. (Vgl. hierzu: Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg 1990, Wissenschaftsrat 1991, Mintken 1991 u.a.)

(2) Festgefahrene Lehr- und Ausbildungssysteme: vorlesen statt ausbilden

HochschullehrerInnen an Universitäten und Fachhochschulen verfolgen auch heute noch weithin das Ziel, eine möglichst große Wissensfülle in die Köpfe der Studierenden hineinzutrichtern. (Siehe oben Punkt 3) Diese "Nürnberger-Trichter-Mentalität", der Druck des "möglichst viel" und die amtliche Vorgabe, den Studienablauf in rechtliche Regelungen zu fassen, bestimmen folglich die Gestaltung von Rahmenstudienordnungen, Fachstudienordnungen, Studien- und Semesterplänen. Sie erinnern eher an üppige Warenhauskataloge denn an Beschreibungen von berufsorientierten Lehr-Lern-Modellen auf fachwissenschaftlicher Basis. Der Überfrachtung mit Stoff folgt zumeist konsequenterweise eine Überfrachtung mit Prüfungen, in denen wiederum primär Sachwissen abgefragt wird. Dieses weithin praktizierte Lehr-Lern-Modell führt zu einem intensiven Training des Kurzzeitgedächtnisses der Studierenden, weniger zur Ausbildung der Fähigkeit, die im Berufsalltag erforderlich ist, nämlich Wissen zu erwerben und es in Handeln umzusetzen. Wissen aber ist eigentlich nutzlos, wenn man es nicht anwenden kann.

Diese weit verbreitete Vorstellung und Praxis der Lehre kommt anscheinend zugleich einer persönlichen Eigenart von nicht wenigen HochschullehrerInnen sehr entgegen: Sie spielen gern die mit vielen Monologen ausgestattete Hauptrolle und überlassen nur widerwillig den Studierenden diesen Part. (Vgl. zur Autorität: Sennett 1985)

"Die Fachhochschulen vermitteln durch anwendungsbezogene Lehre eine Bildung, die zu selbständiger Anwendung wissenschaftlicher Methoden ... in der Berufspraxis befähigt." (BayHSchG Art. 2) Bei einer durch die Wissenschaft gestützten Ausbildung an Fachhochschulen sollte es um die Vermittlung einer "wissenschaftlichen Haltung" gehen, in dem Sinne, die Welt fragend zu erforschen, Befunde der Wissenschaft in das eigene berufliche Denken und Handeln zu integrieren und sich bewußt zu sein, daß es immer auch andere Antworten geben kann als die, die man gerade für sich gefunden hat. Eine Umkehr zu flexiblen Lernprozessen und zu "Weniger ist mehr" ist angesagt.

(3) Schlechte äußere Bedingungen für die Lehre

Auf drei Bedingungen möchte ich hinweisen, die einen guten Unterricht fast unmöglich machen, zumindest doch sehr stark erschweren. Sie sind von außen vorgegeben, und die einzelne Hochschullehrerin/der einzelne Hochschullehrer kann sie in der Praxis kaum verändern: der Unterrichtsraum, der Zeitplan und das Lehrdeputat.

In Kindergärten und Grundschulen sind die Räume sehr kinder- und zugleich lernfreundlich ausgestattet und gestaltet. Die Räume der Oberschulen und Gymnasien wirken dagegen schon sehr karg und vernachlässigt. Viele "Hörsäle" der Hochschulen wirken schließlich ausgesprochen ausladend und lernhemmend, keinesfalls jedoch lernunterstützend: Die Sitzplätze reichen nicht aus. Das lange Sitzen auf unbequemen Stühlen wird zur körperlichen Strapaze. Der Arbeitsplatz für die Lehrenden ist zu klein, der Abstand zu den Studierenden zu gering. Schwache Beleuchtung und schlechte Akustik stören. Mikrofon und Verstärkeranlage fehlen oder sind störanfällig. Der Overheadprojektor kann nicht günstig plziert werden, die Darstellungen sind zu klein oder zu schwach. Die Tafelfläche ist zu klein. Papier und Stifte für Wandzeitungen fehlen. Fest montiertes Mobiliar verhindert, daß Kleingruppen gebildet werden können. Die Tür zum Hörsaal ist so angebracht, daß jeder Kommende oder Weggehende die Aufmerksamkeit aller Anwesenden auf sich zieht. Da der Raum auch von anderen benutzt wird, können keine Unterrichtshilfen (z.B. Übersichtstabellen, wichtige Definitionen, Zusammenfassungen, Illustrationen etc.) für längere Zeit an den Wänden befestigt bleiben.

Alle mir bekannten Fachhochschulen haben ihre Lehrveranstaltungen nach einem fest etablierten Zeitplan organisiert: Die einzelnen Lehrveranstaltungen dauern 90 Minuten und nach 10 Minuten Pause beginnt die nächste Lehrveranstaltung. In einigen Studiengängen wird den Studierenden zugemutet, daß sie an einem Tag fünf bis sieben solcher Doppelstunden (Kumulation von Pflichtfächern) aushalten. Mitunter muten sich auch HochschullehrerInnen solche Strapazen zu. Es gibt meines Wissens keine Vorschrift, daß das so sein muß, dennoch wird an diesem Zeitplan festgehalten. Es ist nachgewiesen, daß spätestens nach 45 Minuten bei jedem Lernenden eine Phase der Ermüdung eintritt und eine Lernpause von 7-10 Minuten sinnvoll ist. Und zwischen den verschiedenen Lehrveranstaltungen sind ebenfalls größere Pausen als 10 Minuten angesagt, nicht zuletzt deswegen, damit daß die Studierenden zu einem anderen Lehrsaal gehen oder ihre Brotzeit einnehmen können. (Vgl. Kugemann 1985, 30 - 35) Freilich ist es möglich, 90 Minuten Unterricht so attraktiv, d.h. abwechslungsreich, zu gestalten, daß Ermüdungsphasen durch entsprechende

Unterrichtsteile und -methoden aufgefangen oder gesteuert werden. Dazu bedarf es aber einer großen didaktischen Kompetenz der HochschullehrerInnen und ausreichender Zeit, um die Lehrveranstaltungen vor- und nachzubereiten zu können. Für jede qualitativ gute Lehrveranstaltung wird mindestens dieselbe Zeit zur Vor- und Nachbereitung benötigt, die die Lehrveranstaltung selbst dauert. Das kann als Faustregel gelten. Vorausgesetzt ist dabei freilich, daß die Lehrenden selbst den Lehrstoff bereits beherrschen und präsent haben. Das Lehrdeputat mit einem Umfang von 18 Semesterwochenstunden für ProfessorInnen an Fachhochschulen läßt wenig Zeit für eine sorgfältige didaktische Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen. Neuberufene ProfessorInnen schaffen es in den ersten zwei Jahren nur mit sehr großem zeitlichen Aufwand, den Stoff für ihre Lehrveranstaltungen überhaupt nur zusammenzustellen. Sie sind froh, wenn sie sich von Stunde zu Stunde hangeln können und einigermaßen gut über die Runden kommen. Für eine gründliche didaktische Vorbereitung der Veranstaltungen bleiben weder Zeit noch Energie. In Studiengängen und Fächern mit einer schnellen Entwicklung des Wissens bleibt dieser große zeitliche Aufwand allein für den Stoff als ständiger Druck erhalten, wenn die ProfessorInnen auf dem aktuellen Forschungs- und Entwicklungsstand lehren wollen. Natürlich ist es fraglich, ob die HochschullehrerInnen eine Reduktion ihres Lehrdeputates auch wirklich dazu benutzen würden, ihre Lehrveranstaltungen besser vorzubereiten.

(4) Generell geringes Ansehen der Didaktik an den Hochschulen

Nur dem Anschein nach hat die Didaktik einen herausragenden Stellenwert an den Hochschulen. Das Bayerische Hochschulgesetz (Art. 42 Abs. 2) schreibt z.B. vor, daß für Fragen der Didaktik an jeder Hochschule eine gemeinsame Kommission zu errichten ist; außerdem ist eine ständige Kommission für Lehre und Studierende durch die Grundordnung der Hochschulen vorgesehen (Art. 30).

Der Hochschulalltag sieht anders aus. Einige Hinweise sollen das verdeutlichen. Den bayerischen Fachhochschulen werden aus dem Staatshaushalt Mittel für die Lehre zugewiesen. Mir ist keine Fachhochschule bekannt, die aus diesem Ansatz Mittel für Fortbildungen in Hochschuldidaktik reserviert. Folglich verfügen Didaktikbeauftragte über keinerlei Geld zur Erfüllung ihrer Aufgaben; sie müssen die Finanzierung für jede geplante Veranstaltung eigens bei den zuständigen Stellen ihrer Fachhochschule beantragen und begründen. Didaktikbeauftragte erhalten für ihre Tätigkeit gegenwärtig nur eine Entlastungsstunde, d.h. eine Reduzierung ihres Lehrdeputates um eine von insgesamt 18 Semesterwochenstunden. Sport-

beauftragte, Frauenbeauftragte oder Beauftragte für Kontakte mit ausländischen Hochschulen erhalten dagegen drei oder vier Entlastungsstunden. Die Didaktikbeauftragten sind kraft ihres Amtes nicht einmal Mitglieder der ständigen Kommission für Lehre und Studierende ihrer Hochschule. Bei der Einrichtung von Lehrräumen oder der Anschaffung von Lehrmitteln werden sie als Berater nicht hinzugezogen. Zumeist entscheiden MitarbeiterInnen der Verwaltung statt der Didaktikexperten über die Ausstattung mit Unterrichtsmitteln oder die Gestaltung der Lehrräume. Die Bereitschaft der HochschullehrerInnen, das Amt des Didaktikbeauftragten einer Fachhochschule zu übernehmen, ist recht gering. Eine "elegante", aber nicht immer hilfreiche Lösung dieses Problems ist es mittlerweile, das Amt des Didaktikbeauftragten an das Amt des Vizepräsidenten zu binden, um ihm so ein größeres Gewicht zu verleihen.

Noch viel schwieriger ist es, kompetente LeiterInnen für die Hochschuldidaktischen Seminare zu finden. Immer wieder winken ausgezeichnet qualifizierte KollegInnen mit dem Hinweis ab, das sei für sie zu unattraktiv. Möglicherweise gelten ProfessorInnen, die sich ganz auf ihre Lehraufgaben konzentrieren und sich generell für die Qualität der Lehre engagieren, "bei manchen sogar schon als Trottel". (Frevert 1990, 13)

7 Einige konkrete Folgerungen

Die Strukturkrise der Lehre als Herausforderung für die Hochschulen ist im "Bielefelder Memorandum zur Stärkung der Qualität der Lehre an den Hochschulen", das die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) auf ihrer Jahrestagung im November 1990 veröffentlicht hat, ausführlich behandelt worden. Zum Memorandum gehört ein umfangreicher Katalog konkreter Empfehlungen und Forderungen zur Verbesserung der Qualität der Lehre. (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik 1991) Grundsatz-erklärungen zur Bildungs- und Forschungspolitik haben seitdem Konjunktur. (Vgl. Mintken 1991, Fischer 1992, Böhme 1993, sowie die Zwischenbilanz von Webler 1992) In allen Erklärungen wird eine Verbesserung der Qualität der Lehre gefordert. Als konkrete Maßnahmen werden z.B. eine Aktualisierung des Dienstrechts für HochschullehrerInnen unter Leistungsgesichtspunkten, die Verpflichtung der Hochschulen zur regelmäßigen Vorlage von Berichten über die Qualität der Lehre, die Entwicklung und Einführung von Verfahren zur vergleichenden Bewertung von Lehrleistungen vorgeschlagen. (Grundsatzpapier zur Bildungs- und Forschungspolitik des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft und des Bundesministers für Forschung und Technologie vom 3. Februar 1993)

Zum Abschluß meines Aufsatzes möchte ich einige dieser Empfehlungen und Forderungen aufgreifen und unterstützen.

(1) Empirische Erforschung und Bewertung der Lehrkompetenz von HochschullehrerInnen

In auffallendem Unterschied zu anderen Ländern (z.B. USA, Großbritannien, Niederlande) sind in Deutschland bisher kaum empirische Studien zum Lehrverhalten und zur Lehrkompetenz von HochschullehrerInnen veröffentlicht worden. Die Diskussion über die Qualität der Lehre findet in einer Umgebung statt, die sonst auf eine empirische Fundierung ihrer Diskussionen den allergrößten Wert legt. Zunächst sollten Lehrkompetenz und Lehrverhalten der HochschullehrerInnen umfassend erforscht werden. (Vgl. Lüthje 1992, 162) Ohne konkrete Daten zum Lehrverhalten und zur Lehrkompetenz von HochschullehrerInnen bleiben die Memoranden und Reformforderungen vermutlich "in den Wind gesprochen". Die allgemeinen Forderungen, die Qualität der Lehre durch Rückmeldungen der Studierenden zu evaluieren, um durch diese eindimensionale Fremdkontrolle zur Verbesserung der Lehrqualität zu animieren, treffen den Kern der Sache nicht. Das komplexe Problem des Lehrens und Lernens wird in unzulässiger Weise verkürzt. (Vgl. Schnitzer 1991) Die meisten der groß angekündigten oder auch schon angelaufenen Evaluationsprogramme (wie z.B. in Berlin oder Nordrhein-Westfalen) wirken wie leerer, ablenkender Aktionismus. (Vgl. Berendt 1991) Effektive Forschungs- und Förderprogramme sind angezeigt. Für ausgesprochen fruchtbar hielte ich ein Forschungsprojekt, daß Antworten u.a. auf folgende Fragen zu geben hätte:

- Woher beziehen HochschullehrerInnen ihre didaktische Kompetenz?
- Welchen Lern-Lehr-Modellen (Theorien der Hochschuldidaktik) folgen sie?
- Welche Stärken und Defizite erleben sie bei sich selbst als Lehrenden?
- Wie bereiten sie sich auf ihre Lehrveranstaltungen vor?
- Wieviel Zeit verwenden sie für die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen?
- Wie gehen sie mit den Rückmeldungen der Studierenden um, die sie faktisch - auch ohne Fragebogenaktionen - in verschiedener Weise täglich erhalten (z.B. durch Präsenz, Aufmerksamkeit, Störungen, Rückfragen, Studienleistungen)?
- Wie und wo bilden sie sich für ihre Lehraufgaben weiter?
- Welche Bereitschaft zeigen sie, (freiwillig) an hochschuldidaktischen Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen?
- Wie reagieren sie auf die neu geschaffenen oder in Aussicht gestellten

Leistungsanreize zur Verbesserung der Qualität der Lehre?

Die Ergebnisse solcher Studien sollten die Ausgangsbasis eines langfristig angelegten und verbindlichen Fortbildungsprogramms für HochschullehrerInnen sein.

(2) Handlungsbezogen und exemplarisch ausbilden

Die vielfältigen und komplexen beruflichen Handlungsfelder, auf die hin an Fachhochschulen, aber auch an Universitäten auszubilden ist, erfordern einerseits entsprechende Lehr-Lern-Modelle für die einzelnen Studiengänge, andererseits aber eine grundsätzliche Ausrichtung der Ausbildung auf das Prinzip des exemplarischen Lernens und Lehrens:

"Bildendes Lernen, das die Selbständigkeit des Lernenden fördert, also zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen führt, wird nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, daß sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen (Exempeln) aktiv allgemeine, genauer, mehr oder minder weitreichend verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeitet, mit anderen Worten: Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßigkeiten, übergreifende Zusammenhänge. Mit Hilfe solcher allgemeinen Einsichten, Fähigkeiten, Einstellungen können jeweils mehr oder minder große Gruppen strukturgleicher oder ähnlich strukturierter Einzelphänomene und -probleme zugänglich bzw. lösbar werden. Der Lernende gewinnt über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine Einsicht in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und/oder kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit, und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive." (Klafki 1993, 143f)

Die Gestaltung des Studiums nach dem hochschuldidaktischen Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens erfordert selbständige Lehrleistungen der ProfessorInnen und selbständige Studienleistungen der Studierenden, die z.B. in Form des angeleiteten Selbststudiums oder in autonomen Lerngruppen erbracht werden können. (Vgl. Mandl/Friedrich 1991) ProfessorInnen haben hierbei Modellfunktion. Sie müssen bewußt aus der Fülle des Fachwissens auswählen und ihre Auswahl mitsamt den Auswahlkriterien für ihre Studierenden transparent und nachvollziehbar machen. Sie müssen Orientierung, Maßstäbe und Zusammenhänge vermitteln. Sie müssen Wege aufzeigen, wie (Sich-) Informieren und (berufliches) Handeln verbunden

werden können. (Vgl. AHD: Bielefelder Memorandum, 1991)

In Rahmenstudienordnungen, Studienordnungen und Studienplänen sollten für die jeweiligen Studiengänge Studienziele und Studienprofile beschrieben und Wege (Lehr-Lern-Modelle) genannt werden, wie diese Studienziele im Hochschulunterricht erreicht werden können. Anregungen hierzu geben zahlreiche Publikationen zur Hochschuldidaktik. (Vgl. etwa die Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. oder Blankertz 1990) Den HochschullehrerInnen und den Studierenden ist es aufgegeben, diesen Rahmen in den Lehrveranstaltungen konkret auszufüllen. Kritisch ist natürlich zu fragen, inwieweit rechtliche Regelungen wie Studienordnungen und Rahmenstudienordnungen überhaupt für eine Verbesserung der Lehrqualität sorgen können; sie sollten sie jedoch zumindest nicht erschweren oder gar verhindern. Solange nämlich Rahmenstudienordnungen, Studienordnungen und Studienpläne weiterhin starre, additive und enzyklopädische Kataloge von kognitivem Sachwissen sind, deren (Einzel-) Kenntnis am Ende abgeprüft werden kann/muß, wird die Legitimation auf der Seite der ProfessorInnen sein, die ein Kapitel ihrer Fachbücher nach dem anderen vorlesen und nie fertig werden. Eine hochschuldidaktische Neuorientierung ist die Voraussetzung dafür, daß organisatorische, studien- und prüfungsrechtliche Veränderungen in den Hochschulen greifen können. Zu den Aufgaben dieser Neuorientierung gehört es auch, entsprechende Studienordnungen und Studienpläne zu entwickeln.

(3) Hochschuldidaktische Fortbildung als obligatorische Dienstaufgabe

Die Bilanz der hochschuldidaktischen Seminare in Bayern läßt drei wichtige Tendenzen erkennen:

- (a) Die HochschullehrerInnen gründen Vorbereitung, Aufbau und Durchführung ihrer Lehrveranstaltungen auf ihre persönlichen Lehr- und Lernerfahrungen. Für die Qualität der Lehre relevantes, wissenschaftlich begründetes Wissen aus Didaktik, Pädagogik und Psychologie steht ihnen selten zur Verfügung.
- (b) Sie unternehmen von sich aus wenig, um ihre didaktische Kompetenz zu verbessern.
- (c) Sie nutzen die Gelegenheit jedoch intensiv, wenn sie an einer Fortbildung in Hochschuldidaktik teilnehmen (müssen) und kompetent und kollegial informiert und angeleitet werden.

Die logische Konsequenz aus dieser Bilanz und den verbreiteten Auffassungen über die didaktische und pädagogische Kompetenz der HochschullehrerInnen kann doch nur sein, daß diese zur Fortbildung in Hochschuldidaktik verpflichtet werden sollten, wenn anders ihre Bereitschaft nicht geweckt werden kann. (Vgl. Portele, in: DER SPIEGEL 1990, 111) Fortbildung ist heute überall selbstverständlich. Im Hochschulbereich gilt dieses nur für die Forschung. Entsprechendes müßte aber dringend auch für die Fortbildung in der Lehre gelten. Da die Bereitschaft der HochschullehrerInnen, freiwillig an hochschuldidaktischen Fortbildungen teilzunehmen, generell äußerst gering zu sein scheint, und kaum ausreichend attraktive materielle oder ideelle Anreize geschaffen werden können, die stärker als die Anreize (Einkünfte) aus diversen anderen (Neben-) Tätigkeiten sind, bleibt letztlich nur die dienstliche Verpflichtung zur Teilnahme, wenn etwas verändert und verbessert werden soll. HochschullehrerInnen sind ihrerseits nicht gerade zimperlich, wenn es darum geht, Studierende zur Teilnahme an ihrer Meinung nach wichtigen Lehrveranstaltungen zu verpflichten. Maßgeschneiderte Programme zur didaktischen Fortbildung versprechen aber Erfolg, wie internationale Erfahrungen mit der hochschuldidaktischen Weiterbildung und Beratung zeigen. (Vgl. Berendt 1991, Schnitzer 1991, Richter 1992)

Am Beginn der Tätigkeit als HochschullehrerIn sollte ein mindestens vierwöchiges Seminar stehen, in dem die neuberufenen HochschullehrerInnen sich auf ihr künftiges Aufgabenfeld vorbereiten. Modellartig sollten sie exemplarisches Lernen und die Verbindung von Informieren und Handeln erleben und selbst einüben. Die Bedeutung der eigenen Lehr- und Lerngeschichte für ihr zukünftiges Lehrverhalten, relevante Erkenntnisse aus Pädagogik, Lern- und Gedächtnispsychologie, Lehrplanung und Unterrichtsgestaltung, der Einsatz von Medien und Skripten, die Arbeit mit Klein- und Großgruppen, die Gestaltung und Auswertung von Prüfungen, die Auswertung (Evaluation) von Lehrveranstaltungen, Stimmerfahrung und Stimmübungen, Rhetorik sowie das Studien- und Prüfungsrecht sollten Inhalt des Seminars sein.

Während der ersten drei Semester (der Probezeit nach dem Beamtenrecht) sollte den neuen HochschullehrerInnen ein Teil des Lehrdeputats erlassen werden, damit sie ausreichend Zeit haben, ihre Lehrveranstaltungen intensiv und didaktisch gut vorzubereiten. (Vgl. Metzner 1992) Während dieser Zeit sollten sie kontinuierlich bei der Vor- und Nachbereitung ihrer Lehrveranstaltungen unterstützt werden, z.B. durch kompetente Didaktikbeauftragte der Fachbereiche oder Hochschulen. Diese obligatorische Betreuung könnte in Form einer kontinuierlichen Arbeitsgruppe an der Hochschule durchgeführt werden.

HochschullehrerInnen sollten verpflichtet werden, mindestens alle drei Jahre an einer mehrtägigen hochschuldidaktischen Fortbildung teilzunehmen. Auf eine Vielfalt von erprobten organisatorischen und inhaltlichen Möglichkeiten kann hierfür zurückgegriffen werden.

(4) Notwendigkeit einer Aufwertung der Hochschuldidaktik

Die Aufwertung der Lehre und die Verbesserung der Qualität der Lehre hängen nicht zuletzt von einer Aufwertung der ständigen Kommissionen für Lehre und Studierende und der gemeinsamen Kommissionen für Fragen der Didaktik im Hochschulbereich ab. Eine solche Aufwertung kann u.a. dadurch erreicht werden, daß den Didaktikbeauftragten in den Fachbereichen/Fakultäten und an den Hochschulen in Zukunft eine größere Bedeutung zugemessen wird als es bisher der Fall ist. Aus dem umfangreichen Aufgabenfeld nenne ich: Einführung und Unterstützung der neuberufenen KollegInnen, Organisation und Durchführung von Vorträgen, Seminaren, Studientagen und Arbeitsgruppen zur Hochschuldidaktik, Unterstützung der KollegInnen bei der Planung, Durchführung und Auswertung der Evaluation ihrer Lehrveranstaltungen, Beratung der Verwaltung bei der Anschaffung von Literatur, Medien und Unterrichtsmitteln, Verbindung zu den Didaktikbeauftragten anderer Hochschulen, Teilnahme an Fortbildungen, Kongressen und Ausstellungen zu Fragen der Hochschuldidaktik etc. Eine angemessene Zahl an zugewiesenen Entlastungsstunden sollte es den Didaktikbeauftragten ermöglichen, die anstehenden Aufgaben wahrzunehmen.

8 Schlußbemerkung

Auf wieviel Beinen steht die Mehrzahl der deutschen HochschullehrerInnen? Die Antwort muß wohl lauten: Auf einem Bein! HochschullehrerInnen in Deutschland sind normalerweise in einem hohen Maße für das Fach(wissen), das sie lehren sollen, als kompetent ausgewiesen, aber didaktische LaiendarstellerInnen oder bestenfalls begabte AutodidaktInnen. Nur wenige von ihnen verfügen über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten in Hochschuldidaktik, um attraktiv und effektiv lehren zu können. Selbst der Umgang mit einem Mikrofon will ja gelernt sein!

Auf zwei Beinen steht der Mensch besser als auf einem Bein, daher kann es nur darum gehen, die hochschuldidaktische Kompetenz der HochschullehrerInnen zu verbessern und dafür zu sorgen, daß sie im Hochschulunterricht eingesetzt wird. Die zwanzigjährige Erfahrung mit hochschuldidaktischer Fortbildung an Fachhochschulen in Bayern zeigt, daß sich ProfessorInnen

- im Gegensatz zu weit verbreiteten Auffassungen - sehr wohl selbst organisieren und sich einsetzen (können), um die Qualität ihrer Lehre nachhaltig zu verbessern. Anstatt den HochschullehrerInnen mit der Bewertung durch die Studierenden und irgendwelchen Konsequenzen aus diesen Bewertungen zu drohen, sollte man sie tatkräftig darin unterstützen - und sie notfalls dazu verpflichten -, ihre Qualifikation für das Lehren und Lernen an der Hochschule zu verbessern.

Literatur

Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hg.) (1973): Fachhochschuldidaktik. Akademiebericht Nr. 15. Dillingen

Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) 1991: Bielefelder Memorandum zur Stärkung der Qualität der Lehre in den Hochschulen (Vorlage für die 20. Jahrestagung, November 1990). Bielefeld

Arnold, R. (1993): Denken zwischen Leitplanken. In: Deutsche Universitätszeitung 8 (1993) 27-28

Becker, G. E. (1988): Auswertung und Beurteilung von Unterricht. Weinheim. 2. Aufl.

Berendt, B. (1991): Erfolg mit maßgeschneiderten Programmen. Nationale und internationale Erfahrungen mit hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung. In: Deutsche Universitätszeitung 20 (47) 18-20

Blankertz, H. (1991): Theorien und Modelle der Didaktik. München. 13. Aufl.

Böhme, G. (1993): Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen. In: Die Neue Hochschule 1 (34) 12f.

DER SPIEGEL SPEZIAL (1990), Studieren heute. Welche Uni ist die beste? SPIEGEL-Rangliste der westdeutschen Hochschulen. Hamburg

DER SPIEGEL (1993): Welche Uni ist die beste? SPIEGEL-Rangliste der deutschen Hochschulen. Hamburg 16 (47) 80-101

Diederich, J. (1988): Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik. Weinheim und München

Döring, K. W. (1980): Lehrerverhalten: Theorie - Praxis - Forschung. Weinheim

Döring, K. W. (1992): Lehren in der Weiterbildung. Ein Dozentenleitfaden. Weinheim. 4. Aufl.

Eckstein, B. (1978): Einmaleins der Hochschullehre. Praktische Einführung in die Grundlagen und Methoden. München

Engelke, E./Löhr, G. (1989): Arbeitshilfen zum Hochschulunterricht. Würzburg

Eschenburg, T. (1976): Über Autorität. Frankfurt a.M.

Filter, C. (1991): Hoffnung auf eine neue Lehrkultur. Können nur materielle Anreize und institutionalisierte Kontrolle die akademische Lehre verbessern? In: Deutsche Universitätszeitung 23 (47) 21f.

Fischer, W. (1992): Stärkung der Lehre an Fachhochschulen Baden-Württembergs. In: Die Neue Hochschule 1 (33) 7-10

Frevert, L. (1990): Lehre und Forschung verbinden. In: Deutsche Universitätszeitung 21 (46) 13

Grottian, P. (1993): Der Geist mag keine Referenzen. Wie sich Professoren der Bewertung durch Studenten entziehen und die Lehre zum Privatissimum erklären. In: Süddeutsche Zeitung vom 1. Februar 1993

Hoffmann, M. (1973): Entwicklung, Situation und Problematik der FH-Didaktik in Bayern. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hg.) (1973): Fachhochschuldidaktik. A.a.O. 5-11

Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim

Kugemann, W. F. (1985): Version C. Lernen, Hemmungen, Pausen (Studieneinheit Lern- und Studententechniken, Kapitel STUD/I). In: Kugemann, W. F. / Toman, W. (Hg.): Studienmaterialien FIM-Psychologie. Erlangen, Tübingen

Lühje, J. (1992): Selbststeuerung oder staatliche Lenkung der Hochschulen in Deutschland. In: Das Hochschulwesen 4 (40) 161 - 164

Mandl, H./Spada, H. (Hg.) (1988): Wissenspsychologie. München, Weinheim

Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hg.) (1991): Wissenschaftliche Weiterbildung und Selbststudium. Konzeption und Realisierung von Lehr-Lern-Modellen für das Selbststudium. Weinheim

Marzahn, C. (1990): Mehr tun, als Appelle zu formulieren. Das Votum der Studenten und eine Vielfalt von Preisen können die Lehre befördern. In: Deutsche Universitätszeitung 24 (46) 17-18

Memmert, W. (1983): Didaktik in Grafiken und Tabellen. Bad Heilbrunn/ Obb.

Metzner, J. (1992): "Nicht auf den Lorbeeren einer sehr guten Lehre ausruhen!" In: Deutsche Universitätszeitung 8 (48) Spezial 10

Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg (Hg.) (1990): Kommission Fachhochschule 2000. Abschlußbericht. Stuttgart

Mintken, K.-H. (1991): Lehren und Lernen an der Fachhochschule. In: Die Neue Hochschule 5 (32) 5-9

Petry, S. (1973): Aufgaben und Zielvorstellungen der FH-Didaktik. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hg.) (1973): Fachhochschuldidaktik. A.a.O. 37-46

- Richter, R. (1992): Neue Lehrkultur im Blick. Ein britischer Vorschlag zur Entwicklung von Qualitätsstandards in der Lehre. In: Deutsche Universitätszeitung 6 (48) 22-24
- Sader, M./Clemens-Lodde, B./Keit-Specht, H./Weingarten, A. (1970): Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. München
- Sader, M. (1991): Psychologie der Gruppe. Weinheim
- Schermer, F. J. (1991): Lernen und Gedächtnis. Stuttgart
- Schmidt, A. M. (1989): Fachhochschuldidaktik aktuell. Wesen, Probleme, Chancen, Perspektiven. In: Die Neue Hochschule 3 (30) 4-7
- Schnitzer, K. (1991): Fragebögen allein reichen nicht mehr. Assessment in den USA: Die eindimensionale Fremdkontrolle des Lehrenden ist überwunden. In: Deutsche Universitätszeitung 15-16 (47) 19-21
- Schröder, H. (1991): Lernen und Lehren im Unterricht. Grundlagen und Aspekte der Allgemeinen Didaktik. München
- Sennett, R. (1985): Autorität. Frankfurt a.M.
- STERN (1993): STERN EXTRA: Wie gut sind unsere Universitäten? 16 (46) 171-184
- Teichler, U. (Hg.) (1990): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim
- Thieme, W. (1990): Die Personalstruktur der Hochschulen. In: Teichler, U. (Hg.): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim. 101-122
- Viebahn, P. (1990): Psychologie des studentischen Lernens. Ein Entwurf zur Hochschulpsychologie. Weinheim
- Viebahn, P. (1992): Studentische Entscheidungen über den Besuch von Lehrveranstaltungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4 - 1992, 467-490
- Wagemann, C.-H. (1991): Briefe über Hochschulunterricht. Weinheim
- Webler, W.-D./Otto, H.-U. (Hg.) (1991): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 90) Weinheim
- Webler, W.-D. (1992): Qualität der Lehre - Zwischenbilanz einer unübersichtlichen Entwicklung. In: Das Hochschulwesen 4 (40) 153-173
- Weidenmann, B./Krapp, A./Hofer, M./Huber, G. L./Mandl, H. (1986): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. München, Weinheim
- Weiterentwicklung der Lehre (1992): Bad Honnef, 19.-21. 11. 1991. (HLB-Forum Nr. 4), Königswinter

Wissenschaftsrat (1991): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren. Köln

Zerfaß, R. (1987): Grundkurs Predigt 1. Spruchpredigt. Düsseldorf

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ernst Engelke
Fachhochschule Würzburg-Schweinfurt
Fachbereich Sozialwesen
Sanderring 12
8700 Würzburg