

Zur aktuellen Situation des akademischen Mittelbaus an deutschen Universitäten

Eine Problemskizze

Michaela Schmid

Einheit von Forschung und Lehre – Ideal, Herzstück deutscher Universitätskultur oder gar Leerformel? Alle drei Varianten muss meine Antwort berücksichtigen: Sie ist ein Ideal, muss zugleich immer Herzstück unserer Universitätskultur sein und bleiben und kann bei falsch verstandener und betriebener Universitätskultur – hier spielen *strukturelle Gegebenheiten* ebenso eine Rolle wie die *Auffassung über und Einsicht in die Einheit von Forschung und Lehre von Seiten der Dozierenden* – aber auch zur Leerformel werden. Diese beiden den Aufsatz durchziehenden Aspekte sollen im Zusammenhang mit dem Leitthema des Aufsatzes, der *aktuellen Situation des akademischen Mittelbaus*, erörtert werden. Hiervon soll der folgende Aufsatz handeln. Zunächst möchte ich mich jedoch klärend häufig verwendeten Formulierungen zuwenden:

1 »Aktuelle Situation deutscher Universitäten«

Aufsätze mit diesen Formulierungen im Titel erschöpfen sich gegenwärtig meistens in einem Lamento über die Zerstörung der universitären Tradition in Folge des Bologna-Prozesses, verkürzt als Verlust der Einheit von Forschung und Lehre bezeichnet, und postulieren einen Niedergang deutscher Universitätskultur. Davon soll der Beitrag *nicht* handeln. Im Gegenteil. Denn gerade die Proklamation eines angeblichen Verlustes der Einheit von Forschung und Lehre *im Zuge der Hochschulreformen* verschleierte m.E. eine differenzierte Beschreibung der aktuellen Situation des akademischen Mittelbaus. Diese ist keineswegs neu und mitnichten (hauptsächlich) durch die Hochschulreformen, sondern wesentlich durch strukturelle und rechtliche Voraussetzungen bedingt.

Klar formuliert: *Nicht die Hochschulreformen erschweren die Situation des Mittelbaus, sondern bereits vorher vorhandene strukturelle Missstände kommen im Zuge dieser erst deutlich zum Vorschein!* Somit sehe ich seit den Hochschulreformen durchaus die Chance zu einer *Aufwertung der Einheit von Forschung und Lehre und des wissenschaftlichen Mittelbaus – zweier miteinander zusammenhängender zentraler Herausforderungen* im Universitätsbetrieb. Dafür bedarf es aber rechtlicher und struktureller Veränderungen.

Was ich damit genau meine, gilt es im Hauptteil des Textes zu erörtern. Doch zunächst zu einer weiteren Begriffsklärung:

2 »Der akademische Mittelbau«

Durch meinen Werdegang als wissenschaftliche Mitarbeiterin auf einer halben Qualifizierungsstelle, später aufgefüllt mit einer 1/3 Studiengebührenstelle, bis hin zur Übernahme einer Funktionsstelle, habe ich sowohl diverse Stellenprofile, Lehrbelastungen und die damit einhergehenden Vor- und Nachteile erlebt. Diese bereits vertraglich grundgelegten unterschiedlichen Arbeitsprofile werden noch spezifischer je nach Größe des Lehrstuhls (konkret: auf wie viele Mitarbeiter die anfallenden Beratungs-, Koordinations-, Prüfungsaufgaben aufgeteilt werden können) und Disziplin (Stellen mit hohen Lehrdeputaten sind in manchen Fakultäten schlicht nicht vorhanden; noch dazu ist die Größendifferenz der Lehrstühle zwischen den Disziplinen zum Teil enorm). Pauschal von dem wissenschaftlichen Nachwuchs zu sprechen, ist somit unergiebig – dies erfasst die grundsätzlich heterogene Szenerie des Mittelbaus mitnichten, die sich u. a. durch unterschiedlichste Stellenprofile, Aufgabenzuschreibungen, Stand der Qualifizierung und Bezahlung ergibt. Darüber hinaus sind Deutschlands Universitäten Massenuniversitäten, keine Eliteuniversitäten. Von diesen Bedingungen muss man ausgehen; das bedeutet nicht, dass es hier um eine Lobpreisung von Eliteuniversitäten gehen soll, sondern vielmehr darum, dass andere Voraussetzungen, also erhöhte Studierendenzahlen, einen anderen, nämlich höheren Personalbestand brauchen und v.a. eine Aufwertung derer, die rein quantitativ die tragende Säule im universitären Alltag darstellen. Und dieses Problem gab es schon lange vor den Hochschulreformen. Die schlechten, ja teilweise gar prekären Beschäftigungsverhältnisse benötigen aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit im Folgenden differenzierte Darstellungen. Worum soll es nun also zentral gehen?

- a. den Gewinn, den die Einheit von Forschung und Lehre für wissenschaftlichen Nachwuchs bedeutet – dafür bedarf es jedoch einer *Klärung meines Verständnisses* der Einheit von Forschung und Lehre.
- b. die grundsätzlichen strukturellen Missstände, die Forschung und Lehre des akademischen Mittelbaus erschweren können.

3 Einheit von Forschung und Lehre – was ich darunter verstehe, weshalb sie das Kerngeschäft universitären Arbeitens ist und welche Problemfelder sie erschweren

In einem – exemplarisch herausgegriffenen – erziehungswissenschaftlichen Studium geht es darum, in Auseinandersetzung mit »klassischen« Denkern, pädagogischen Theorien und wissenschaftlichem Handwerkszeug das eigene Denken an diesen zu erproben, zu schärfen und schließlich davon ausgehend Fragen zu stellen und weiter zu denken. Denkkraft, kritischer Geist, Neugier, Kreativität und Produktivität auf der Basis theoretischen Wissens zeichnen die zentralen Fähigkeiten eines Menschen aus, der neues Wissen generiert. Diesen wissenschaftlichen Geist in Seminaren vorzuleben – und hierzu einerseits grundlegend ein soziales Klima zu schaffen und andererseits anregende Inhalte darzubieten und diese kritisch zu durchdenken –, damit dieser Geist sich auf studentischer Seite sukzessive entwickeln kann und Studierende auf diese Weise allmählich selbst eintreten in wissenschaftliches Arbeiten, bedeutet für mich nicht nur Engagement und Kompetenz (denn was so romantisch klingt, läuft ja keineswegs einfach, linear und reibungslos ab) in der Lehre und zeichnet qualitativ gute Lehre aus, sondern verdeutlicht auch, was Einheit von Forschung und Lehre meint: Studierende sind keine Last des universitären Betriebs, sondern müssen als Potential für wissenschaftliches Denken betrachtet werden – nicht nur in der Form, dass in ihnen künftiger wissenschaftlicher Nachwuchs gesehen wird, sondern dass in Seminaren die Einbindung in den Denk- und damit Forschungsprozess beginnt. Da es zugleich weitestgehend der Freiheit des Dozierenden obliegt, welche Inhalte das Seminar tragen, ist es als Chance und Potential zu sehen – einerseits für Studierende, um für und mit diesen neue Themen und Forschungsfragen aufzuwerfen und andererseits für Dozierende, um die eigene Forschung durch die Auseinandersetzung mit Studierenden weiter denken zu können. In derartigen Seminaren lernt nicht nur der Studierende, sondern auch der Lehrende: Nicht nur sein inhaltliches Denken wird angeregt (Forschung), sondern auch sein Wissen und seine Fähigkeiten und Fertigkeiten in Vermittlungs- und Aneignungsprozessen (Lehre). Insbesondere der akademische Nachwuchswissenschaftler, dessen Qualifizierungsarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften weitestgehend recht einsam und allein denkend abläuft, hat so die *Chance* zu befruchtendem Austausch. Wer die Initiierung von Bildungsprozessen (und damit Lehre) auf der Basis einer so verstandenen Einheit von Forschung und Lehre erlebt, neue Talente entdeckt, wissenschaftlichen Geist im Nachwuchs sich entwickeln sieht und zugleich wiederum sich im theoretischen Denken wie praktischen Tun dem kritischen Geist der Studierenden stellt, wird selbst gefordert und wächst in Geist und Haltung – menschlich wie inhaltlich! Das ist es, weshalb ich, wann immer *der Verlust des Akademi-*

schen im Zuge der Hochschulreformen beklagt wird, nicht zustimmen kann und möchte.

Nicht die Hochschulreform, sondern das Verständnis und das Engagement des Lehrenden bezüglich Forschung und Lehre entscheiden m.E. über die mögliche Vereinbarkeit von Forschung und Lehre. Denn sie war im alten System *nicht* wahrscheinlicher und verbreiteter als seit den Reformen – dies behaupte ich auf der Basis meiner Erfahrung als Studentin (!) und Dozentin im alten und als Dozentin im neuen System.

In erziehungswissenschaftlichen Diskursen wurde und wird dieses auf Humboldt zurückgehende Begriffspaar »Forschung und Lehre« zwar immer wieder bemüht, jedoch mit einer einseitigen – und Humboldt somit missverstehenden – Interpretation, welche die Bedeutung der Forschung überbetont.¹ Für Humboldt sollte Universität nicht nur neues Wissen generieren, sondern neben der Vermittlung von »fertigen« Kenntnissen die Studierenden – im Gegensatz zum Schulunterricht – in den Prozess der Gewinnung neuer Erkenntnisse mit einbeziehen (vgl. Humboldt 1810, 256). Dies diene nicht nur der Gewinnung einer kritische Urteilskraft und der Erkenntnis von Forschung als nie endender Prozess auf Seiten des Studierenden, sondern ebenso dem Wissenschaftler bzw. Dozierenden zur Überwindung eingefahrener und einseitiger Denkmuster mittels kritischer Nachfragen, der unbedarften Art, der Offenheit und Unwissenheit der Studierenden. »Sein [des Forschers, d. V.] Geschäft hängt mit an ihrer [der Studierenden, d. V.] Gegenwart und würde, ohne sie, nicht gleich glücklich von statten gehen; er würde, wenn sie sich nicht von selbst um ihn versammelten, sie aufsuchen, um seinem Ziele näher zu kommen durch die Verbindung der geübten, aber eben darum auch leichter einsichtigen und schon weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteilosen nach allen Richtungen muthig hinstrebenden« (ebd.). Forschung braucht also Lehre und zwar eine Lehre, die nicht nur forschungsba-siert ist, sondern den Studierenden zum Denken und kritischen Urteilen anregt, ihn in die Forschungskultur einbezieht, diese vorlebt und so wiederum den Dozierenden zum (Anders-)Denken auffordert! »Forschend lernen und lehrend forschen – das ist die hohe Kunst, die Humboldt dem Unterricht auf Universitäten abverlangt« (Riedel 1977, 241). Eine solche Lehre bedarf also grundlegend ihrer Wertschätzung für die Forschung seitens der Dozierenden.

1 In einer äußerst lesenswerten Bachelorarbeit, die von Frau Viola Rau (2012) an der Universität Augsburg angefertigt wurde und die Zeitschrift *Forschung und Lehre* im Hinblick auf das Verständnis dieses Einheitsprinzips im Zuge der Bologna-Reform exemplarisch analysiert, konstatiert die Autorin u. a. Folgendes: Nur 13% der untersuchten Zeitschriftenbeiträge wiesen dieses dialektische Verständnis von Forschung und Lehre auf und sprachen der Lehre für den Erkenntnisfortschritt des Lehrenden und demnach der Forschung Bedeutung zu. (vgl. ebd., 48).

Die Frage ist also, *wie* Seminare mit dieser Perspektive der Einheit von Lehre und Forschung zu gestalten sind. M.E. bedarf es zum einen einer *stärkeren Wertschätzung von Lehre*, eines Verständnisses, dass *gute Lehre immer auch mit Wissenschaft verzahnt ist* und der *Vermittlung an die Dozierenden*, *wie* eine solche Lehre didaktisch durchzuführen ist – dazu zählen auch Beratungs- und Prüfungssituationen. Gute Lehre, d. h. forschende Lehre hängt von didaktischen und sozialen Kompetenzen ab und bedarf der kostenfreien und hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildung – letztlich für alle Dozierenden! Vielleicht sogar verpflichtend – über Vor- und Nachteile einer Verpflichtung bin ich mir bewusst. Im Moment werden zwar an unserer Universität Seminare zur Verbesserung der Qualität von Lehre angeboten, jedoch ist das Angebot nur sehr gering, wird m.E. dem hochschuldidaktischen Profil der Einheit von Lehre und Forschung nicht gerecht, wird aufgrund mangelnder Zeit kaum in Anspruch genommen und ist für die Dozierenden nicht kostenneutral. Es bedarf neben einer grundsätzlichen Aufwertung der Bedeutung der forschenden Lehre folglich auch *struktureller Veränderungen*, die die Durchführung der Einheit von Forschung und Lehre erschweren. Folgende Problemfelder sollen notwendige Veränderungen in ersten Ansätzen aufzeigen:

Problemfeld 1: Fachbezogene und hochschuldidaktische Fortbildungen müssen zeitlich ermöglicht und bezahlt werden

Es ist höchst problematisch, dass Weiterbildungsmaßnahmen von Universitäten nicht finanziert werden. Einheit von Forschung und Lehre steht und fällt nicht nur damit, ob man weiß, wie man diese im universitären Alltag und in Seminaren didaktisch umsetzen soll, sondern auch mit der fachlichen Fort- und Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, also etwa der Möglichkeit von Tagungsteilnahmen und Forschungsaufenthalten (z. B. Summer Schools, Nachwuchstagungen u. dgl.). So spart man anscheinend auf Kosten von fachlicher und didaktischer Qualität und hängt die Wertigkeit der Weiterbildung wie selbstverständlich an die mögliche Finanzierbarkeit durch den Geldbeutel des Nachwuchswissenschaftlers. Kein Wirtschaftsunternehmen würde Fortbildung, Qualität und damit Leistungsfähigkeit des Unternehmens derart gering schätzen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Bezahlung des wissenschaftlichen Nachwuchses häufig am Existenzminimum verläuft. Sieht man einmal von den Funktions- bzw. Dauerstellen ab, so erhält ein Doktorand auf einer halben Qualifizierungsstelle monatlich netto ca. 1080€ (Tarifvertrag der Länder/TVL E13/2, Steuerklasse 1). Wie soll man bei den daraus resultierenden knapp bemessenen Möglichkeiten zur Deckung des Lebensbedarfs auch noch Fortbildungsreisen finanzieren?

Problemfeld 2: Qualität in Forschung und Lehre erfordert auch bessere Bezahlung und gesicherte Arbeitsverhältnisse

Die derzeitige Bezahlung auf Qualifizierungsstellen muss sich dringend ändern! Ich schreibe bewusst Qualifizierungsstellen, da sich das Gehalt ja nicht automatisch mit der Promotion oder Habilitation ändert – ein weiterer Unterschied zu Wirtschaftsunternehmen. Nicht die Qualifizierung, sondern die Stellenart bestimmt das Gehalt, das darüber hinaus der Qualifikation nicht gerecht wird. Das derzeitige Gehalt verunmöglicht eine gute und sorgenfreie Qualifizierungsphase. Die meisten Promovenden befinden sich auf halben Stellen, arbeiten (und das ist keineswegs unbekannt!) weit über das erforderliche Maß – insbesondere in Massenstudiengängen und in den ersten Arbeitsjahren, in denen Lehre noch sehr zeitintensive Vorbereitung braucht. Meist bedarf es noch Nebenjobs, um Alltag und Fortbildungen finanzieren zu können. Dass mangelnde Fortbildungsmöglichkeiten – inhaltlich und didaktisch – und finanzieller Druck die Einheit von Forschung und Lehre erschweren, liegt auf der Hand. Das ist ein strukturelles Problem, jedoch keines, das man Bologna zuschreiben kann. Vielmehr macht der verstärkte Fokus auf Lehre im Zuge des Bolognaprozesses dies erst offensichtlich. Darüber hinaus sollten sich – dem Namen gemäß – Nachwuchswissenschaftler auf solchen Qualifizierungsstellen v.a. qualifizieren können! Ein weiteres Problem spannt sich auf: Die Beschaffenheit der Stellenprofile.

Problemfeld 3: Verkrustete Stellenprofile, rechtliche Regelungen und mangelnder Stellenausbau im Mittelbau sorgen für prekäre Arbeitsverhältnisse

Stellenprofile im akademischen Mittelbau, die Lehre und Forschung beinhalten, betreffen die sogenannten Qualifizierungsstellen, Stubiengebührenstellen und Funktionsstellen.

Qualifizierungsstellen sind Stellen, mit denen Hochschulen Promovenden oder Habilitanden im Angestelltenverhältnis (halbe Stellen oder sonst wie aufgeteilt) »sachgrundlos« befristet fördern. Befristet bedeutet maximal zweimal drei Jahre vor der Promotion und nach der Promotion. Nach diesen zwölf Jahren bedeutet es das universitäre Aus, wenn man nicht eine der raren (!) unbefristeten Funktionsstellen erhalten oder in dieser Zeit die Habilitation geschafft und schließlich eine Professur inne hat. Diese unsinnige und verkrustete 12-Jahres-Regelung kann individuelle Lebensentwürfe nicht nur verunmöglichen, sondern »nimmt« auch Universitäten gut ausgebildete Akademiker.

Nicht besser steht es um die im Zuge der Einführung von Stubiengebühren geschaffenen Stubiengebührenstellen. Sie sind mit einem weit höheren Lehrdeputat versehen, weil »für Studierende« geschaffen und demnach nicht für die Qualifizierung gedacht. Tatsächlich bekleiden jedoch meist Nach-

wuchswissenschaftler in der Qualifizierungsphase diese Stellen. Linderung der in Folge der hohen Studierendenzahlen aufkommenden Stellennot durch Schaffung prekärer, unterbezahlter Stellen über Studiengebühren kann und darf jedoch nicht die Lösung im Umstrukturierungsprozess der Universitäten sein! Insgesamt, so einer Evaluation des »Wissenschaftszeitvertragsgesetzes« durch die HIS (Hochschulinformationssystem) GmbH im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Erhebung 2009/2010) zu Folge, waren von den 146.100 wissenschaftlichen Mitarbeitern 83% in befristeten Arbeitsverhältnissen (Jongmanns 2011, 2). Hierzu zählen auch jene, die auf Drittmittelstellen (ca. 39%) sitzen und auch Mitarbeiter (ca. 50%), deren Vertrag auf ein Jahr befristet ist. Zudem ist eine deutliche Tendenz eines Anstiegs der befristeten Stellen sowie der Drittmittelstellen zu verzeichnen.

Krüger/Kücker/Weishaupt konstatieren im Datenreport Erziehungswissenschaft 2012 ähnliche Befunde: »Von allen wissenschaftlichen Mitarbeitern der Erziehungswissenschaft befinden sich 2010 die Hälfte auf Teilzeitstellen. Mit dieser Ausweitung von Qualifikationsstellen wurden die Möglichkeiten der Nachwuchsrekrutierung erheblich verbessert. Ermöglicht wurde dies auch über die Steigerung der aus Drittmitteln finanzierten Mitarbeiter« (Krüger/Kücker/Weishaupt 2012, 141). Was hier aufgrund fehlender Problemperspektive so positiv an klingt und man auf den ersten Blick auch so werten könnte – aus professoraler Sicht: Nachwuchs zu fördern; aus Mittelbauperspektive: eine Stelle zu haben und damit die Chance der Weiterqualifizierung zu bekommen –, ist auf den zweiten Blick zu differenzieren: 1. Ein Ausbau der Mittelbaustellen muss nicht heißen: Ausbau der Qualifizierungsstellen! Studiengebührenstellen – die Stellenart wird von Krüger u. a. nicht benannt – sind bspw. keine Qualifizierungsstellen und räumen den Stelleninhabern auch rechtlich diesen Spielraum nicht ein. Wer also solch eine Stelle bekleidet, hat zwar den Vorteil überhaupt eine Stelle zu haben, jedoch mit relativ hohem Deputat, welches die Qualifizierung erschwert. 2. Ein Ausbau von Mittelbaustellen – wenn man diese auf Qualifizierungsstellen einengt – bedeutet noch nicht automatisch die Gewährleistung von Qualifizierung! Hier müssten von professoraler, universitärer und politischer Seite zuerst Strukturveränderungen (vgl. Problemfelder 1-4) angebahnt werden, um die Zunahme von Qualifizierungsstellen auch als positiv für die »Nachwuchsrekrutierung« werten zu können.

Als Funktionsstellen bezeichnet man zuletzt unbefristete Stellen im Beamten- oder Angestelltenverhältnis, die mit Daueraufgaben versehen sind – so zumindest der Gedanke. Hierbei muss zwischen jenen unterschieden werden mit der Funktion eines wissenschaftlichen Mitarbeiters (§19, Bayerisches Hochschulpersonalgesetz/BayHSchPG) und jenen mit der Funktion einer

Lehrkraft für besondere Aufgaben (LfbA) (ebd., §24)² – deren »besondere Aufgabe« anscheinend in der Bereitstellung von (viel) Lehre besteht. Während die Mitarbeiterstellen auf 10 Semesterwochenstunden (§4 (1) 6, Lehrverpflichtungsverordnung/LUFV) festgesetzt sind, können die der LfbA zwischen 13 und 18 Semesterwochenstunden schwanken (ebd., §4 (1) 7); über die tatsächliche Festlegung innerhalb dieser Varianz entscheidet die Universität.

Grundsätzlich ist zu hinterfragen, weshalb es diese beiden Varianten unbefristeter Stellen gibt. Darüber hinaus: Stellen der LfbA bedeuten i. d. R. eine Ausbeutung jener, die die Stellen bekleiden, zugunsten staatlicher Einsparungsmaßnahmen! Die durch die HIS GmbH durchgeführte, bereits erwähnte Evaluationsstudie stellte fest: »85% der Lehrkräfte für besondere Aufgaben gehören zu den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften« (Jongmanns 2011, 49), also zu den Massenfächern, die mit hohen Studierendenzahlen zu kämpfen haben. Auch Krüger/Kücker/Weishaupt (2012) konstatieren – eingeschränkt auf die Erziehungswissenschaft – einen Anstieg (vgl. S. 141). Dass diese hohen Deputate der LfbA-Stellen – die im Übrigen an manchen Standorten quantitativ die tragende Säule des Lehr- und Forschungsbetriebes ausmachen – Forschung und damit auch forschende Lehre verunmöglichen bzw. nur auf Basis der Selbstaussbeutung der einzelnen Lehrenden durchzusetzen sind, liegt auf der Hand.

Der Wissenschaftsrat hat sich 2008 in seinen »Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium« ausdrücklich dafür ausgesprochen, 12 Semesterwochenstunden als das absolute Maximum anzusehen (vgl. 2008, 74). Wie so oft hat man das Gefühl, als hätte es diese Empfehlung nicht gegeben! Die Erklärung ist m. E. einfach: Deputatskürzungen bedeuten die Notwendigkeit eines (zudem ohnehin schon in vielen Fächern grundsätzlich erforderlichen) Stellenausbaus zur Kompensation der in Folge der Kürzungen schließlich fehlenden Lehrkapazitäten; Kapazitäten, die bislang auf eine einzige Person kumuliert werden konnten. Hinzu kommt, dass die bislang verwendeten Kapazitätsverordnungen, die Studienplatzbewerber und Lehrkapazität vereinbaren sollen, nicht mehr tragfähig sind.

Problemfeld 4: Unabdingbar für die Einheit von Forschung und Lehre sind die Einführung von Koordinationsstellen und die Reduktion von Verwaltungsaufgaben.

Einige Verwaltungsaufgaben seien herausgegriffen, die nun tatsächlich im Zuge des Umstrukturierungsprozesses neu sind: Zu nennen wären hier zum Beispiel die Einführung des Prüfungsverwaltungssystems FlexNow. Die

2 Eine differenzierte Darstellung, welche die rechtlichen Regelungen der einzelnen Bundesländer aufführt und Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten herausarbeitet, kann im Rahmen dieses Beitrages leider nicht geleistet werden.

Abschaffung von Scheinen und die Online-Verwaltung der Noten sind als solches nicht zu kritisieren. Problematisch ist m. E. allerdings, dass infolgedessen sich weitergehende Vorgänge verkompliziert und zu einem erhöhten Arbeitsaufwand geführt haben: So sind die Anrechnung von Studienleistungen und die Mobilität, die Bolognas Hauptziel war, durch dieses System erschwert, teils sogar überhaupt nicht (!) mehr möglich. Es ist mittlerweile Realität, dass zum Teil Studienleistungen, die an anderen Universitäten erbracht wurden, nicht angerechnet werden können, weil die Bepunktung von Seminaren (trotz inhaltlicher Gleichwertigkeit) zahlenmäßig nicht gleich ist oder (noch problematischer) die Universitäten durch die unterschiedlichen Praxen von Teil- und Gesamtprüfungen in der Anrechnung nicht mehr kompatibel sind. Dies wiederum führt zu einem erhöhten Informations- und Beratungsaufwand von Studierenden und einem erhöhten Koordinationsaufwand mit den Prüfungsämtern. Ein ähnliches Problem ergibt sich bei der internationalen Mobilität von Studierenden, die ja im Grunde das Hauptziel der Bologna-Reform war.

Insgesamt erfordert die Modularisierung (hier handelt es sich nun tatsächlich um Nebeneffekte der Hochschulreform) eine Abstimmung der Module und Seminare mit den Notwendigkeiten der Studierenden, die weder von einer Funktionsstelle mit immenser Lehrbelastung, noch von Qualifizierungsstellen (deren Stelleninhaber meist sehr jung und noch durch das Zurechtfinden im Hochschulsystem, die Qualifizierung und das Einarbeiten in die Lehre ausgelastet sind) geleistet werden können. Hier müssten unbedingt Dauerstellen eingerichtet werden, die sich dieser langfristigen Aufgaben annehmen!

Abschließend

Zur Annäherung an eine Universitätskultur auf der Basis einer Einheit von Forschung und Lehre bedarf es der Wahrnehmung und der Verbesserung der dargestellten Situation des akademischen Mittelbaus sowie einer Aufwertung der forschenden Lehre. Auf dieser Basis kann Universitätsdozent/in ein beglückender Beruf sein: Mit relativ hohen Freiheitsspielräumen – v.a. hinsichtlich der Inhalte – ausgestattet, hat man die Möglichkeit, jeden Tag gemeinsam mit (Anders-)Denkenden zu reflektieren, innovativ und kreativ zu sein sowie gemeinsam mit und in Auseinandersetzung mit Studierenden Fehler zu machen und somit in Geist und Haltung, Theorie und Praxis, Lehre und Studium nach und nach zu wachsen. Unabdingbar hierfür sind jedoch strukturelle Änderungen und die Einsicht in die wechselseitige Bedingtheit von Forschung und Lehre und – in der deutschen Universitätstradition nicht immer selbstverständlich! – die Anerkennung des Stellenwerts der Lehre für die Forschung, sowie Hingabe und Leidenschaft.

Michaela Schmid, Dr., ist Akad. Rätin am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg.

Literatur

- Humboldt v., W. (1810): Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Flitner, A./Giel, K. (Hrsg.) (1964): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 255-266.
- Jongmanns, G. (2011): Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG). Gesetzesevaluation im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Hannover: HIS: Forum Hochschule.
- Krüger, H.-H./Kücker, C./Weishaupt, H.: Personal. In: Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, K.-P./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.) (2012): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 138-158.
- Rau, V. (2012): Einheit von Forschung und Lehre im wissenschaftlichen Diskurs im Zuge des Bologna-Prozesses. Eine exemplarische Analyse der Zeitschrift »Forschung & Lehre«. Augsburg (unver. BA-Arbeit).
- Riedel, M. (1977): Wilhelm von Humboldts Begründung der »Einheit von Forschung und Lehre« als Leitidee der Universität. In Zeitschrift für Pädagogik, 14. Beiheft, S. 231-247.
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. (Drs. 8639-08), Berlin, Juli 2008.