

Joachim Winter

Vom Lehren und Lernen lernen.

Eine Zusammenschau bedeutsamer Elemente des Lehr-Lern-Geschehens
unter Einbeziehung der Ergebnisse einer Umfrage
unter Lehrenden und Studierenden der FHR.

*Die Neugier steht immer an erster Stelle eines Problems, das gelöst werden will.
(Galileo Galilei)*

*Lang ist der Weg durch Lehren, kurz und wirksam durch Beispiele.
(Seneca)*

*Die Autorität des Lehrers schadet oft denen, die lernen wollen.
(Cicero)*

*Das Gehirn ist nicht nur ein Gefäß, das gefüllt werden muß,
sondern ein Feuer, das gezündet werden will.
(Plutarch)*

*Das Ziel von Lehre: Lernen lernen
(unbekannt)*

1. Vorbemerkung.
2. Was ist gute Lehre? Ergebnisse der Umfrage an der FHR.
 - 2.1 Aus Sicht der Lehrenden.
 - 2.2 Aus Sicht der Studierenden.
 - 2.3 Abgleichung der Sichtweisen.
3. Gute Lehre: Elemente und Bedingungen.
 - 3.1 Innere Einstellung. Fragen.
 - 3.2 Förderliche Fähigkeiten und Fertigkeiten.
 - 3.2.1 Fachwissen und Bildung.
 - 3.2.2 Methodenkompetenz.
 - 3.2.3 Rhetorik.
 - 3.3 Rahmenbedingungen.
4. Die Bedeutung der Kommunikation im Lehr-Lern-Prozess.
5. Statt einer Zusammenfassung: Pädagogisch-didaktisches Regelwerk guter Lehre.
6. Unterstützung durch Weiterbildung.
7. Literatur.

1. Vorbemerkung.

Lehre umfasst im wesentlichen zwei Akteure, die verkürzt als *Lehrende* und *Lernende* beschrieben werden können. Verkürzt deshalb, weil davon auszugehen ist, dass Lehrende immer auch Lernende sind und Lernende wiederum Aspekte von Lehrenden in den Lehr-Lern-Prozess einbringen. Die beiden Akteure werden durch ein *Kommunikations- und Beziehungsgeflecht* miteinander verbunden.

Wird die Frage in den Raum gestellt, was gute Lehre ausmacht, können von beiden Gruppen Antworten erwartet werden. Möglicherweise führen die verschiedenen Perspektiven auch zu verschiedenen Ansprüchen an Lehre – sind sie benannt und auf dem Tisch, können sie verhandelt und gegebenenfalls begründet relativiert werden. Bevor Bildungseinrichtungen sich Gedanken über konkrete Inhalte und deren didaktisch-methodischer Vermittlung machen, sollten sie allerdings einige Grundsatzfragen klären: *Was ist unser Ziel? Was wollen wir erreichen? Was sollen unsere AbsolventInnen können, was sollen sie sein?*

Die Beantwortung dieser Fragen bestimmt die Auswahl der Inhalte und der Methoden. Ist das Ziel einer Bildungseinrichtung etwa, autonome, d.h. denkfähige, selbständige und selbstbewusste Führungskräfte auszubilden, dann kann sie sich rezeptive Lehr-Lern-Methoden und passive Studierende nur sehr bedingt erlauben. Hier sind Methoden gefragt, die die Studierenden *aktiv* in den Lehr-Lern-Prozess einbinden und überfachlichen Qualifikationen wie zum Beispiel Flexibilität, Konfliktfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Konsensfähigkeit oder Kommunikationsfähigkeit explizit aufbauen und permanent trainieren. Schlüsselqualifikationen stellen sich im Verlauf eines fachorientierten Studiums nicht von selbst ein (vgl. etwa Seel 2001).

2. Was ist gute Lehre? Ergebnisse der Umfrage an der FHR.

Das Ziel der vorliegenden Zusammenstellung ist es, einen kleinen Beitrag zu einem offenen Gespräch über didaktische Fragen an der Fachhochschule Rottenburg zu leisten. Aus diesem Grunde war es auch von Interesse, die Auffassungen über Lehre von deren Mitgliedern zu erfragen.

Im Wintersemester 2001/2002 wurde unter den Lehrenden wie unter den Studierenden eine Umfrage in Form eines Fragebogens mit der einzigen Fragestellung: „Was ist gute Lehre? Welcher Aspekt, welche Aspekte kennzeichnen sie?“ durchgeführt.

Der Rücklauf von Seiten der Lehrenden betrug 10 Fragebogen; der von den Studierenden 17 Exemplare. Werden die von den einzelnen Gruppenmitgliedern genannten Aspekte jeweils zusammengefasst, ergeben sich die unter 2.1 und 2.2 skizzierten Bilder von „guten Lehrenden/guter Lehre.“

2.1 Aus Sicht der Lehrenden.

Die Lehrenden stellen einen offenen, persönlichen, Vertrauen schaffenden Kontakt zu den Studierenden her. Sie holen sie dort ab, wo sie sich vom (Schwierigkeits-)Niveau her befinden. Dabei gehen sie exemplarisch vor und beziehen sowohl die Erfahrungsfelder der Studierenden als auch die Praxis bzw. Anwendung innerhalb möglicher späterer Tätigkeitsfelder mit ein.

Die Lernziele werden vorab klar definiert und begründet und der Lehr-/Lern-Fortschritt folgt trotz der angeregten Diskussion und trotz der aufgezeigten Querverbindungen und Zusammenhänge einem nachvollziehbaren roten Faden. Die gut vorbereiteten Lehrenden sprechen möglichst frei, bringen ihre Begeisterung für den Stoff und an dessen Vermittlung zum Ausdruck und reißen die Lernenden solcherart mit. Über eine

ausgewogene Mischung von verschiedenen Veranstaltungsformen wie Vorlesung, Seminar, Übung oder Exkursion und einen entsprechenden Medieneinsatz sprechen sie viele Sinne an – Lehr-Lern-Angebote für die verschiedenen Lerntypen. Die Lernenden werden kontinuierlich dazu ermuntert, den Stoff gemeinsam mit den Lehrenden zu erarbeiten und dialogisch Lösungs- und Umsetzungswege zu entwickeln. Durch geeignete Massnahmen wird eine hohe Behaltensquote erreicht. Bei all dem können sich die Lehrenden auf stimmige Rahmenbedingungen verlassen: Räumlichkeiten, Medien und Kollegialität auf der einen Seite und Neugier, Lernbereitschaft, Eigeninitiative und Disziplin auf der anderen Seite.

2.2 Aus Sicht der Studierenden.

Die Lehrenden sind offen und selbstkritisch. Sie sind motiviert und vermitteln den Studierenden das Gefühl, dass sie gerne in der Lehre tätig sind. Sie beginnen und beenden die Lehrveranstaltungen pünktlich. Skripte machen sie ohne Schreibfehler. Den Prüfungsstoff grenzen sie klar ab und geben genügend Zeit, sich auf die Prüfung vorzubereiten.

In ihrer Lehre sind sie aktuell, klar strukturiert und formulieren auch ein klares Ziel. Vermittelt wird nicht Detailwissen sondern Prinzipielles. Oberstes Ziel ist Bildung. Aus einem hervorragenden Wissensstand heraus vermitteln sie den Stoff ohne Druck und so, dass Lernen Spass macht, die Studierenden inspiriert und zum Nachdenken angeregt werden und sich in Eigeninitiative weitergehend mit dem Thema auseinandersetzen.

Die Lehre ist so konzipiert, dass sie möglichst viele Sinne anspricht und damit verschiedene Lerntypen erreicht. Ein wichtiger Aspekt ist die enge Verzahnung von Theorie und Praxis: Praxis veranschaulicht und zeigt, wie vernetzt die einzelnen Themen sind.

2.3 Abgleichung der Sichtweisen.

Die Vorstellungen darüber, was gute Lehre ausmacht, sind bei den beiden betroffenen Gruppen erstaunlich umfassend und homogen. Nahezu alle Aspekte tauchen hier wie da auf.

Auffällig sind möglicherweise zwei Aspekte: einmal der von Studierenden geäußerte Wunsch, dass der Prüfungsstoff klar abgegrenzt, und zum andern, dass ein Lernen mit Spass ermöglicht werden soll.

Es ist verständlich, dass die Studierenden hohe Anforderungen an Prüfungstransparenz stellen und sich damit auch eine gewisse Sicherheit erhoffen. Dem stehen auf Dozentenseite sicher Bedenken gegenüber, dass Studierende sich u.U. ausschliesslich auf den prüfungsrelevanten Stoff konzentrieren und eine für ein Hochschulstudium unangemessene Verengung der Inhaltsperspektive die Folge sein könnte.

Möglicherweise könnte diese Gefahr, falls sie wirklich besteht, durch entsprechende Motivation von Seiten der Lehrenden aufgefangen werden.

„Lernen mit Spass“ ist eine Formulierung, die sicher nicht auf die Goldwaage gelegt werden darf. Wenn sie einfach so auf dem Blatt steht, hat sie den Beigeschmack der „Fun- und Event-Kultur“, die sich dadurch auszeichnet, dass sie intellektuelle Anstrengungen scheut. Lernen, vor allem Lernen von Faktenwissen wird immer Mühe machen. Wenn beim Lernen die Rahmenbedingungen aber günstig sind und Begeisterung für den Stoff dabei ist, wird diese Mühe jedoch nicht so im Vordergrund stehen.

3. Gute Lehre: Elemente und Bedingungen.

Die kleine Umfrage an der FHR hat in der Summe (!) viele Gesichtspunkte guter Lehre zusammengeführt. Insofern können an dieser Stelle nur wiederholend die einzelnen Stichworte breiter ausgeführt, ein wenig auch ergänzt und etwas systematisiert werden. Die Systematik betreffend werden die Einzelgesichtspunkte im folgenden den drei Rubriken „Innere Einstellungen,“ „Fähigkeiten/Fertigkeiten“ und „Rahmenbedingungen“ zugeteilt.

3.1 Innere Einstellung. Fragen.

- Wie steht es mit meiner *Offenheit*? Offenheit auch der kleinen Welt einer Fachhochschule gegenüber, in die vieles aus der Gesellschaft hineingetragen wird, aus Beziehung und Familie, Arbeitsleben, Politik und anderem.
- Wie mit meiner *Neugier* auf die Menschen? Ist das Interesse am Gegenüber da, die *Achtung des Gegenüber*, gepaart mit eigener Zugänglichkeit, so dass ein Klima entsteht, in dem zugehört, gefragt, rückgefragt, begriffen, verhandelt, - gelernt werden kann?
- Bin ich souverän genug, um den Studierenden *Raum zu geben*? Das heisst einen Raum zu schaffen, in dem ich Spontaneität, Kreativität, kritisches Hinterfragen und Selbständigkeit fördere und belohne, in dem Fehler gemacht werden dürfen, in dem alle gestalten, mitgestalten können und in dem trotzdem nicht Beliebigkeit oder Chaos herrschen? Kann ich mich zurücknehmen aus der tradierten Rolle des/der „Allwissenden“ und mit jener vom aufmerksamen Beobachter und Moderator vorliebnehmen? Kann ich mich als Mit-Lernende/r begreifen?
- Wie reagiere ich auf *Defizite* bei den Studierenden? Ignoriere ich diese mit der Einstellung, dass bestimmtes Wissen und Fähigkeiten einfach vorauszusetzen sind oder reagiere ich darauf mit einem Konzept im Bewusstsein eines guten, erfolgsorientierten Miteinanderarbeitenwollens?
- Bin ich von meiner inneren Struktur, von meiner Weltsicht her bemüht, immer *das Ganze im Blick* zu haben, das Ganze verstehen zu wollen?
- Habe ich die Einstellung: „*Ich kann alles alleine (besser)*“? Wenn ja: kann aus ihr der oben genannte Frei-Raum erwachsen? Kann sie Grundlage für Kooperationen mit KollegInnen sein, für notwendige Zusammenarbeit bei fächerübergreifenden Themen?

3.2 Förderliche Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Aus den vielen benennbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen an dieser Stelle nur drei Aspekte herausgegriffen werden. Sie werden als zentral erachtet.

3.2.1 Fachwissen und Bildung.

Grundlage aller guten Lehre ist *solides Fachwissen*, Fachwissen, das eingebunden ist in die grossen Zusammenhänge, in Bildung.

3.2.2 Methodenkompetenz.

Bedeutsam für die Kommunikation des Wissens, für das „Rüberbringen“ oder für die gemeinsame Erarbeitung von Wissen und dessen nachhaltige Integration bei den Lernenden sind eine Anzahl *didaktischer Methoden*. Ihre Funktion ist es, Lernen

vielgestaltig zu organisieren und durch den geeigneten Einsatz den Lernprozess dem erstrebten Lernziel zuzuführen.

In Tabelle 1 sind (auch) im Rahmen der Lehre erprobte Methoden aufgelistet, die von der Arbeitsgruppe für Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Universität Freiburg zusammengestellt wurden. Sie sind in der Tabelle darüber hinaus für ihre Eignung in den einzelnen Lehr-Lern-Phasen gekennzeichnet. Deren Bedeutung wird klarer werden, wenn weiter unten auf den Klassischen Dreischritt eingegangen wird (siehe Seite 6). Auch die zum Teil skurrilen Namen der Methoden werden verständlich, wenn sie in der Methodensammlung, dem Heft 2 der Hochschuldidaktiker, beschrieben werden und ihre Einsatzmöglichkeiten zugewiesen bekommen.

Tab.1: Einige Methoden und ihre Eignung für die Phasen des Lernens im Rahmen des klassischen Dreischritts (aus: Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung, Heft 2, 2000).

Methode	KLASSISCHER DREISCHRITT							Abschluß
	Einstieg	Arbeitsphase					Integrieren	
		Auf- bauen	Durch- arbeiten	An- wenden	Über- tragen	Bewer- ten		
Advocatus Diaboli	•	•				•		•
Aktives Strukturieren	•	•	•			•		
Archäologenkongress		•	•			•		
Blitzlicht	•					•		•
Brainstorming	•	•	•					•
Conceptmapping		•	•		•	•	•	•
Debatte		•	•	•				
Diskussion		•	•		•	•		•
Dreiecks-Methode	•	•	•					•
Entscheidungsspiel	•	•		•		•		•
Evaluationsskulptur	•					•		•
Expertenbefragung	•	•		•	•	•		•
Feedback				•		•		•
Fishbowl	•		•	•	•	•		•
Glückstopf	•		•	•	•	•	•	•
Gruppenarbeit	•	•	•	•	•	•		
Impulsreferat	•	•	•					
Kofferpacken					•	•		•
Kollegiale Praxisberatung				•	•	•	•	
Kugellager	•	•	•	•		•		•
Lernslogan			•					•
Lernstop		•	•	•		•	•	
Metaplantchnik	•	•	•	•	•	•		•
Mindmapping		•	•		•	•	•	•
Muddiest Point						•		•
Partnerinterview	•	•	•	•	•	•		
Partnerstafette		•	•	•	•	•		
Planspiel		•	•	•	•			
Postersession	•	•	•	•	•	•		•
PQ4R-Methode		•	•				•	
Pro-Kontra- Argumentation		•	•	•		•		•
Pyramidenmethode	•	•				•		•
Rollenspiel	•			•	•	•		
Sandwich		•	•	•	•			
Simulation von Lehr- Lern-Situationen		•	•	•	•	•		
Target	•					•		•
Vorstellung mit Dingen	•	•						
Vorstellungsgruppe mit inhaltlichem Zentrum	•	•						

Durch einen sicheren Umgang mit einem grossen Spektrum von Methoden kann flexibel auf unerwartete Situationen in der Lehre reagiert werden. Ihr Einsatz ist auch das Mittel der Wahl, um die Studierenden aktiv in die Lehre mit einzubeziehen.

Doch Methoden der Vermittlung und der Aneignung von Wissen allein sind nicht ausreichend für einen produktiven Lehr-Lern-Prozess. Die Methoden sollten in ein *strukturelles Konzept* eingebunden sein.

Ein solches kann der „*Klassische Dreischritt*“ sein, der analog zu den typischen Schritten des Lernens vorgeht. So wie Lernende zuerst Orientierung im neuen Lernfeld suchen, sich dann durch den Stoff arbeiten und am Ende schauen, inwieweit sie das Thema erfasst haben, enthält der Dreischritt die Elemente „Einstieg – Arbeitsphase – Abschluss“ (vgl. dazu Heft 2 und Heft 5 von *Besser Lehren*, Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung, 2000 bzw. 1998).

In enger Anlehnung an diese Quelle werden nachfolgend die didaktischen Funktionen dieses strukturellen Konzeptes kurz charakterisiert.

a) Die didaktischen Funktionen des *Einstiegs* sind:

Das Vorwissen zu ermitteln und zu aktivieren, die Zusammenhänge aufzuzeigen, das Interesse zu wecken und die Lernziele einzuführen und zu begründen.

Drei Fragen werden dazu in den Raum gestellt:

- Wo stehen wir?
- Was wollen wir erreichen?
- Wie wollen wir die Lernziele erreichen?

b) Die didaktischen Funktionen der *Arbeitsphase* können über die folgenden Fragen geklärt werden:

- Wie können wir Lernprozesse anregen?
- Wie können wir laufende Lernprozesse unterstützen?
- Wie können wir Lernprozesse lernzielorientiert lenken, so dass das Gelernte auch angewendet und in spätere Handlungssituationen übertragen wird?

c) Die didaktischen Funktionen des *Abschlusses* können über die Beantwortung von vier Fragen dargelegt werden:

- Wo haben wir begonnen?
- Was haben wir getan?
- Was haben wir erreicht?
- Wie soll/kann es weitergehen?

Auch hier spielt das Sichern und Festigen eine Rolle. Das Erlernete wird vor dem Hintergrund von früher Erarbeitetem überprüft und bewertet und so nachhaltig integriert. Die Rückmeldung schafft Vertrauen und eröffnet weitere Perspektiven.

In einem strukturellen Konzept ist ein zweiter Aspekt von grosser Bedeutung: Phasen passiv-aufnehmenden Lernens sollten ausgewogen mit Phasen aktiv-verarbeitenden Lernens wechseln. In der Didaktik wird in diesem Zusammenhang metaphorisch auch von der Notwendigkeit des *Ein- und Ausatmens* gesprochen (vgl. Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung, 2000).

3.2.3 Rhetorik.

Ein nicht zu unterschätzendes Kapital für Lehrende sind rhetorische Fähigkeiten im weiten Sinne. Einerseits geht es dabei um die Bewusstheit und kontinuierliche Schulung der Atem- und Stimmtechnik. Andererseits um das Wissen, wie ein Vortrag aufgebaut sein muss, damit Spannung entsteht und erhalten bleibt. Und nicht zuletzt geht es darum, wie ein lebendiger Sprechfluss erreicht werden kann.

3.3 Rahmenbedingungen.

Neben den Lehrenden und Studierenden und deren Zusammenspiel sind für die Lehre auch gewisse Rahmenbedingungen, seien sie organisatorisch-institutioneller oder sächlicher Natur mitprägend. Verallgemeinernd kann festgehalten werden: die Ressourcen der Hochschule sollten optimal genutzt werden bzw. der Nutzbarkeit geöffnet werden, um der Lehre förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen. Dies kann im einzelnen heißen (eine Auswahl):

- alle Stellen zu besetzen,
- die vorhandenen Mittel optimiert einzusetzen,
- zusätzliche Mittel einzuwerben,
- die Zugangsregelungen, etwa zu den Rechnern oder ins Netz liberal zu handhaben,
- die Öffnungszeiten, etwa zu Bibliotheken, Computer-, oder Kommunikationsräumen zu flexibilisieren,
- die Ausstattung auf hohem technischen und qualitativem Niveau zu halten,
- auf angemessene Relationen Lehrende/Studierende und Stoffmenge/Stundenzahl zu achten,
- die Studienberatung, auch die studienbegleitende, auszubauen,
- Tutorien, Übungen und Exkursionen anzubieten,
- die Räumlichkeiten, Hör(!)säle so umzugestalten, dass sie multifunktional nutzbar sind und vor allem Gruppenarbeit erlauben.

4. Die Bedeutung der Kommunikation im Lehr-Lern-Prozess.

Sogenannte Lehre ist ein zutiefst kommunikativer Prozess. Es gibt immer Sender und Empfänger.

Kommunikation vom Katheder ist eine sehr einseitige, eindimensionale Kommunikationsform. Wenn Lehrende dann noch wirklich *vorlesen*, kommt erschwerend für das Verständnis hinzu, dass geschriebene Sprache im Vergleich zu frei gesprochener Sprache komplexer aufgebaut ist, der Kommunikationspartner aber Hörer und nicht Leser ist.

Im gelingenden Lehr-Lern-Geschehen ist Senden und Empfangen ein stark wechselseitiges Geschehen, ein dialogisches Unterfangen.

Die gegenseitige Achtung ist *die* Grundlage für einen möglichen Austausch an Inhalten, für eine ernstzunehmende Auseinandersetzung mit ihnen. Fehlt diese Akzeptanz, ob direkt zum Ausdruck gebracht oder für den Gegenüber nur spürbar, ist Kommunikation, ist Lernen blockiert.

Prinzipiell ist Kommunikation auf vielen Ebenen und über viele „Kanäle“ möglich.

Wie offen und lebendig ein Gespräch sich entwickelt, hängt sehr von den Einstellungen der Beteiligten an, hängt natürlich auch von den Charakteren ab, von der persönlichen Ausstrahlung. So wird es im kommunikativen Können immer einen ausbau- und trainierbaren Anteil geben aber auch die charaktergebundenen Grenzen.

Kommunikation gewinnt, wenn die Beteiligten sich auf verschiedene Ebenen einlassen können, so etwa den formellen Raum „hier Lehrende dort Studierende“ verlassen können um im informellen Gespräch „von Interessiertem zu Interessiertem“ Kontakt aufzunehmen.

Kommunikation ist prinzipiell belastet durch die Mehrdeutigkeit von Informationen / Signalen. Kommunikation gelingt besonders gut, wenn die „Sprachen“, die die verschiedenen Kanäle sprechen, miteinander im Einklang stehen, wenn also gesprochenes Wort und Mimik und Gestik und Haltung und Blickkontakt zum Beispiel sich ergänzen und nicht Gegensätzliches zum Ausdruck bringen und so Nichtausgesprochenes verraten. Körpersignale wirken häufig glaubhafter (Motto: Der Körper lügt nicht) als das gesprochene Wort. Das hängt damit zusammen, dass „der Mensch (...) sich über Jahrtausende durch Körpersprache verständigt(e), bevor er die verbale Kommunikationsform entwickelt hat“ (Hentze 1999).

Inhalte kommen besonders gut an, wenn *verständlich* formuliert wird, das heisst in einfacher Sprache klare Gedankengänge entwickelt werden. Dieses Können vermittelt, dass Sach- und Fachkompetenz vorhanden ist. In Verbindung mit dem Auftreten einer Person hängt davon die Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft einer Argumentation ab. Trotzdem muss sich eine sprechende Person immer im Klaren darüber sein, dass es nicht ausreichend ist, einen Inhalt nur zu übermitteln, sondern darauf zu achten, dass er auch verstanden, aufgenommen und akzeptiert werden kann (vgl. das Schema Tab.2).

Tab.2: Schematische Darstellung „Vom Sagen bis zum Beibehalten“ (nach: Hentze 1999).

Gesagt	bedeutet nicht	gehört
Gehört	bedeutet nicht	verstanden
Verstanden	bedeutet nicht	einverstanden
Einverstanden	bedeutet nicht	angewendet
Angewendet	bedeutet noch lange nicht	beibehalten

Wie eingangs erwähnt, braucht Kommunikation mindestens zwei Partner, einen sendenden und einen empfangenden. Nun zeigen Untersuchungen seit Jahren, dass es um die Kommunikationsfähigkeit bei Schülern nicht zum Besten steht. Werden Äusserungen von Ausbildern oder aus Hochschulen herangezogen, scheint auch dort die Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft eher am Schwenden zu sein, denn zuzunehmen (vgl. Klippert 1998). Die 1981 von Singer veröffentlichten Zahlen, dass 60-80 Prozent aller im Unterricht gesprochenen Worte von Lehrerseite kommen (Singer 1981), wurden von Hage u. a. 1985 bestätigt: mit nur 2 Prozent der Unterrichtszeit schlagen sich Schülerdiskussionen nieder und mit 5,5 Prozent Schülervorträge (Hage u.a. 1985).

Fazit: wer agiert, sind fast ausschliesslich die Lehrpersonen. Die SchülerInnen werden zu ZuhörerInnen degradiert, zur Passivität „erzogen“.

An den Hochschulen setzt sich diese Arbeitsteilung in weiten Bereichen bruchlos fort – und dabei auch noch von der Mehrzahl der Studierenden (70%) so gewollt. Wo Lehrende diesen Zustand allerdings beklagen, ist auch die Einsicht da, dass wer sprechen lehren will, auch viele Anlässe dazu anbieten muss, dass explizit immer wieder Situationen hergestellt werden müssen, in denen Sprechen angstfrei praktiziert und geübt werden kann.

Lehrende werden in ihren Veranstaltungen häufig mit nichtverbalen Anteilen von Kommunikation konfrontiert: Unaufmerksamkeit, Gähnen, Abwenden, anderweitige Beschäftigung, oder ähnlichem mehr. Lehrende erleben diese Zeichen als frustrierend und motivationshemmend. Rückmeldung dieser Art können so gedeutet werden, dass hier am Lehrstil etwas nicht stimmt. Manchmal soll es vielleicht aber gar keine Rückmeldung sein, sondern einfach zum Ausdruck bringen, dass gerade überhaupt keine Lust besteht, etwas einzubringen.

Kein Lehrstil, auch nicht ein aktivierender, kann von vorneherein und zu jedem Zeitpunkt mit Akzeptanz rechnen. Studierende müssen oft erst durch Nachdruck oder eigene Erfahrung zur Erkenntnis gelangen, wie wichtig Schlüsselqualifikationen für ihre spätere Berufsausübung sind, und welche intensive Schulung ihre Aneignung erfordert.

Führungspositionen in Verwaltung und Wirtschaft sind heute ohne überfachliche Qualifikationen wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, sozialer Kompetenz und Kompetenzen im Bereich des Zeit- und Selbstmanagements nicht mehr denkbar.

„Während früher der Einzelne mit seinen Leistungen im Mittelpunkt stand, stellen Unternehmen immer häufiger fest, dass sie ihre Dienstleistungen und Produkte nur durch die Arbeit von gut funktionierenden Teams verbessern können“ (Hentze 1999), und legen deshalb größten Wert auf *die* Schlüsselqualifikation: Teamfähigkeit.

In diesem Zusammenhang wäre es möglicherweise sinnvoll, im Kollegium darüber nachzudenken, inwieweit Vorlesungen auf das allernotwendigste Mass reduziert werden können. Inzwischen gibt es eine ganze Reihe von Hochschulen, an denen sich Fachbereiche zur generellen Aufgabe von Vorlesungen entschieden haben zugunsten von Kleingruppenseminaren (z.B. die Allgemeinmedizin in Bochum, wo die Gruppe dann ca. 20 Studierende umfasst anstelle von 200 in der Vorlesung, oder die Innere Medizin in Heidelberg) oder versuchsweise zugunsten von Projektarbeiten (vgl. Kettler 2001). Unter diesen Bedingungen herrscht Kommunikation pur, hier gehen die ganzen Menschen in das Lehr-Lern-Geschehen ein: Kognition und Emotion, inhaltliche und soziale Auseinandersetzung kommen zum Zuge.

Das andere Extrem, die mangelhafte Kommunikation, senkt nachweislich die Effizienz eines Studiums (Studiendauer) und mindert den Ertrag an allgemeinen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen (vgl. Bargel 2001).

5. Statt einer Zusammenfassung: Pädagogisch-didaktisches Regelwerk guter Lehre.

Lehren ist ohne Zweifel stark persönlichkeitsgeprägt. Es gibt die geborenen LehrerInnen, sie „kommen an“ und sie „bringen rüber.“

Es gilt jedoch auch, dass bei Beachtung einiger Gesichtspunkte jede Lehre eine hohe Qualität bekommen kann. Im folgenden sollen solche Punkte stichwortartig zusammengestellt werden.

- Grundlage von allem: gute fachliche, organisatorische und medientechnische Vorbereitung.
- Bei Beginn eines neuen Themenkreises: Vorkenntnisse/Wissensstand, Erwartungen und Einstellungen abfragen und bei Bedarf darauf eingehen. Haben Einzelne Defizite, diese aufarbeiten (lassen).
- Lernziele, Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten oder Schlüsselqualifikationen betreffend, definieren und begründen.
- Zu Beginn einer Stunde: Kurzwiederholung/Rückblick über den Stand geben. Fragen zulassen und klären.
- Stoff klar strukturieren.
- Pädagogische Spannungskurve beachten.

- Wenn Vorlesung, dann möglichst frei sprechen: die Verständlichkeit steigt.
- Neben Fakten vor allem Zusammenhänge aufzeigen, an Beispielen durchspielen: Problemorientierung. Wenn Faktenwissen notwendig ist, dies einsichtig machen.
- Anwendung/Praxis nahebringen.
- Grundlegende Prinzipien erarbeiten, exemplarisch vorgehen.
- Das Augenmerk immer wieder auf das Wesentliche lenken.
- Zur Entwicklung eigener Lösungswege anregen, Theorien und Forschungsbefunde hinterfragen lassen.
- Erfahrungen/Geschichten einbringen (lassen!). Mitgestalten lassen. Ideenreichtum fördern. Selbständigkeit belohnen.
- Visualisieren: Metaplankarten, Mindmaps, Folien, Kurzfilme, o.ä..
- Selbst entdecken lassen: drinnen wie draussen.
- Weder unter- noch überfordern.
- Sich zurücknehmen: mehr als Berater/Moderator fungieren.
- Mit den eigenen Frustrationen umgehen lernen.
- Die Frustrationen der Studierenden auffangen: ihre Gründe ermitteln und gemeinsam nach einem Lösungsweg suchen.
- Sozialformen wechseln. Kleingruppenseminare oder Projektarbeiten versus Vorlesung. Gruppenarbeit aktiviert Erfahrungen und Wissen der Studierenden, Emotionen können einfließen, Kreativität, Kollegialität, kommunikative Kompetenz und Selbstverantwortlichkeit werden geschult. Der Behaltenseffekt wird durch eigene Erfahrung und Handeln gesteigert.
- Erfolgserlebnisse vermitteln, Rückmeldung über das Erreichte geben, überhaupt: Zuwendung geben und selbst zugänglich sein.
- Diskussionsfreudiges Klima schaffen. Immer wieder sich versichern, ob alles verstanden wurde. So kann Kommunikationsstörungen frühzeitig begegnet werden.
- Lehrveranstaltungen nicht ausfallen lassen und nicht mit anderen aktuell wichtigen überschneiden lassen.
- Praxisphasen begleiten und vor allem mit den Studierenden gemeinsam aufarbeiten.
- Als zusätzliche Lernform virtuelle Angebote erarbeiten und ins Netz stellen.
- Sich selbst im Lehr-Lern-Geschehen immer wieder über die Schulter schauen...

6. Unterstützung durch Weiterbildung.

Hochschullehre ist eine ganz schön anspruchsvolle Aufgabe, dies machten die bisherigen Ausführungen deutlich. Da werden pädagogisch-didaktische Höchstanforderungen an Lehrende gestellt, die insbesondere aufgrund fachwissenschaftlicher Qualifikation und beruflicher Erfahrung in die Professur geholt wurden.

Vieles an einer Hochschule kann durch eigenes Tun gelernt werden. Mit manchem, wie etwa bestimmten Methoden, können sich Lehrende im Laufe der Zeit im Selbststudium vertraut machen. Eine empfehlenswerte Literatur gerade für Methoden ist das Heft Nr.2 der Arbeitsgruppe für Hochschuldidaktische Weiterbildung (2000) in Freiburg, in dem die einzelnen Methoden nach dem Schema: Kurzbeschreibung, Vorgehen, Didaktische Funktionen, Lernziele, Einsatzmöglichkeiten, Rahmenbedingungen, Hinweise für Lehrende, Varianten, Methodische Alternativen und Methodenkombinationen mit... sehr praxisnah abgehandelt werden. Eine andere lohnende Quelle ist das Buch von Heinz Klippert: Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht.

Weinheim/Basel 1998. Sowohl Klippert als auch die Hefte der Freiburger Didaktikstelle sind in der FHR-Bibliothek vorhanden.

Intern könnten bei Bedarf auch Methodik-Treffen organisiert werden, auf denen Methoden der Wahl vorgestellt und praktisch geübt werden.

Extern können die regelmässigen Angebote der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Fachhochschulen in Baden-Württemberg genutzt werden. Ein besonderes Augenmerk verdient die inzwischen mit grossem Erfolg immer häufiger praktizierte Weiterbildungs-Methode der *Kollegialen Beratung (Intervision)* oder *Lösungsorientierte Beratung durch Expertengestützten Erfahrungsaustausch*, wie sie von den Freiburger Hochschuldidaktikern genannt wird. Ihr Ablaufschema und ihre Möglichkeiten sollen demnächst an der FHR vorgestellt werden.

Im Sinne des eingangs formulierten Befundes, dass Lehre und Lernen untrennbar zusammenhängen, im Guten wie im Schlechten, sollte überlegt werden, ob an der FHR dem allortn beklagten Rückgang der Studierfähigkeit der Abiturienten (vgl. die neue Studie des HIS Hochschul-Informationssystem, Hannover 2001, oder die Umfrage des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln 2002) dadurch begegnet werden kann, dass jeweils für neuimmatrikulierte Studierende auf freiwilliger Basis eine „Arbeitsgemeinschaft Kommunikationskompetenz/Studierkompetenz“ (Arbeitstitel) eingerichtet wird. Hier könnten im Verlauf einer Intensivbetreuung Verständnis und Grundmechanismen kommunikativer Prozesse thematisiert werden. Denn „zu anderen oder mit anderen überlegt, gezielt und intendiert zu sprechen, zu reden, zu diskutieren, zu debattieren, zu verhandeln, ist keine Kunst, sondern die Notwendigkeit, Informationen zu empfangen und weiterzugeben, Probleme kooperativ zu lösen, sich mit anderen zu verständigen, zwischenmenschliche Beziehungen herzustellen und zu erhalten“ (Allhoff/Allhoff 1993) – und kann erlernt werden. Der Erwerb kommunikativer Kompetenzen, ergänzt durch Bausteine grundlegender Lern- und Arbeitstechniken (vgl. etwa die Auflistung in Tabelle 3) sollten zu diesem frühen Zeitpunkt bei einem relativ bescheidenen Aufwand einen nachhaltigen positiven Einfluss auf die Qualität und Effektivität des Studiums erwarten lassen.

Tab.3: Methodenkompetenz. (Die Stichpunkte sind auf die Schule zugeschnitten, bei Ersatz einiger Begriffe aber ohne Probleme auf die Hochschule zu übertragen) (aus: Klippert 1998).

Vertraut sein mit zentralen Makromethoden	Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken	Beherrschung elementarer Gesprächs- und Kooperationstechniken
<ul style="list-style-type: none"> - Gruppenarbeit - Planspiel - Metaplanmethode - Fallstudie - Problemanalyse - Projektmethode - Leittextmethode - Sozialstudie - Hearing - Präsentationsmethode - Schülerreferat - Facharbeit - Arbeitsplatzgestaltung - Klassenarbeit vorbereiten - Arbeit mit Lernkartei <p style="text-align: center;">etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Selektives Lesen - Markieren - Exzerpieren - Bericht schreiben - Strukturieren - Nachschlagen - Notizen machen - Karteiführung - Protokollieren - Gliedern/Ordnen - Heftgestaltung - Ausschneiden/Lochen/Aufkleben - Mind-Mapping - Mnemotechniken - Zitieren - Abheften <p style="text-align: center;">etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Freie Rede - Stichwortmethode - Fragetechniken (Interview) - Aktives Zuhören - Diskussion/Debatte - Gesprächsleitung - Brainstorming - Feedback - Blitzlicht - Telefonieren - Andere ermutigen - Konflikte regeln <p style="text-align: center;">etc.</p>
Makromethoden	Mikromethoden	

Durch die vorgeschlagene Qualitätssteigerung auf beiden Seiten können dem Lehr-Lern-Prozess unnötiger Konfliktstoff und Reibungsverluste entzogen und ein Mehr an Lehr- und Lernzufriedenheit erreicht werden.

7. Literatur.

Dieter W. Allhoff, Waltraud Allhoff: Rhetorik & Kommunikation. Regensburg 1993

Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.: Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. 10 Hefte. Weinheim 1998/2000

Tino Bargel/AG Hochschulforschung: Studentische Urteile zur Lehr- und Studienqualität – Erwartungen, Erfahrungen und Probleme. Universität Konstanz 2001

Klaus Hage, Heinz Bischoff, Horst Dichanz, Klaus D. Eubel: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I. Herausgegeben von Heinz J. Oehlschläger und Dieter Schwittmann. Opladen 1985

Herrer Hentze: Teamentwicklung. Online-Script der Fachhochschule Münster.
<http://www.teamentwicklung24.de/> 1999

HIS-Hochschulplanung Nr.155: Karl Lewin, Ulrich Heublein, Jochen Schreiber, Heike Spangenberg, Dieter Sommer: Studienanfänger im Wintersemester 2000/2001: Trotz Anfangsschwierigkeiten optimistisch in die Zukunft. Hannover 2001

Institut der deutschen Wirtschaft Köln: Mangelnde Uni-Reife. Unter <http://www.iwkoeln.de> und als Buch: Christiane Konegen-Grenier: Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Köln 2001 (noch nicht erschienen)

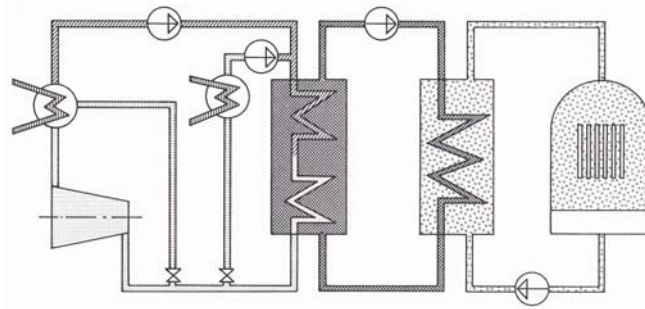
Albrecht Kettler: Fachwissen vermitteln durch Projektarbeit: Projekt Farbe – ein Fallbeispiel. In: Innovatives Lehren und Lernen an den Fachhochschulen des Landes Baden-Württemberg. Tag der Lehre 2001. Karlsruhe 2001

Heinz Klippert: Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel 1998

Heidemarie Seel: Trainingsprogramm „Erfolgreich studieren.“ In: Innovatives Lehren und Lernen an den Fachhochschulen des Landes Baden-Württemberg. Tag der Lehre 2001. Karlsruhe 2001

Kurt Singer: Massstäbe für eine humane Schule. Mitmenschliche Beziehung und angstfreies Lernen durch partnerschaftlichen Unterricht. Frankfurt a.M. 1981

Tag(e) der Rückkopplung. Ein Vorschlag.



1. Hintergrund.

Aus der eigenen Erfahrung und aus vielen Gesprächen mit lehrenden KollegInnen ist mir deutlich geworden, dass Studierende oder generell Betroffene ihre Meinung hinterm Berg halten – obwohl sie prinzipiell dazu die Möglichkeit hätten und obwohl es oft besser wäre, mit eben dieser Meinung frühzeitig herauszurücken. Trotz der Aufmunterung durch Lehrende, ihnen Rückmeldung zu geben, wenn der Schuh drückt, wird dies in erstaunlicher Weise nur sehr begrenzt wahrgenommen – obwohl Bedarf wäre.

Dies mag vielerlei Gründe haben: die einen mögen vielleicht nicht stören, die anderen nicht auffallen, etwa als Einzige/r etwas zu sagen/nicht verstanden zu haben/kritisch zu sehen, wieder andere sehen die kommende Prüfung vielleicht vor sich...

Eine Situation, in der solchermassen Probleme nicht geäußert und damit auch nicht bearbeitet werden können, ist unbefriedigend. Sie schmälert unter Umständen auf beiden Seiten die Lust, am Lehren wie am Lernen.

2. Versuch der Abhilfe.

Vor dem oben geschilderten Hintergrund scheint es mir erfolgversprechend zu sein, einen Tag der Rückkopplung einzuführen. Die Institutionalisierung könnte die notwendige Aufforderung darstellen, mit der Sprache herauszurücken.

Praktisch könnte das aussehen wie folgt:

- In jedem Semester wird vom Rektorat ein Tag der Rückkopplung ausgewiesen. Dieser Tag sollte etwa vier Wochen nach Semesterbeginn angesiedelt sein; in einem zeitlichen Bereich also, wo einerseits schon deutlich wird, wie die Veranstaltung ablaufen wird und andererseits es früh genug ist, um bei Kritik noch möglichst viel der Lehrveranstaltung „retten“, das heisst, das Optimale herausholen zu können.

- An diesem Tag wird in jeder Lehrveranstaltung Inhalt, Organisation/Abstimmung, Sinn und Nutzen des Stoffes, Anwendbarkeit, Lehrstil oder Verhalten und Mitarbeit der Studierenden – bei Bedarf - zur Disposition gestellt.
- Neben dem möglichen Ausräumen von Unstimmigkeiten macht ein solches Vorhaben auch Sinn, um eine Kultur des Gesprächs zu unterstützen. Lernende und Lehrende können so miteinander wachsen, sich weiterentwickeln. Evaluationen, wie sie bisher durchgeführt wurden, helfen in diesem Bereich nur sehr begrenzt weiter, da sie für die laufenden Veranstaltungen immer zu spät kommen und auch nicht zwangsläufig das Gespräch zwischen den Lehr-Lern-Partnern anvisieren.
- Dieses Vorgehen fördert die Reflexion des Faches und seiner Inhalte. Ein Verständnis für die Auswahl der Inhalte und deren Bedeutung für die eigene Zukunft am Arbeitsmarkt kann grundlegend für aktive Mitarbeit sein.
- Bei möglicherweise aufkommender herber Kritik kann im Rahmen eines Tages der Rückkopplung verhandelt werden mit dem Ziel, Vereinbarungen zu treffen. Diese können bei Bedarf protokolliert und so für beide Seiten verbindlich festgehalten werden.
- Zu überlegen ist, ob den Studierenden die Möglichkeit gegeben wird, in jeder Lehrveranstaltung eine Person zu wählen, die die Kritikpunkte vorträgt. So könnten ganz Schüchterne (falls es die gibt) mittelbar auch zu Wort kommen.
- Falls eine Seite das wünscht, sollte es möglich sein, Moderatoren zuzuziehen.
- Sinnvoll könnte es sein, Lob und/oder Kritik vorab schriftlich zu formulieren und den Gesprächspartnern zur Vorbereitung zukommen zu lassen.

Da an einem Semestertag nicht alle Lehrveranstaltungen stattfinden, muss der Tag der Rückkopplung zwangsläufig auf *Tage* der Rückkopplung erweitert werden.

Soweit die ersten Überlegungen zu einem Modell, dessen Aufgabe zuvorderst sein sollte, Lehr-Lern-Hemmnisse möglichst früh aufzufangen und zu einer Steigerung der Studier- und Lehrfreude beizutragen.

Anzumerken bleibt, dass dieses Modell nur als *Zusatz* zur prinzipiellen permanenten Rückkopplungsmöglichkeit zu betrachten ist.

3. Bitte um Vorschläge.

Für weitere Konkretisierungsvorschläge wäre ich sehr dankbar. Auf einer relativ konkreten Basis könnten wir das Modell dann zu gegebener Zeit etwa auf einer Dozentenversammlung diskutieren.

Joachim Winter