

Ermöglichen, unterstützen, reflektieren?!

Aufgaben von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung

EVA CENDON

Kurz zusammengefasst ...

Bei der Entwicklung von Studienprogrammen für neue Zielgruppen werden oft jene ausgeklammert, die für eine erfolgreiche Durchführung der Programme und somit für erfolgreiche Lehr-Lern-Prozesse verantwortlich sind: die Lehrenden. Sie stehen im Mittelpunkt dieses Beitrags, der den Blick auf ihre möglichen Rollen in der Hochschulweiterbildung richtet. Im Rückgang auf die Hochschuldidaktik und neuere hochschuldidaktische Entwicklungen wird zunächst ein Rahmen abgesteckt. Daran anschließend werden Grundpositionen zur Theorie des Lehrens und Lernens beleuchtet, um auf dieser Grundlage anhand von zwei ausgewählten Konzepten mögliche Rollen von Lehrenden zu illustrieren. Abschließend werden Thesen zur Rolle von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung formuliert.

1 Ein hochschuldidaktischer Perspektivenwechsel

„Hochschuldidaktik, so meine (...) These, ist als ein Teil der Wissenschaftsdidaktik zu verstehen – der Teil, der sich auf die Vermittlung von Wissenschaft an ein und mit einem Klientel im Rahmen und unter den Bedingungen einer besonderen Institution, der Hochschule bezieht“ (Huber 1999, S. 30). Folgt man Ludwig Huber, Pädagoge und Hochschuldidaktiker der ersten Stunde, so ist die Hochschule damit nicht nur Teil des Wissenschaftssystems, sondern auch Teil des Bildungssystems.

„(Hochschul-) Lehre ist entsprechend nicht mehr nur Sagen, also Exponieren, Explizieren, Vormachen und Weitergeben der Wissenschaft, sondern auch Wissensvermittlung in Berücksichtigung der Verstehensmöglichkeiten eines Gegenübers, der Studierenden, die sich an und durch Wissenschaft noch für etwas anderes qualifizieren wollen oder müssen. Im Hinblick auf sie gilt es, Lernen zu ermöglichen, das Verstehen zu unterstützen, die Lernsituationen sowie den Lehr-Lern-Prozess mitzubedenken und mitzugestalten“ (Huber 1999, S. 31).

Der damit angedeutete und vielzitierte „Shift from Teaching to Learning“ (Welbers/Gaus 2005) führt, seit Beginn der 2000er-Jahre zusätzlich befördert durch die hochschulpo-

litischen Ziele und Leitlinien des Bologna-Prozesses, zu einer Fokussierung auf die Lernenden, die zugleich ein verändertes Verständnis der Hochschullehre impliziert. Der Hochschuldidaktiker Johannes Wildt (2004) beschreibt die Konsequenzen einer solcherart veränderten Sicht auf die Lehr-Lern-Prozesse mit sieben hochschuldidaktischen Schlagwörtern: (1) Orientierung an Lernergebnissen, (2) Lernendenorientierung, (3) Selbstverantwortliches Lernen, (4) Handlungsorientierung, (5) Fachintegration, (6) forschendes, problemorientiertes oder projektorientiertes Lernen und (7) Academic Competencies.

Wie auch immer der Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen im Einzelnen zu gestalten sein mag: Im Mittelpunkt hochschuldidaktischer Betrachtung steht nicht mehr das ‚Was‘ der Lehre und damit die Lehrperson, sondern das Lernen, und damit der oder die Lernende. Dieser Perspektivenwechsel erfordert neue Herangehensweisen an die Entwicklung von Lernsettings und die Gestaltung von Lehre. Wildt umschreibt das als die Aufgabe, „Lehre durch Lernen ‚neu zu durchdenken‘ und unter dem Prinzip der Lernförderlichkeit zu gestalten“ (Wildt 2004, S. 23).

Hinsichtlich der Lerninhalte gilt es dann, das „Medium einer Mitte (zu suchen), in der Lehrende und Studierende sich ‚verständigen‘ können, in der auch die Studierenden die Problemstellung der Wissenschaft erkennen und bearbeiten und in der sie ihre Fragen überhaupt erst stellen und Antworten auf diese beziehen können“ (Huber 1999, S. 34). Dabei lernen sowohl die Studierenden als auch die Hochschullehrenden in einem gemeinsamen Lernprozess (ebd.).

2 The “Scholarship of Teaching and Learning”

Lehrende verfügen zumeist über weitreichendes disziplinäres Wissen, nicht aber über explizite und strukturierte wissenschaftliche Theorien in Bezug auf das Lehren. Wenn sie mit dem angesprochenen „shift from teaching to learning“ gehalten sind, auf ihre Lehrtätigkeit zu reflektieren, so verlangt dies nach John Biggs und Chatherine Tang nach einer Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit. Dabei geht es weniger um die Feststellung des Status quo als vielmehr um eine

transformative Reflexion: „When you stand in the front of a mirror what you see is your reflection, what you are. Transformative reflection is rather like the mirror in Snow White: it tells you what you might be. This mirror uses theory to enable the transformation from the unsatisfactory what-is to the more effective what-might-be“ (Biggs/Tang 2011, S. 45).

In einem „scholarship of teaching and learning“ entwickeln Lehrende, so Biggs und Tang, einen „body of knowledge that underwrites good teaching“ (Biggs/Tang 2011, S. xxi). Dabei können drei aus ihrer Sicht gebräuchliche Theorien des Lehrens unterschieden werden, die zugleich für die verschiedenen Stadien einer Lehrendenkarriere stehen (Biggs/Tang 2011, S. 18-20).

In der ersten Theorie des Lehrens legen Lehrende ihr Augenmerk darauf, wie sich Studierende voneinander unterscheiden. Hiernach gibt es gute und schlechte Studierende. Prüfungen dienen dazu, die Guten von den Schlechten, also die Spreu vom Weizen zu trennen. Der Fokus der Lehre liegt auf dem Inhalt, der vermittelt werden soll, denn Lehren wird wesentlich als die Weitergabe von Informationen gefasst. Biggs und Tang nennen diese Theorie die „blame-the-student theory of teaching“ (Biggs/Tang 2011, S. 18).

In der zweiten Theorie des Lehrens steht im Fokus, was der oder die Lehrende macht. Es geht um Methoden und Instrumente des Lehrens und damit um den Erwerb von didaktischen Fertigkeiten. Über sie zu verfügen, so Biggs und Tang, sagt jedoch noch nichts über den Wirkungsgrad von der Lehre aus. Denn wenngleich auf dieser Stufe das Lernen der Studierenden zumindest auch als Aufgabe der Lehrenden gesehen wird, so bleibt die Aufmerksamkeit letztlich auf die Lehrenden selbst gerichtet.

In der dritten Theorie des Lehrens schließlich steht im Zentrum, was die Studierenden machen und wie gut sie die intendierten Ergebnisse erreichen. Diese Theorie des Lehrens ist ein studierendenzentriertes Modell des Lehrens. Es erfordert von den Lehrenden zum ersten Klarheit darüber, was die Studierenden tatsächlich lernen sollen und was die intendierten oder erwünschten Lernergebnisse sind. Zum zweiten gilt es zu klären, was es für Studierende heißt, Inhalte so zu verstehen, dass es den intendierten Lernergebnissen entspricht. Und nicht zuletzt bedarf es der Klarheit darüber, welche Lehr- und Lern-Aktivitäten erforderlich sind, damit die Studierenden in diesem Sinne ‚verstehen‘.

Der Ausbildung dieser letzten, dritten Lehrtheorie liegt ein „conceptual change“ zugrunde, der unter folgenden Voraussetzungen stattfindet (Biggs/Tang 2011, S. 23):

- wenn Lehrenden und Lernenden klar ist, welches die von ihnen gemeinsam intendierten Lernergebnisse sind. Damit wird auch überprüfbar, ob das Lehren bzw. Lernen jeweils sein Ziel erreichte.
- wenn Studierende motiviert sind, diese Lernergebnisse zu erreichen. Dabei stehen auch die Lehrenden in der Pflicht, denn „motivation is as much a product of good teaching as its prerequisite“ (Biggs/Tang 2011, S. 23).
- wenn Studierende sich auf Inhalte einlassen können, ohne dies gleich mit Blick auf den nächsten Test oder die nächste Prüfung zu tun. Denn wenn die Prüfungen die einzige Motivationsquelle darstellen, wird nur mehr in Vorbereitung darauf gelernt und die vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten unterbleibt.
- wenn Studierende kollaborativ arbeiten, sowohl untereinander als auch mit den Lehrenden. Biggs und Tang halten fest: „Good dialogue elicits those activities that shape, elaborate and deepen understanding“ (Biggs/Tang 2011, S. 23).

Das „scholarship of teaching and learning“ vollzieht sich demnach auf unterschiedlichen Ebenen - und stufenweise vollzieht sich zugleich die Transformation des oder der Lehrenden (Biggs/Tang 2011, S. 46-47):

- Stufe 1 fokussiert auf die Sicherstellung der Lehrqualität durch Vertrautheit mit hochschuldidaktischen Positionen vor allem durch Sammeln und Lesen der einschlägigen Literatur.
- Stufe 2 fokussiert die Weiterentwicklung der Lehre aufgrund des Sammelns und Lesens der entsprechenden Literatur.
- Stufe 3 fokussiert auf die Verbesserung des Lernens der Studierenden durch das Erkunden des Lernens der Studierenden und das Erkunden der eigenen Lehre.
- Stufe 4 fokussiert auf die Verbesserung des Lernens der Studierenden durch das Verbinden der Literatur zu Lehren und Lernen mit der fachspezifischen Literatur und dem fachspezifischen Wissen.
- Stufe 5 fokussiert auf die Verbesserung des Lernens der Studierenden generell innerhalb des Faches durch Sammeln und das Kommunizieren der Ergebnisse der eigenen Arbeit über Lehren und Lernen in der eigenen Fachdisziplin.

Erst auf der letzten Stufe ist gänzlich überwunden, was von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren (u.a. Brockbank/McGill 2007) als das vorrangige Problem der studierendenzentrierten Lehre gesehen wird: dass sich Lehrende vorrangig als Fachexpertinnen und Fachexperten sehen, aber nur selten als Lehrende überhaupt.

3 Rollen von Lehrenden

Geht man von den Lernenden aus, so ist in der wissenschaftlichen Weiterbildung die Heterogenität der Lernerfahrungen aufgrund unterschiedlicher beruflicher und akademischer Vorerfahrungen besonders stark ausgeprägt. Lifelong Lear-

ners unterschiedlicher Ausprägung kehren an die Hochschulen zurück (Slowey/Schuetze 2012) und haben jeweils besondere Ansprüche an Lehr-Lern-Settings (Cendon/Pellert 2011). Je heterogener die Zielgruppe, desto mehr sind Lehrende gefordert, auf deren unterschiedliche Lernbedürfnisse einzugehen, um möglichst allen Studierenden gleichermaßen erfolgreiche Lernerfahrungen zu ermöglichen (Biggs/Tang 2011, S. 4-5). Die Frage nach den Studierenden – die Perspektive der Lernenden – gewinnt vor dem Hintergrund hochschulpolitischer und gesellschaftlicher Entwicklungen demnach zusätzlich an Bedeutung.

Wo Hochschullehrende dieser gerecht werden wollen, können sie verschiedene Rollen einnehmen, wie im Folgenden anhand zweier ausgewählter Konzepte skizziert werden soll. Diese zeigen, wie die neuen Anforderungen konzeptionell in eine entwickelte Theorie des Lehrens integriert und die Aufgaben von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung konkretisiert werden können.

3.1 Lehrende als Facilitators

Lehrenden in der hochschulischen Weiterbildung kommt die Aufgabe zu, Lernprozesse zu ermöglichen. In diesem Sinne wirken sie als „Learning Facilitators“ und tragen dazu bei, dass sich Weiterbildungsstudierende in ihren jeweiligen Berufen und Professionen künftig erfolgreicher bewegen können. Anne Brockbank und Ian McGill (2007) – beide selbst als lebenslang Lernende über Umwege an der Hochschule gelandet und dort seit vielen Jahren als Lehrende tätig – haben diesen Gedanken konzeptionell aufgegriffen.

In ihrem Verständnis der Facilitatoren-Rolle stützen sich Brockbank und McGill auf die Prinzipien des personenzentrierten Lernens, die der Psychologe Carl Rogers (1983) entwickelte. Hiernach haben Facilitators die Funktion, (1) die Klärung und die Erreichung der individuellen Ziele der Studierenden zu unterstützen, (2) die bestmöglichen Lernmaterialien und sich selbst als Gegenüber zur Verfügung zu stellen, (3) sowohl die fachliche als auch die emotionale Ebene im Blick zu behalten sowie (4) die eigenen Beschränkungen Gedanken und Gefühle in geeigneter Weise mit den Studierenden zu teilen (Brockbank/McGill 2007, S. 210).

Dabei vollzieht sich der Prozess der Facilitation intentional, d.h. die Lehrperson ist sich ihrer Rolle als Facilitator bewusst. In dieser neuen Rolle ist sie allerdings nicht nur in ihrer Fachexpertise gefordert, sondern wird zugleich mitverantwortlich dafür, das Lernen der Studierenden zu ermöglichen. Hierbei kann der Modus der Facilitation variieren: Er kann von einer stärker kontrollierenden und steuernden Rolle der Lehrenden (hierarchischer Modus) über gemeinsame Entscheidungsfindungen mit den Studierenden (kooperativer Modus) bis hin zu einem Modus reichen, in dem die (Lern-) Entscheidungen allein von den Studierenden getroffen werden (autonomer Modus). Die unterschiedlichen Modi können auch einen Entwicklungsprozess innerhalb eines Kurses oder Modul darstellen, in dem Lehrende wie Studierende in verän-

derte Rollen hineinwachsen. Denn indem Lehrentscheidungen transparent gemacht und Prozesse offengelegt werden, werden Studierende eingeladen, ihrerseits Verantwortung für den Lernerfolg zu übernehmen. Eine wichtige Aufgabe der Facilitators ist es dabei, den Lernenden zu ermöglichen ihren eigenen Lernprozess zu analysieren und in Reflexionsgesprächen mit anderen Lernenden und Lehrenden zu durchdenken. Dies regt die Studierenden dazu an, ihre eigenen Annahmen und Urteile zu hinterfragen und neu zu bewerten. Gleichzeitig werden auch die Lehrenden angehalten, ihre Annahmen kritisch zu überprüfen und weiterzuentwickeln (Brockbank/McGill 2007, S. 213–216).

Um den generellen Veränderungsprozess von der Fachexpertin oder dem Fachexperten zum Facilitator zu festigen, weisen die Brockbank und McGill auf die Bedeutung der persönlichen, professionellen und institutionellen Unterstützung hin. Wichtige Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Implementierung dieser neuen Lehrendenrolle bilden kollegiale Reflexionsgespräche, Erfahrungsaustausch, eine institutionelle Mitarbeitendenentwicklung und die Implementierung lernergebnisorientierter Curricula (Brockbank/McGill 2007, S. 223).

3.2 Lehrende als Hebammen

Dem Reformpädagogen Hugo Gaudig (Gaudig 1917, S. 90) folgend, fordert der Betriebswirt und (Hochschul-)Weiterbildner Ekkehard Kappler als Ergebnis eines jeden Lernprozesses: „Der Schüler muss Methode haben“ (Kappler 2013, S. 163). Auf die Arbeit mit Studierenden in der Hochschulweiterbildung zugespißt, sieht er dabei in der Bearbeitung der Praxis der Teilnehmenden ein wesentliches Element einer Hochschullehre, die die Theorie der Praxis zu ergründen sucht. Dahinter steckt ein Verständnis von Theorie, das Kappler fasst als „dabei sein und schauen was ist“ (Kappler 1992, S. 322). Wissenschaft muss sich demnach auf die Praxis beziehen, denn: „Nur die Praxis enthält die ganze Theorie. Nur der praktische Moment enthält all seine Bestimmungselemente, und jedes Abbild bleibt unendlich hinter diesem Moment zurück. Damit eröffnet sich eine Perspektive, in der Wissenschaft nicht eine abstrakte, von der Praxis abgekoppelte Veranstaltung ist, sondern eine diskursive Beziehung zu eben dieser Praxis aufnimmt“ (ebd.). Diese diskursive, dialogische Beziehung wird nur möglich durch eine fordernde und strukturierte aktive Begleitung der Studierenden mit dem Ziel, dass sie Methode entwickeln. Das heißt für Kappler, dass sie „versuchen, den gefühlten erfahrenen, denkbaren akuten und konkreten Einflussmöglichkeiten in einer Situation nachzugehen und auf dieser Basis zu Entscheidungen zu kommen“ (Kappler 2013, S. 173). Hierbei orientiert sich Kappler an dem der Mäeutik, der Hebammenkunst, des Sokrates entlehnte Fragen. Die Rolle der Lehrenden in der Weiterbildung ist somit die einer Hebamme. Kappler präzisiert: „Sie zeugen nicht und gebären nicht, sind jedoch hilfreich, um Wichtiges ans Licht zu bringen“ (Kappler 2013, S. 169).

Einmal mehr steht nicht das Fachwissen der Lehrenden im Mittelpunkt.

Vielmehr müssen sie in der Lage sein, (wie Hebammen) empfindsam zu sein „im Hinblick auf die Kenntnisse (...) und die Reflexion der Studierenden in deren Umgang mit den Fällen (aus der Praxis, E.C.)“ (Kappler 2013, S. 169). Zur Leitfrage einer solchen Weiterbildungsdidaktik wird die Frage: „Wie denkt eine Person, wenn sie so denkt, wie sie denkt?“ (ebd.). Sie setzt damit ein Interesse der Lehrenden an den Studierenden und ihren Umwelten voraus, und hat unmittelbar Konsequenzen für die Gestaltung des Lernprozesses. Das jeweilige Denkgebäude wird in einen gemeinsamen dialogisch gestalteten Prozess aufgebaut und entwickelt, in einer „Co-Produktion zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie den Dozentinnen und Dozenten“ (ebd.).

4 Thesen zum Ausblick

Folgt man den dargestellten Ansätzen und Konzepten, so zeigt sich, dass Lehren eine anspruchsvolle und eine herausfordernde Tätigkeit ist, zumal Lehrende vor dem Hintergrund sich wandelnder hochschulpolitischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und damit heterogener werdender Zielgruppen ein neues Lehrverständnis entwickeln müssen. Die hieraus abzuleitenden Konsequenzen für die Rolle der Lehrenden sollen zum Abschluss thesenhaft formuliert werden:

1. Lehrende als reflektierende Praktikerinnen und Praktiker

Die kontinuierliche Selbstreflexion des oder der Lehrenden, das Distanz-Nehmen zur eigenen Rolle und der damit verbundene Perspektivenwechsel hin zu den Studierenden sind zentrale Voraussetzungen für das Entwickeln einer eigenen ‚reifen‘ Theorie des Lehrens und Lernens.

2. Fach und Didaktik als ein Ganzes sehen

Erforderlich ist die Weiterentwicklung der eigenen Theorie des Lehrens und Lernens bis hin zu dem Punkt, an dem Fachexpertise und Hochschuldidaktik eine Einheit bilden und nicht länger als getrennte oder sogar unvereinbare Welten begriffen werden.

3. Lehr-Lern-Prozesse als Ko-Kreation gestalten

Anschließend daran: Lehre ist kein Fachvortrag – Lehre fokussiert nicht auf die Lehrenden als Expertinnen und Experten, wenngleich ihr Expertenstatus Voraussetzung für erfolgreiche Lehre sein mag. Vielmehr, so zeigen die skizzierten Ansätze, wird der Lehr-Lern-Prozess zu einem gemeinsamen Suchprozess, der zu Ko-Kreationen des Wissensbestands führt, in gemeinsames Lernen mündet und so Erkenntnisgewinn für Lehrende und Studierende zugleich – in ihrem je eigenen Kontext – ermöglicht.

4. Fragen stellen und warten können

Das „Herauskitzeln“ von vorhandenem (Erfahrungs-)Wissen und der Versuch des Besprechbar- und Benennbar-Machens von Themen – sei es durch geeignete Fragen oder durch andere Techniken, die an Peer-Learning-Ansätzen orientiert sind, – stoßen Lernprozesse an. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrperson warten kann und nicht sofort die (vermeintlich) richtige Antwort auf gestellte Fragen zu geben versucht.

5. Verantwortung geben und übernehmen

Die veränderten Aufgaben von Lehrenden implizieren zum einen, dass sie Verantwortung abgeben, was das Erreichen von Lernergebnissen betrifft. Zugleich sind zum anderen die Lernenden gefordert, ihrerseits ein Teil dieser Verantwortung zu übernehmen, d.h. mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu tragen. Dies wiederum heißt, dass die Lehrenden ein solches selbstverantwortliches Lernen unterstützen und fördern wie auch erforderlichenfalls geeignete Beratungsangebote unterbreiten müssen.

Bei Lichte besehen gelten diese Thesen nicht nur für die Hochschulweiterbildung, sondern mit Blick auf die Lehre an Hochschulen insgesamt. Anders als im grundständigen Studium wird in der akademischen Weiterbildung im Falle schlechter Lehre jedoch schneller ‚mit den Füßen‘ abgestimmt, was ihre Bedeutung aus praktischer Sicht einmal mehr unterstreicht.

¹ In Abgrenzung zu den von Kappler als „Methöchen“ bezeichneten Routinen, bereits bewährten Verfahren und Werkzeugen, die Lern- und Arbeitsprozesse beschleunigen und deren Vermittlung natürlich auch wichtiger Bestandteil der Aufgaben von Hochschulen ist (Kappler 2013, S. 165).

Literatur

Biggs, J./Tang, C. (2011): Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does. 4th edition. Maidenhead: SRHE & Open University Press/McGraw Hill.

Brockbank, A./McGill, J. (2007): Facilitating Reflective Learning in Higher Education. 2nd edition. Maidenhead and New York: SRHE & Open University Press, Mc Graw Hill.

Cendon, E./Pellert, A. (2011): Tandem-Lernen in Masterstudiengängen - Konzept, Erfahrungen, Schlussfolgerungen. In: Berendt, B./Voss, H.-P. /Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe Verlag, A 3.10.

Gaudig, Hugo (1917): Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Band 1. Leipzig: Quelle & Meyer.

Huber, L. (1999): An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45(1), S. 25-44.

Kappler, E. (1992): Management bei Sokrates. In: Zeitschrift für Personalforschung, 6(3), S. 312-326.

Kappler, E. (2013): Wie wird aus ganz viel Praxis ein Fall für das Studium - und warum überhaupt? In: Cendon, E./Grassl, R./Pellert, A. (Hrsg.): Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung. Münster u.a.: Waxmann, S.163-174.

Rogers, C. (1983): Freedom to Learn for the 80's. Columbus u.a.: Merrill.

Slowey, M./Schuetze, H.G. (2012): All Change - No Change? Lifelong Learners and Higher Education Revisited. In: Schuetze, H.G./Slowey, M. (Hrsg.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. New York: Routledge, S. 3-22.

Welbers, U./Gaus, O. (Hrsg.) (2005): The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Wildt, J. (2004): Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Hochschullehrer? - Einige Anmerkungen aus hochschuldidaktischer Sicht. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen, S. 22-24. http://www.stifterverband.de/pdf/schluessselkompetenzen_und_beschaeftigungsfahigkeit_2004.pdf [Zugriff: 30.09.2014]

Autorin

Dr. Eva Cendon
eva.cendon@duw-berlin.de