

sebastian walzik
dr. oec., dipl.-hdl.

czarnikauer straÙe 10
10439 berlin
deutschland

fon: +49-30-44 30 80 42
mobil: +49-172 - 571 15 99
sebastian@walzik.de
www.walzik.de

preprint: n@hz 4/2014

Das Gras wächst nicht schneller, wenn man
daran zieht:
Plädoyer für eine bewusstere Gestaltung der
Lehr-Lernkultur an Hochschulen

Zitationsvorschlag:

Walzik, Sebastian (2014): *Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht: Plädoyer für eine bewusstere Gestaltung der Lehr-Lernkultur an Hochschulen*. Preprint-Version, erschienen in: Neue@Hochschulzeitung (Heft 4/2014), S. 136-140. Wien: Neuer Wissenschaftlicher Verlag GmbH, URL: www.walzik.de (Datum).

Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht: Plädoyer für eine bewusstere Gestaltung der Lehr-Lernkultur an Hochschulen

Der vorliegende Beitrag thematisiert aktuelle Probleme des Umgangs zwischen Lehrenden und Lernenden an Hochschulen. Einige Hintergründe werden beleuchtet und es werden Auswege vor allem über die Gestaltung einer wertschätzenden und konstruktiven Lehr-Lernkultur skizziert.

„Hochschule könnte ja so schön sein, wenn nur nicht die Studierenden wären“ – ein Satz, der gewiss ironisch gemeint ist, bei dem aber auch zuweilen den Eindruck entsteht, sein Sprecher könne das nötige Augenzwinkern hin und wieder vermissen lassen. Lehre hat faktisch an vielen deutschsprachigen Hochschulen nicht den gleichen Stellenwert wie ihre Schwester, die Forschung und die Bedingungen für Lehre haben sich stark gewandelt. Abgesehen von Beschäftigungs- und Entlohnungsstrukturen hat sich in der Hochschullehre vor allem der Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden stark verändert. Nachfolgend werden zunächst einige Erscheinungen beschrieben, die im Rahmen der Lehre oft als problematisch erlebt werden. Im Anschluss werden Hintergründe beleuchtet, welche diese Phänomene verstehbar machen, um schließlich einige Hinweise für Lösungsmöglichkeiten zu umreißen.

1 Erscheinungen

Im Wesentlichen sind drei zentrale Aspekte beobachtbar, die einen neuartigen Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden an Hochschulen in den letzten Jahren skizzieren können. Zunächst ist dies die persönliche Ansprache Studierender gegenüber Dozierenden, dann die stärkere Orientierung des Lernens an Prüfungsinhalten und schließlich die Beobachtung, dass Studierende bisweilen einen besonderen Wert auf die Einhaltung formaler Vorgaben legen – insbesondere bei Prüfungen.

Viele Lehrende berichten, dass Studierende immer weniger Hemmungen haben, Dozierende und auch Professoren direkt anzusprechen und dabei in ihrer Sprache Formen wählen, die den Lehrenden oftmals zu hemdsärmelig oder gar respektlos erscheinen. Eine Professorin in einem hochschuldidaktischen Seminar in Deutschland berichtete, sie habe eine Mail eines Studenten erhalten, der gerade an seiner Bachelorarbeit saß und eine konkrete Frage zu einer Literaturquelle hatte, von der sie erwartet hatte, dass er ihr selbst auf den Grund gehen könne. Während sie noch überlegte, ob und wie sie darauf antworten sollte, ging bereits vom gleichen Studenten eine Mail ein mit dem ungefähren Wortlaut „Danke, hat sich erledigt.“. Andere berichten, dass Anfragen per E-Mail gerne an alle Mitarbeiter des Lehrstuhls gleichzeitig versendet werden. Solche und ähnliche Fälle spiegeln die Haltung wider, die Professorin und ihre Mitarbeiter seien jederzeit und sofort verfügbar. Einige Lehrstühle reagieren auf solche Ereignisse mit „E-Mail-Etiketten“ oder „Kommunikationsleitfäden“, verschriftlichten Hinweisen und Regeln für Studierende, die in der Kommunikation mit dem Lehrstuhl eingehalten werden sollen.

In Veranstaltungen lässt sich beobachten, dass das Interesse der Lernenden am Fach gelegentlich stark durch ein Interesse an der Prüfung ersetzt wird. Was zählt ist, was geprüft wird, also wofür es ECTS-Punkte gibt. Wird die Frage, ob ein bestimmter Aspekt prüfungsrelevant sei, verneint, nehmen Aufmerksamkeit und Interesse ab. Die natürliche Reaktion seitens der Lehrenden ist, alles, was in

der Veranstaltung thematisiert wurde, als prüfungsrelevant zu deklarieren oder offen mehr Interesse am eigentlichen Inhalt einzufordern. Zuweilen wird im Gegenzug auch nur noch gelehrt, was später auch geprüft werden soll - ungeachtet der Tatsache, dass in einem Semester ungleich viel mehr gelernt als geprüft werden kann. Ein Teilnehmer eines anderen Seminars berichtete, dass in den entsprechenden Gremien Studierende teilweise versuchen, Einfluss auf die Inhalte der Kursausreibungen zu nehmen, und bereits dort die Anforderungen möglichst gering zu halten.

Noch einen Schritt weiter gehen Erfahrungen, bei denen Studierende nicht nur exakt wissen wollen, welche Inhalte wie geprüft werden, sondern auch genauen Wert darauf legen, dass die Vorgaben exakt eingehalten werden. Einige informieren sich auch sehr genau im Voraus, was sie tun können, sollten sie mit einer Note nicht zufrieden sein. Neben der Frage „Was wird geprüft?“ und der Frage „Wo ist dies dokumentiert?“ gewinnt dann auch die Frage „Wie werde ich das Ergebnis anfechten können?“ an Bedeutung. Es scheint, dass hier mehr und mehr Vertrauen in das gemeinsame Lehren und Lernen durch Kontrolle ersetzt wird - ein starker Wandel der Lehr-, Lern- und Prüfungskultur.

Allen drei Phänomenen ist gemein, dass sie, kommunikationspsychologisch betrachtet, mit einer Veränderung der Beziehungsebene einhergehen: Die Frage „Wie gehen wir miteinander um?“ wird inzwischen - zumindest von Studierenden - anders beantwortet als noch vor einigen Jahren. Wurden Hierarchien früher eher akzeptiert, werden sie heute infrage gestellt, wurde dem Dozierenden vor und in Prüfungen eher vertraut, wird er heute von den Studierenden eher kontrolliert. Im folgenden Abschnitt sollen einige Hintergründe für diese Veränderungen beleuchtet werden.

2 (Hinter-)Gründe

Einer der offensichtlichsten Gründe liegt in der technischen Entwicklung der Medien. Aufgrund der heutigen Möglichkeiten können sich Studierende viel direkter und unkomplizierter an Lehrende wenden. Darüber hinaus sind sie aus ihren Peer-Groups oft eine andere Sprache gewohnt als sie an Hochschulen angemessen ist. Unter einigen Jugendlichen gelten E-Mails ohnehin schon als veraltetes Kommunikationsmedium. Zudem müssen sich Studierende an einigen Hochschulen nicht mehr ihren Stundenplan aus dem Angebot der Veranstaltungen zusammensuchen. In St. Gallen beispielsweise ist bereits der Zugang zu den einzelnen Veranstaltungen über ein Biddingsystem geregelt. Nach Abschluss der Biddingphase kann sich ein Studierender dann per Knopfdruck seinen Stundenplan für das entsprechende Semester ausgeben lassen. Dererlei Serviceleistungen können eine Anspruchshaltung seitens der Studierenden unterstützen.

Weniger offensichtlich aber nicht minder wirksam mögen sich veränderte gesellschaftliche Strukturen auf die Kultur an Hochschulen auswirken. Stephan Grunewald spricht hier von der „umgekehrten Angst“ (2013): während die Generation der '68er die Angst zu erstarren zur Revolution trieb, hat die heutige Generation Angst vor der geringeren Verlässlichkeit in der gesellschaftlichen Umwelt, und diese führt zu einer Suche nach mehr Sicherheit und Absehbarkeit. „Es wird keine gesellschaftliche Utopie entwickelt, sondern ein kleinbürgerliches Ideal.“ (2013, S. 709). Entsprechend wird der Studiengang weniger nach inneren Neigungen gewählt sondern danach, was Sicherheit und ein stabiles Auskommen bietet. Damit einher geht der Effekt, dass Studierende zu immer größerer Zahl vermehrt extrinsisch motiviert sind und weniger Interesse am Fach selbst mitbringen, Lernen an Abschlüssen ausgerichtet wird und an der Frage, welche Bescheinigungen nötig sind. Stephan Grunewald nennt dies „Kompetenzhamsterei“ (2013, S. 709). Effizientes und schnelles Studieren gewinnen an Wert. Daher wird die Zeit des Studiums auch weniger als früher für Selbsterfahrungen und zum Experimentieren genutzt. Die Hochschulzeitschrift „Forschung & Lehre“ lässt in ihrer vierten Ausga-

be des Jahres 2014 „einen Langzeitstudenten zu Wort kommen [...], der zu seinen elf Semestern steht“ (Oberhofer 2014, S. 288) – eine Semesterzahl, die vor etwa zehn Jahren an den meisten Fakultäten noch als normal angesehen wurde oder zumindest noch nicht die Beziehung „Langzeitstudent“ verdient hätte.

Seit den '68ern hat sich aber auch das gesellschaftliche Selbstverständnis demokratisiert. Wenn an Hochschulen Hierarchien infrage gestellt und Obrigkeiten kontrolliert werden, ist dies auch Spiegel des gesellschaftlichen Wandels. Zudem studiert heutzutage ein größerer Anteil eines Jahrgangs an Hochschulen als noch vor zwanzig Jahren, es sind doppelt so viele wie direkt nach der Wende (Dohmen 2014, S. 28). Damit ist eine breitere Auswahl der Gesamtbevölkerung an Hochschulen vertreten. Der Zugang zur Hochschule ist nicht nur einem „Bildungsbürgertum“ vorbehalten, wie dies vielleicht noch vor fünfzig Jahren verstärkt der Fall war. Dies ist auch bildungspolitisch gewollt und zu begrüßen. Eine Hochschule, die aber eine breitere Auswahl der Bevölkerung umfasst, wird auch andere Formen des Umgangs mit dieser größeren Variation finden müssen.

Ohne die Bolognaform abwerten zu wollen, sei jedoch auch angemerkt, dass die Umsetzung einiger ihrer durchaus sinnvollen Ziele zu problematischen Nebeneffekten führen kann. Um Momentaufnahmen der Studierendenleistung zu vermeiden, werden nun häufigere und kleinere Prüfungen durchgeführt, was grundsätzlich die Prüfung valider gestalten sollte. Da nun aber jede kleine Leistung Eingang in die Abschlussnote findet, wird Lernenden die Möglichkeit genommen, Fehler zu machen und aus Fehlern zu lernen. Das Angebot unbenoteter weiterer Übungen wird dann gerne seitens der Studierenden verständlicherweise als weitere Belastung und nicht als Chance verstanden.

Ein kleiner Einfluss kann auch in der Gestaltung der Prüfungen liegen. Zielen Prüfungen im Wesentlichen auf die Reproduktion von Wissen ab und nicht auf das situative Anwenden oder Problemlösen, entsteht zum einen „träges Wissen“ (Dubs 2007, S. 20), das später nicht mehr verfügbar ist, und zum anderen der Effekt, dass Studierende auch nur am oberflächlichen Auswendiglernen interessiert sind. Die Orientierung an der Prüfung ist dann wenig mehr als ein Reflex auf die Qualität der Lehre und der Prüfungen.

Diese skizzierenden Veränderungen zu ignorieren und sich auf den Standpunkt zu stellen, Studierende müssten sich eben ändern, kann wenig sinnvoll erscheinen. Vielmehr muss es darum gehen, dass Universitäten und Hochschulen angemessen auf diese Veränderungen reagieren. Zudem fällt auf, dass viele dieser Aspekte auch systemisch verstehbar sind, d. h. Ursache und Wirkung sind schwer voneinander zu trennen. Vielmehr sollten die Phänomene als Muster betrachtet werden, die sich gegenseitig beeinflussen und erhalten. Um sie zu verändern, müsste nach Möglichkeiten der Musterunterbrechung gesucht werden. Dies soll im nachfolgenden Abschnitt skizziert werden.

3 Möglichkeiten

Einige der erwähnten Punkte stellen sicherlich Herausforderungen dar, die schwer zu lösen sind. In einem Bildungssystem, das von dem Anspruch getragen ist, einen hohen Output zu erzielen, ist es ein ebenso hehres wie blauäugiges Ziel, von den Teilnehmern an diesem System hohe intrinsische Motivation zu erwarten. Hochleistungsbildung auf der einen und Muße zur Vertiefung und profunden Auseinandersetzung mit einer Materie auf der anderen Seite lassen sich schwer miteinander vereinbaren. Vielleicht gilt es zuweilen, diese Tatsache als kaum änderbare Rahmenbedingung hinzunehmen, die vielleicht einer eigenen Reform auf Ebene der Bildungspolitik bedürfte. Entsprechend wäre bereits genug erreicht, wenn in einigen wenigen Veranstaltungen eine Atmosphäre der „kontemplativen Vertiefung mit den Inhalten“ entstehen kann.

Was gesellschaftliche Veränderungen, insbesondere das Selbstverständnis im gesellschaftlichen Umgang (die Beziehungsebene der Kommunikation) angeht, bleibt der Hochschule als Teil der Gesellschaft wohl kaum eine andere Möglichkeit als diesem Wandel offensiv und konstruktiv zu begegnen. Eine Forderung nach mehr Mitsprache oder Kontrolle und weniger Hierarchie seitens der Studierenden muss von Lehrenden nicht immer geteilt werden. Fest steht jedoch, dass seitens der Studierenden mehr Mitsprache und auch mehr Kontrolle dessen, was Lehrende in Veranstaltungen und auch im Rahmen von Prüfungen tun, gefordert wird. Schwierigkeiten in der Kommunikation entstehen erst dann, wenn sich beide Seiten über die Frage des gemeinsamen Umgangs (die gegenseitige Beziehungsdefinitionen) nicht einig sind. In diesem Sinne entsteht zurzeit an einigen Orten der Eindruck, dass Probleme in der Lehre dann entstehen, wenn Lehrende darauf beharren, an den alten Beziehungsdefinitionen festzuhalten und auch nicht bereit sind, ihre gewünschten Beziehungsdefinitionen mit ihren Studierenden zu kommunizieren und auszuhandeln. Sie stellen sich dann gerne auf den Standpunkt, sie sollten ja nur Wissen vermitteln und es ginge an der Hochschule rein um die Sache. Nun ist Lehren aber zunächst einmal ein kommunikativer Prozess. Wer lehrt, kommt nicht umhin, mit seinen Lernenden in einen wie auch immer gearteten Austausch zu treten. Jedes Verhalten gegenüber Studierenden spiegelt eine Haltung der Lehrenden wider und ist damit ein Beitrag zur Beziehungsdefinition, also eine Antwort auf die Beziehungsfrage, eine Aussage „So gehe ich mit Dir um.“. Wer sich diesem Prozess einer gemeinsamen Beziehungsdefinition verweigert, muss sich nicht wundern, wenn Widerstände entstehen.

Diese Frage sollte auch auf Ebene der Hochschule selbst behandelt werden. Das Alleinstellungsmerkmal der Universitäten und Hochschulen gegenüber freien und staatlich geförderten reinen Forschungseinrichtungen ist die Verbindung von Forschung mit Lehre. Oft ist heute die Lehre an einer Universität nur ein Feigenblatt. Dieser Stellenwert der Lehre lässt sich vor den Studierenden nur schwer verheimlichen und schlägt sich früher oder später im Umgang mit den Studierenden nieder. Wer seinen Lehrauftrag ernst nimmt, und Lehren nicht als „Abfüllen von Wissen“, sondern als Unterstützung von Prozessen aktiven Konstruierens versteht, achtet das Ziel dieses Auftrags, nämlich einen Beitrag zur Ausbildung der Studierenden zu leisten und sie in Hinblick auf das entsprechende Fach zu fördern. Damit dies gut gelingen kann, sollte er die Kommunikationsbeziehung zu seinen Studierenden wertschätzend und bewusst gestalten. Dies heißt nicht, auf alle Wünsche der Mitbestimmung und Kontrolle seitens der Studierenden bedingungslos einzugehen, aber es verlangt, sich aktiv damit auseinanderzusetzen und zu einer gemeinsamen Antwort auf die Frage „Wie gehen wir hier miteinander um?“ zu gelangen. Die zu Beginn dieses Beitrages angesprochene E-Mail-Etikette kann ein Beispiel aktiver Beziehungsgestaltung mit Studierenden sein. Ähnliches gilt aber vor allem für den direkten Umgang in jeder einzelnen Veranstaltung. Wichtig erscheint dabei, die eigene Rolle als Lehrender klar zu reflektieren und zu kommunizieren. In Veranstaltungen, in denen die Rollen klar sind und ein wertschätzender Umgang möglich ist, steigt die Wahrscheinlichkeit eines größeren Vertrauens zwischen Lehrenden und Lernenden. Oft geht damit dann auch eine stärkere Fokussierung weg von den Formalia hin zu den Inhalten der Lehre einher. Zuweilen gelingt es dann sogar, zusätzliche unbenotete Übungen anzubieten, die auch von den Studierenden als lernförderliche Unterstützung angenommen werden und eine Kultur der Fehlerfreundlichkeit zu fördern.

Schließlich gibt Biggs mit seiner Idee des Constructive Alignment (Biggs/Tang 2007; siehe auch Wildt/Wildt 2011) einige Hinweise zur Gestaltung anspruchsvoller Prüfungen, die einem Bulimielernen entgegenwirken können, weil sie das Wozu des Lernens betonen und Lehren, die Outcomes des Lernens und Prüfen in einen kohärenten Zusammenhang setzen. Dies garantiert keine sofortige Verbesserung der Lehr-Lernkultur, kann aber auch dazu beitragen, dass Lehren und Lernen

nicht als beschwerlich betrachtet werden, sondern einen sinnvollen und wünschenswerten Stellenwert an Hochschulen erlangen.

Die skizzierten Möglichkeiten sind sicher keine Patentrezepte, jedoch sollten sich Hochschulen als Teil der Gesellschaft nicht den geänderten gesellschaftlichen Bedingungen entziehen. Dies gilt in besonderer Weise für das eigene Rollenverständnis und die Art und Weise wie Dozierende Studierenden gegenüber treten. Gerade wenn das Bildungssystem einen immer höheren Druck auf seine Teilnehmer ausübt, kann die Situation kaum durch weiteren Druck innerhalb der Hochschulen verändert oder gar verbessert werden – insbesondere weil Lernen eine Kultur der Möglichkeiten und Fehlerfreundlichkeit erfordert und keine Einengung. Das Gras wächst eben nicht schneller, wenn man daran zieht.

4 Literatur

- Biggs, John B. /Tang, Catherine (2007): *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Maidenhead: Open University Press, 3. Auflage.
- Dohmen, Dieter (2014): *Studienanfängerzahlen: Ein Rückblick auf die KMK-Prognosen der letzten 20 Jahre*. In: *Forschung & Lehre*, 21. Jahrgang (Heft 1), S. 28-30.
- Dubs, Rolf (2007): *Lehrerverhalten*. Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik, Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes, 2. vollständig neu bearbeitete Auflage.
- Grünewald, Stephan (2013): *Die umgekehrte Angst: Zum Lebensgefühl zwischen '68 und heute*. In: *Forschung & Lehre*, 20. Jahrgang (Heft 9), S. 708-710.
- Oberhofer, Paul (2014): *Studium und Muße*. In: *Forschung & Lehre*, 21. Jahrgang (Heft 1), S. 288.
- Wildt, Johannes/Wildt, Beatrix (2011): *Lernprozessorientiertes Prüfen im "Constructive Alignment"*. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*. (Lieferung 50, Ziffer H 6.1). Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation.

Über den Autor:

Dr. Sebastian Walzik hat Wirtschaftspädagogik in Nürnberg, Galway (Irland) und St. Gallen (Schweiz) studiert. Seine Doktorarbeit schrieb er am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen über die Förderung sozialer Kompetenzen. Er hat eine Ausbildung zum „Kommunikationsberater für Verständigung und Menschenführung im beruflichen Bereich“ bei Prof. Dr. Friedemann Schulz von Thun und eine Ausbildung zur Systemischen Strukturaufstellung nach Matthias Varga von Kibéd (SySt®) bei Dr. Holm von Egidy. Hochschuldidaktische Seminare gibt er unter anderem am Berliner Zentrum für Hochschullehre, am Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität St. Gallen und verschiedenen deutschsprachigen Hochschulen. Zudem hat er einen regelmäßigen Lehrauftrag an der Universität St. Gallen.

sebastian@walzik.de