

Günter Strauch

Hochschuldidaktik?

Hochschuldidaktik!

**Die etwas andere HD über das, was nicht in den guten
Büchern zur HD steht**

GS zum ehemaligen Vertreter der StudentInnen: „Als Magister muss ich Sie ja nicht ansprechen, ich habe doch so viel gelitten, bis alle absolviert haben!“ Er: „Dann muss ich Sie nicht als FH-Professor anreden, denn wir haben auch so viel gelitten, damit Sie es werden konnten.“

Gewidmet in Dankbarkeit für die konstruktive Zusammenarbeit dem 1. Jahrgang des Fachhochschul-Studiengangs „Europäische Wirtschaft und Unternehmensführung“, der 1996 an der heutigen FH des bfi Wien begann, und meiner Frau Eva, die statt Halbe-Halbe mit 95:05 einverstanden ist und so verhindert, dass ich ein unglücklicher Nicht-Autor bin.

**© für das gesamte Werk beim Autor
Wien, September 2015**

Der Autor: **Günter Strauch**, geb. 1943 in Mödling bei Wien, verheiratet, zwei erwachsene Söhne, Besuch der Bundeslehrerbildungsanstalt in Hegelgasse 12, Wien I, in den Jahren 1957 bis 1962, drei Jahre als Volksschullehrer tätig; nebenberufliches Studium der Pädagogik in Wien, Dr. phil. im Jahre 1967. Von 1966 bis 1996 in verschiedenen (leitenden) Funktionen in der österreichischen **Konsumgenossenschaftsbewegung** (Weiterbildung von Erwachsenen und Jugendlichen) tätig; daneben freiberuflicher Management- und Kommunikationstrainer vom bfi Wien aus; für pädagogische Institutionen aktiv in der Weiterbildung von Kindergärtnerinnen (PI der Stadt Wien, Themenschwerpunkt: Fallbesprechungen auf Basis der Psychoanalytischen Pädagogik) und LehrerInnen (PI Baden, Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik), zahlreiche Kurse zur Lernberatung von Studierenden an Wiener Volkshochschulen. Ab **August 1996** Studiengangsleiter des neu geschaffenen und mit 100 Studierenden je Jahrgang relativ großen **Fachhochschul-Studiengangs** „Europäische Wirtschaft und Unternehmensführung“ an jener Institution, die seit 2002 als **Fachhochschule des bfi Wien** bekannt ist. Freiwilliger Rücktritt als Leiter im Jahre 2003; neue Arbeitsbereiche: **Hochschuldidaktik**, Studieren ohne Matura, Incoming-Studierende (gemeinsam mit dem International Office der FH), Zulassung von BewerberInnen mit ausländischen Zeugnissen. Nach der Pensionierung im Jahre 2007 hauptsächlich Betreuung von „Studieren ohne Matura“. Ende der Berufstätigkeit (nach der Pensionierung war es in den meisten Monaten „nur“ ein Fünf-Wochenstunden-Job) im Oktober 2012.

Veröffentlichte Bücher (nicht mehr im Handel erhältlich): Pädagogik – Erziehung – Psychoanalyse (in der Reihe: Pädagogik der Gegenwart 211), Wien, 1976; Erziehung zum selbständigen Denken, Wien – München, 1985, J&V; gemeinsam mit Andreas Rett und Thaddäus Kohlmann: Linkshänder. Analyse einer Minderheit, Wien, 1973, J&V; gemeinsam mit Sylvia Zwettler: Verstehen und erziehen, Wien – München, 1980, J&V

1 Erste Begegnung mit dem Buch und dem unbeirrbaren Autor

Dies vorliegende Buch ist kein Werk, das bezüglich der Ursprünge aller hier enthaltenen Gedanken nach strengen wissenschaftlichen Grundsätzen ausgearbeitet wurde. Ich beschäftige mich seit 50 Jahren mit Pädagogik und seit mehr als 40 Jahren mit Erwachsenenbildung und habe viel erfahren, gelesen, gehört. Im Hinblick auf dieses Werk hätte ich mir schon vor Jahrzehnten einen Zettelkasten anlegen müssen. Den besitze ich leider nicht. Ich kann also nicht jede Idee, jede Theorie, nicht jeden Input in mein Denken zuordnen und mit Zitat und Quellenangabe belegen. Daher: **Ich danke allen, von denen ich gelernt habe.** Als Ausgleich gebe ich den Inhalt dieses Buches bedingt frei: Wenn jemand mehr als zehn Jahre nach dem genauen Studium dieses Werkes etwas zum Thema HD publiziert und dabei übersieht, dass ein Gedanke hier (erstmalig?) gedruckt (oder wie auch immer veröffentlicht) vorliegt, so sei ein fehlender Hinweis auf dieses Buch nachgesehen, großzügig verziehen, solange nicht bewusst ein Plagiat angefertigt wurde.

Einige Werke, die ich in letzter Zeit als Input erhielt, kann ich hier nennen. Ich will sie nicht referieren, aber auch nicht rezensieren. Wer wissen will, was einige mehr oder weniger wichtige Bausteine sind, auf denen mein geistiges Gebäude ruht, möge die folgende Liste, die um Hinweise auf wichtige „ältere Inputs“ aus der Zeit vor der Entstehung von Fachhochschulen in Österreich ergänzt wurde, durcharbeiten (und das Literaturverzeichnis am Ende des Buches ansehen, wo man die Quellen findet, die jetzt herangezogen wurden, nicht aber alle, die für mich „einflussreich“ waren):

Mit Bezug zu Fachhochschulen und Universitäten

Cowan, John: On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection in Action. - Berkshire, Open University Press, 2006, 2. Aufl.

Holzinger, Helmut / Jungwirth, Werner (Hrsg.): 15 Jahre Fachhochschulen in Österreich.

Eine Standortbestimmung.- Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG (WUV), 2009¹

Lehner, Martin: Allgemeine Didaktik – eine Einführung.- Bern, Stuttgart, Wien, UTB basics, 2009

Markowitsch, Jörg / Messerer, Karin / Prokopp, Monika: Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung.- Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG (WUV), 2004 (Band 10 der Schriftenreihe des Fachhochschulrates)

Markowitsch, Jörg: Praktisches akademisches Wissen. Werte und Bedingungen praxisbezogener Hochschulbildung.- Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG (WUV), 2001 (Band 4 der Schriftenreihe des Fachhochschulrates)

Rankl, Stefan / Wala, Thomas / Mair, Michael / Breinbauer, Andreas (Hrsg.): Management von Fachhochschul-Studiengängen. Ein Praxisleitfaden für den Fachhochschul-Sektor.- Wien, Linde Verlag, 2008

Sohm, Kurt: Praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulniveau. Eine pädagogisch-didaktische Herausforderung.- Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG (WUV), 1999 (Band 1 der Schriftenreihe des Fachhochschulrates)

Ausgenommen das Buch von Cowan, das ja ursprünglich nichts mit FH zu tun hat, sind oben jene Bücher genannt, auf die sich der Buchtitel bezieht: „... was nicht in den **guten** Büchern zur HD steht“. Freilich: Das ist **nicht** eine vollständige Liste aller guten Bücher!

¹ Zu diesem Buch gibt es seit 2014 eine hier nur zu erwähnende „Ergänzung“, deren Perspektive bis in das Jahr 2030 reicht: Helmut Holzinger; Kurt Koleznik (Hrsg.): 20 Jahre Fachhochschulen in Österreich. Rolle und Wirkung.- Wien, Facultas

Ohne deklarierten Bezug zu Fachhochschulen und Universitäten

- Singer, Kurt: Verhindert die Schule das Lernen? Psychoanalytische Erkenntnisse als Hilfe für Erziehung und Unterricht.- München, Ehrenwirth Verlag, 1973
- Trescher, Hans-Georg: Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik.- Frankfurt/Main; New York; Campus Verlag, 1985
- Fürstenau, Peter (Hg.): Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft.- Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974
- Feidel-Mertz, Hildegard (Hg.): Schulen im Exil.- Die verdrängte Pädagogik nach 1933. Unter Mitarbeit von Peter Budde, Jürgen P. Krause, Gunter Nabel und Hermann Schnorbach.- Reinbek bei Hamburg; Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1983

Auch mit der Nennung dieser Werke sind nicht alle guten Bücher erfasst, es gibt mehr!

Mögliches Vorwort des Verlages (wenn im Eigenverlag: Trost)

*Man habe dieses Buch publizieren wollen, obwohl der Autor seine Zusage, ein fertiges und daher aus der Sicht des Verlages brauchbares Manuskript zu liefern, vor allem terminlich nicht eingehalten hat. Er hat sich mit einem „hochschuldidaktischen Burn-out“ krank gemeldet und hofft, sollte das Buch trotzdem erscheinen und (wieder: trotz allem, denn was zwar verlagstechnisch eine Katastrophe ist, kann ja hochschuldidaktisch ideal sein!) ein Erfolg sein, als gut honorierter Vortragender wieder einsatzbereit zu sein, denn schließlich endet jedes Burn-out irgendwann. Der Betreuer/Die Betreuerin dieses Buches im Verlag glaubt allerdings nicht an eine ernsthafte Erkrankung, Genesungswünsche sind überflüssig. Ein perfekt ausgearbeitetes Buch wäre, nach den Gedanken, die er/sie in den Vorgesprächen vom Autor übermittelt erhalten hat, ein Widerspruch in sich: HD muss durch Aktivität vermittelt werden, ein perfekter Text führt zu **passivem Konsumieren**, dem dann **aktives Kritisieren** und **absolutes Ignorieren** folgen. Muss man dagegen viele unfertige Sachen selbst zu Ende denken, nachlesen, nachforschen, im Buch oder in einem wegen des Buches geplanten Aufsatz selbst fertig schreiben, so kann man das Buch nicht mehr kritisieren. Der fehlende Teil hätte ja jeglichen Makel beseitigt; der durch den Leser/die Leserin individuell gedanklich oder als Schriftstück eingefügte, ergänzte Teil ist ohnehin perfekt wie alles, was er/sie bisher gemacht hat, und nicht Gegenstand öffentlicher Kritik. Der Autor wollte sich also nur interessant machen und sagen können: Endlich habe auch ich an mir ein Burn-out diagnostiziert, wenn ich schon nicht geschieden bin und auch keinen MP3-Player und kein i-Phone verwende, so bin ich damit doch ein moderner Mann! Aus der Sicht des Verlages bleibt das Buch also ein Torso, als würde man es aus dem Nachlass eines Wissenschaftlers in eine Gesamtausgabe aufnehmen. Sollte es eine zweite Auflage geben, so wird der Verlag entscheiden, ob er dem Autor die Weiterarbeit erlaubt oder nicht doch lieber die LeserInnen bittet, einige der individuellen Ergänzungen einzureichen, sofern sie verlagstechnisch und hochschuldidaktisch perfekt sind, damit das perfekt gewordene Buch dann wenigstens ab der zweiten Auflage die erwartete Wirkung hat!*

Die Verlagsleitung (welcher Verlag?)

(oder doch der Autor selbst!)

1.1 Einige wichtige Abkürzungen (zur Sicherung der Lesbarkeit)

HD heißt Hochschuldidaktik, aber das muss ja schon klar sein, wenn man das Buch wegen seines Titels aufschlägt.

Stud. bedeutet StudentInnen und **Lekt.** bedeutet LektorInnen (alle Fälle, Singular und Plural). Daher auch: **d. Stud.** bzw. **d. Lekt.**, wobei das d. für alle Varianten (die, der, den ...) steht. Stud. und Lekt. kommen in einer **LVA** (das ist eine Lehrveranstaltung und gilt wieder für alle Fälle, auch im Plural) zusammen.

FH steht für Fachhochschule(n).

Manchmal steht **Uni(s)** für Universität(en).

USP ist ein Begriff aus der BWL, Abteilung „Marketing“: Unique selling proposition, also das „Alleinstellungsmerkmal“ im Wettbewerb.

Der Text ist gegendert. Diese Behandlung ist auch den „Wortspenden“ widerfahren, wenn nötig.

Die Rechtschreibung in den Zitaten wurde vorsichtig der Reform, vor allem bei ß/ss, angepasst.

1.2 Orientierungshilfe für die erste Begegnung mit dem Inhalt des Buches

Personen, die sich intensiv mit HD beschäftigen, haben aus Interesse und um mir einen Gefallen zu tun das Buch in der Fassung „Juni 2011“ gelesen. Der wesentliche Kritikpunkt war: *Es fehle der „rote Faden“*. Daher wird eine Fassung „September 2015“ hergestellt. Eile war nicht mehr geboten, denn der Wunsch, das Buch noch als „FH-Aktiver“ auf den Markt bringen zu können, ließ sich nicht mehr realisieren. Ob „der Markt“ in dieser schnelllebigen Zeit ein Buch akzeptiert, dessen Autor keine tagesaktuellen eigenen Erfahrungen mit HD bzw. in einer FH hat, bleibt abzuwarten.

Um den erwähnten Beitrag der Freunde und Bekannten nicht nutzlos verglühen zu lassen, werden diese fünf Seiten eingefügt, sie mögen als Orientierungshilfe dienen bzw. deren Fehlen im Textverlauf vergessen machen. Mit dieser Ergänzung bildet der Text von Juni 2011 dann die „Originalfassung“, wobei 2015 auch echte Fehler korrigiert wurden, die die Leser fanden. Weitere Überarbeitungen, die sich im Zusammenhang mit einer geplanten Publikation ergeben, sind dann eben etwas anderes. Wer ein Buch wie dieses auch ohne „roten Faden“ akzeptieren kann, versäumt nicht viel, wenn diese Seiten übersprungen werden. Wird dieses Buch jedoch ein Teil eines (selbst erstellten) Lern- und Fortbildungsprogramms, dann mögen diese Ausführungen beachtet werden, denn man sieht hier, welche Abschnitte durch andere Quellen vorbereitet oder ergänzt werden müssten.

In der Wirtschaftsuniversität Wien gibt es in dem Gebäude, das bis zur Übersiedlung in den Prater das Hauptgebäude war (Wien IX), großflächige Kunstwerke von Maitre Leherb, Fayencen in großer Zahl, jeder der rund 500 Einzelteile jedes riesigen Bildes ist einzigartig²: Man stelle sich bitte vor, aus einem der großen Bilder wären sieben wichtige Stücke herausgenommen worden. Wer das verbleibende Kunstwerk betrachtet, wird manches nicht mehr eindeutig erkennen, wohl aber das Bild als Ganzes als Kunstwerk erleben können. Fände man nun in einem anderen Raum sieben Fayencen und legt nur sie zusammen, so wird das Ergebnis völlig unbefriedigend sein: Da ein Gesichtsteil, ein einfarbiges Stück, eine Abbildung einer Kante, dort etwas wie ein Teil eines Tieres usw. Es wäre allerdings falsch, diese Tafeln in den Müll zu werfen! Wer sich mit dem unvollständigen Bild beschäftigt hat und intensiv nach den fehlenden Teilen sucht wie nach einem Schlussstein, den der Meister gewiss selbst vollendet hat, der wird mit den aufgefundenen Teilen etwa das Bild „Europa“ ergänzen und Freude beim Betrachten empfinden.

Die sieben Kapitel dieses Buches über HD liegen wie die noch nicht eingefügten Fayencen vor dem Leser, der Leserin. Wer sich noch nie mit HD befasst hat, wird beim Lesen wahrscheinlich nur selten ein Glücksgefühl oder zumindest ein „Aha-Erlebnis“ haben. Andererseits fehlen im „Gesamtwerk HD“ meines Erachtens genau diese sieben Kapitel, die anderen 100 oder 200 sind ja da und zugänglich. Wollte man auch sie in einem einzigen (lesbar dünnen) Buch darstellen, so wäre es wie ein Foto aus großer Distanz, was weder dem Werk von Maitre Leherb noch der HD gerecht würde, ganz abgesehen davon, dass ein großer Künstler (mit vielen Helferinnen und Helfern) zwar ein so großes Projekt verwirklichen kann, aber kaum ein Pädagoge in gleicher Weise für alle Teile der HD Kompetenz aufweisen dürfte. Ein „roter Faden“ (zum Glück denkt man kaum mehr daran, dass der rote Strang im Original mit den Seilen der englischen Kriegsmarine und mit der Bekämpfung des Diebstahls der Seile zu tun hatte) kann zwischen den sieben Kapiteln nicht geknüpft werden in einer Weise, dass er alle in diesem Buch fehlenden, in der Literatur bzw. Wissenschaft jedoch vorhandenen Teile erschafft. Um die Analogie abzuschließen: Es werden in den folgenden Seiten der Orientierungshilfe diese sieben Fayencen etwas weiter auseinander aufgelegt und mit einer „Bleistiftzeichnung“ so verbunden, dass man erkennt, ob die einfarbige Fläche zu einer Hauswand oder zu einem Stück des Himmels gehört. Mit diesem Hinweis auf den äußeren Zusammenhang soll der innere Zusammenhang der sieben Beiträge, wie er im Kapitel 8 „Was ist HD?“ aufgezeigt wird, allerdings nicht ersetzt werden.

„**Brücken bauen**“ schafft das Bewusstsein für den Raum der gesamten Lehrtätigkeit an Universitäten und FH: Wenn es keine intakte Beziehung zwischen den Lehrenden und den Studierenden gibt, dann braucht man über Ziele und Methoden gar nicht nachzudenken. Aktuell (und im deutschsprachigen Raum erst seit 2012) bewegt *John Hattie*³ die Experten mit: *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*. Durch Auswertung zahlreicher englischsprachiger Studien zeigt Hattie mit seinen Skalen, dass es auf die Persönlichkeit der Lehrenden ankommt, nicht bzw. in geringerem Maße auf die

2

http://www.google.at/search?q=Leherb+WU&hl=de&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=XduZUd_KOsS54ASellHICA&ved=0CDkQsAQ&biw=1440&bih=900

³ http://erziehungundbildung-gelsenkirchen.de/uploads/media/John_Hattie_Lernen_Sichtbar_Machen_Teil_1.PDF

Klassengröße, die Methode und andere Faktoren. Man könnte nun hoffen, dass die Reife und die Kompetenz der Lehrenden in Europa auf so hohem Niveau relativ einheitlich gegeben sind, dass von da keine Störungen ausgehen, der gleichmäßig wirkende Beitrag zum Erfolg also gegeben ist und die Unterschiede im Erfolg nicht mehr auf diesen Faktor zurückgeführt werden können bzw. müssen. Das mag für die meisten Lehrveranstaltungen stimmen, die Lernende vor der Reifeprüfung, der Matura (dem Abitur) besuchen (man mag in dieser Aussage die Haltung, Europa sei bildungsmäßig eben etwas anders, sehen). Für die HD ist es aber wichtig zu betonen: Ohne eine bewusst gepflegte Brücke, die vielleicht automatisch durch Übertragung errichtet worden ist, gibt es auch an den Universitäten und FH keinen hohen Lehr- und Lernerfolg. Die Menschen kommen in die Lehrveranstaltungen mit dem Wunsch, etwas zu lernen, sie übertragen ihre bisherigen Erfahrungen mit Lehrenden – durchaus unbewusst – auf die Lehrenden im tertiären Bildungssektor. Die so geschlagene Brücke ist zuerst wenig tragfähig. Sollten die Lehrenden glauben, Interesse an der Sache würde auf beiden Seiten genügen, auf der zwischenmenschlichen Ebene könne nichts Störendes passieren, man sei ja unter Erwachsenen, dann liegen sie falsch. Wenn sie – auch das teilweise unbewusst – von sich aus ganz automatisch eine Brücke zu den Lernenden errichten, weil sie eben in die Lehrveranstaltung kommen, um ihr Wissen und Können an die anwesenden Menschen weiterzugeben, ohne die Erwartung von Dankbarkeit und Bewunderung, dann erfahren sie hier, dass diese mit dem ersten Kontakt geschaffene Brücke beachtet und gepflegt werden muss. Sie soll tragfähiger werden und stabil bleiben.

„**Endlich lehren!**“ macht einen Schritt zurück aus den noch nicht erreichten, aber doch angestrebten Höhen wissenschaftlich fundierter HD in die „Niederungen“ jeglicher Lehrtätigkeit, die Lernenden nach der Pflichtschule geboten wird. Es wurde ein Text verwendet, der an der FH des bfi Wien entstanden ist. Werden an einer FH Lehraufträge an akademisch gebildete Personen aus der Praxis vergeben, dann fragt man nach den bisherigen Lehrtätigkeiten. Diese betreffen beispielsweise innerbetriebliche Schulungen. Selten erfolgt bei Personen, die bereit zur Mitarbeit an einer FH (oder an einer Uni) sind, eine systematische, umfangreichere Weiterbildung oder gar Vorbildung durch Seminare „Train the Trainer“ oder Vergleichbares. Dieses Kapitel fasst vieles zusammen, damit niemand sagen kann, er oder sie hätte noch nie gehört, dass man über didaktische Fragen nachdenken muss und sich weiterbilden kann, dass man ein Skriptum für Lernende anders als eine Gebrauchsanleitung oder einen Beitrag für ein Lexikon schreiben sollte usw. Daher heißt ein Unterabschnitt auch „Selbstverständlichkeiten“. Vom Bauen der Brücke zu den Studierenden hat man sich noch nicht weit entfernt, denn es geht darum, diese Brücken nicht als Architekt zu bauen, sondern als Lehrender, in den Brücken nicht technische Kunstwerke zu sehen, die in die Landschaft passen, sondern Wege, auf denen mit einem händisch gezogenen Karren „schwer verdauliche geistige und emotionale Nahrung“ zu einer Gruppe oder zu einer Einzelperson gezogen werden soll. Nach der Auseinandersetzung mit diesen zwei Kapiteln sollten zwei Ziele erreicht sein: Die Leserin, der Leser soll sich freuen, in der Welt der Lehrenden angekommen zu sein, sie/er soll sich in diesem neuen Umfeld wohlfühlen, dabei aber neugierig bleiben. Es soll zugleich eine Brücke entstanden sein zwischen mir, dem Autor, und der Leserin bzw. dem Leser. Diese Brücke durch ein Buch muss tragfähig genug sein, um Erkenntnisse zu ermöglichen wie: „Ich bin zwar perfekt motiviert, aber als Lehrende/r noch lange nicht perfekt!“ bzw. „Ich muss meine Lernpsychologie

neu durchdenken!“ Die so vorbereitete und angeregte Selbsterkenntnis wird zu Schritten in der Weiterbildung führen, die viel Kraft und Zeit kosten. Allein das macht sie zu einer schweren Last auf der neuen Brücke.

„Lernen und Lerntheorien“ geht von einer aktuellen Erfahrung aus, die sich wohl kaum ändern würde, könnte ich neuerlich mit Lehrenden beruflich zusammenarbeiten: Viele Lehrende können nicht sagen, welche Theorien der Lernpsychologie ihrem Tun zugrunde liegen. Geht man also vom Brückenkopf weg in die Welt der Lehrenden, so will man Menschen zu bleibenden Änderungen veranlassen, motivieren, ihnen dabei helfen, die gemeinsamen Ziele des Lehrens und Lernens zu erreichen. Lehrende verwenden intuitiv oder bewusst Wissen über das Lernen. Häufig lehnt man jedoch die tiefere Auseinandersetzung mit Lerntheorie so ab: „Diese Menschen sind erwachsen, eigenverantwortlich, jedes dieser Individuen hat eigene Lernerfahrungen, gestaltet sein Neulernen bzw. Wiederholen so, wie es das für richtig hält. Da man diese Variationen kaum ernsthaft erfassen und schon gar nicht berücksichtigen kann, braucht man sich nicht mit ihnen zu beschäftigen; Lernen erfolgt an der Uni und an der FH von allein, was da geschieht, ist für Spezialisten interessant. Wer ein Restaurant betreibt, kann sich ja auch nicht mit der Darmflora der Gäste bzw. mit der Therapie ihrer Verdauungsstörungen befassen.“ Das klingt vernünftig (abgesehen von der bewusst bössartigen Abschweifung im Vergleich), stimmt aber nicht. Wäre Lernen ein zwar individueller, aber mit Gewissheit erfolgreicher Prozess, dann wäre die Anzahl der StudienabbrecherInnen und der Prüfungswiederholungen weitaus geringer. Wer lehrt, der will, kann und muss das Lernen unterstützen, ermöglichen, vorbereiten. Als Voraussetzung für das Verständnis der individuellen Besonderheiten lassen Lerntheorien das Allgemeingültige der Lernprozesse verständlich werden. Um die erwähnte Analogie mit einem Restaurant aufzugreifen: Wer ein Restaurant für Personen betreibt, die schwer übergewichtig sind (bezüglich des Lernens müsste ich allerdings von untergewichtigen Personen ausgehen ☺), der sollte sich über die ökonomische Seite hinaus mit dem befassen, was das Restaurant leisten kann und wie es das Ziel der Gesundheit erreicht. Der Beitrag in diesem Kapitel ist also ein doppelter: Die Leserin und der Leser sollen angeregt werden, sich mit den vielen sehr guten Publikationen zu befassen, die es zum Thema Lernen und Lerntheorien gibt. Zugleich sollen sie aber neugierig sein, wenn sie die eingefahrenen Straßen der pädagogischen Grundausbildung verlassen können. Wo gibt es andere Ansätze? Was kann ich, abgeleitet von alten oder neuen Theorien, besser machen? Das sei eine lebenslang wirksame Haltung. Von der Ebene von „Endlich lehren!“ ausgehend wird durch dieses Interesse eine jeweils individuelle Säule errichtet, die in einer Gruppe von Lehrenden ganz unterschiedliche Substanz und Höhe aufweisen mag. An dieser Säule kann wie an einem soliden Brückenpfeiler mehr oder weniger Material der Brücke aufgehängt bzw. befestigt werden. Der Erfahrungsaustausch zu Fragen des Lernens bestimmt die Lernkultur in dieser Gruppe, also an dieser FH bzw. in einem Bereich einer Universität mit. Während mit dem Teil „Endlich lehren!“ das Tor zu vielen Einführungsbüchern und Trainings geöffnet werden soll, bringt der Teil über die Lerntheorien auch zwei konkrete Beispiele. Diese sollen ungewöhnlich sein, denn wer sich den verschiedenen Quellen des Wissens zuwendet, wird die populären Theorien über das Lernen im Internet, in Filmen, in Büchern und Aufsätzen wiederfinden. An den Beispielen kann man sehen, wie spannend Lerntheorie sein kann. Man kann aber auch das eigene Lernen beobachten, da man (in der Regel) mit diesen zwei Beispielen Neues lernen muss.

„Analyse von Schwierigkeiten auf der Basis von PP“ hängt einerseits mit den Lerntheorien zusammen, andererseits mit einem Lieblingsthema des Autors: mit Psychoanalytischer Pädagogik. Wenn die Auseinandersetzung mit Lerntheorie einen Nutzen für die Lernenden bringen soll, dann muss wenigstens induktiv bewiesen werden, dass sie das kann. An der PP zeigt sich auch der Nutzen für die Lehrenden, nämlich die Vertiefung ihrer Selbsterkenntnis, das stärkere Selbstwertgefühl, weil man „SpezialistIn für Lernen“ geworden ist, und die größere Sicherheit im Auftreten, normal als Authentizität bezeichnet. Für die Lernenden ergibt sich der Nutzen in der Überwindung bzw. Verkleinerung von Lernschwierigkeiten. Es geschieht eher in Workshops und Seminaren, dass man mit Fachleuten und KollegInnen über Schwierigkeiten reden kann. Hier wird am Beispiel einer lernpsychologischen Orientierung demonstriert, wie man in der Analyse von Schwierigkeiten vorgehen kann. Das Beispiel kann auf andere Lerntheorien angewendet werden bzw. wird man in der Literatur Fallbeispiele finden. Die Tatsache, dass von der PP aus viele neue Analyseergebnisse sichtbar werden und man erkennt, warum andere Lösungen nicht erfolgreich umgesetzt werden können, soll anregen zu vertieftem Studium der PP.

„Kriterien für die Bewertung und Systematisierung vorgefundener Methoden“ verlässt die Ebene der zwei vorhergehenden Kapitel und wendet sich zugleich neuen Inhalten zu, die nicht referiert, sondern vorausgesetzt werden. Für das „Einziehen eines roten Fadens“ ergeben sich hier Hindernisse, nämlich lange Strecken: Es wird versucht, in eine höhere Ebene wissenschaftlicher Diskussion zu wechseln und es werden Detailkenntnisse gefordert. Hätte jemand diese, dann könnte ihm bzw. ihr leichter eine Verbindung von Lerntheorien zu ihrer Anwendung in modernen Lehrmethoden gezeigt werden. Wer sich allerdings nicht ernsthaft für HD interessiert, wer sich daher auch nichts aus der Fachliteratur (oder aus anderen Quellen) über Lehrmethoden erarbeitet hat, müsste viel Zeit aufwenden, um aus der Auseinandersetzung mit diesem Kapitel Nutzen zu ziehen. Kommt man dagegen von der anderen Seite her, als Praktiker, der verschiedene Methoden kennt und einsetzt, der in diversen Medien die Einladung findet, etwas Neues zu erproben, oder als Praktikerin, die ab sofort vieles besser machen will und daher die Kenntnis der Methoden spontan erweitert hat, dann hilft dieses Kapitel, in der HD einen Zweig der Pädagogik als Wissenschaft zu sehen. Der generelle Untertitel behauptet, was hier stehe, fehle in den guten Büchern über HD. Leider war es einem Menschen wie mir, der nicht an der Universität von „allen materiellen Sorgen“ befreit forschen konnte, nicht möglich, alle Bücher über HD durcharbeiten (und als Pensionist will ich an eine so große Aufgabe nicht herangehen). Wäre die Beschäftigung mit Kriterien für die genannten Zwecke jedoch schon gründlich erfolgt, dann würden sich zumindest irgendwelche Niederschläge zeigen. Die Methoden sind das Material der HD, dafür gibt es gute Bücher, Seminare usw. Wissenschaftliches Denken setzt aber eine distanzierte Betrachtung dieses Materials voraus; dazu wird hier angeregt.

„Kritisch-kreativer Ausblick auf die Jahre bis 2043“ könnte lose mit dem Kapitel über die Kriterien verbunden werden: Aus der Bewertung und Systematisierung vorhandener Lehrmethoden werden sich Einsichten in bisher fehlende Methoden ergeben. Es ist – schon wegen der Entwicklungen im Bereich der Kommunikations- und Informationstechnik – mit einer weiterhin hohen Innovationsrate im tertiären Bildungssektor zu rechnen. Im Buch Holzinger/Jungwirth (Hrsg.), 2009, das ich dank redaktioneller Mitarbeit sehr gut kenne, wird ein Ausblick bis zum Jahr 2025

versucht. Um dieser prognostizierten Entwicklung des FH-Sektors nicht zu widersprechen, musste trotz exponentiell wachsender Unsicherheit hier der Horizont auf die Jahre bis 2043 geschoben werden. Das im Jahr 2013 erschienene Buch von Popp/Schüll⁴ bezieht sich auf den Zeitraum bis 2030, hat aber seinen Schwerpunkt nicht in der HD. Ausgehend vom Einordnen der sieben Fayenzen in ein vorhandenes Kunstwerk könnte auch eine andere Vorgangsweise gewählt werden. Nimmt man nämlich dieses Kapitel, ergänzt es um die PP, neue Lerntheorien aus anderen Kapiteln und aus weiterführenden Quellen, dann könnte ein ganz neues „Kunstwerk“ entstehen. Die HD des Jahres 2043 wird hoffentlich eine andere sein als die des Jahres 2015. Wenn also der „rote Faden“ nicht bei den aktuell notwendigen „Brücken“ seinen Ausgang nimmt, sondern in einer kritischen Analyse, die die Hoffnung weckt, mit Kreativität die Fehler und Mängel der Gegenwart zu beseitigen, dann wird bei der Auseinandersetzung mit diesem Buch zwar weiterhin viel Eigenaktivität nötig sein, um das neue Bild zu füllen, aber es ist ein anderes Ziel. Von diesem Abschnitt aus werden die LeserInnen zu Keimzellen einer neuen HD.

„**Was ist Hochschuldidaktik?**“ bleibt eine unbeantwortete Frage. Das wird im Zusammenhang mit dem „Ausblick“ verständlich. Zu sagen, das in der Gegenwart vorliegende Material sei „die HD“, berücksichtigt nicht die lebendige Entwicklung durch die Lehrenden. HD ist eine relativ junge Disziplin, es gibt vielleicht mehr implizites Wissen in den Gruppen der Lehrenden als explizites Wissen in den Bibliotheken. Das vorliegende Buch soll Lehrende dazu herausfordern, eigenes Wissen explizit zu machen. HD ist jetzt aber auch nicht für das Jahr 2043 zu fixieren, allzu viele Unsicherheiten begleiten die Prognose. Mit meinen Annäherungen an eine Antwort auf die in der Überschrift gestellte Frage bin ich, der Autor, keineswegs zufrieden. Von den realen „Brücken“ des zweiten Abschnitts habe ich mich weit entfernt, leider in jene Höhen, wo schon durch den nötigen Abstraktionsgrad die sprachlichen Hilfen des Denkens rar geworden sind. Ein „roter Faden“ wäre hier nicht in der Länge eines langen Taus, das alles verbindet, zu spannen, sondern von jedem hier bearbeiteten Teil aus zu dieser Höhe. Vielleicht ist ein anderes Bild besser: Vom „Gelände“ jedes einzelnen Kapitels wird ein Scheinwerfer nach oben gerichtet und macht in der Dunkelheit, die uns hochschuldidaktisch noch umgibt, Bruchstücke der Theorie sichtbar, die auf einer höheren Ebene früher oder später als moderne und vielschichtige Wissenschaft alle Zusammenhänge einer HD umfasst.

Meine bisherigen Leser haben die eingefügten Exkurse, die Zeitungsausschnitte, auch die „Wortspenden“ insofern kritisiert, als diese den Lesefluss unterbrechen. In dieser „Originalfassung“ ändere ich an dieser Zusammenstellung wenig, denn die **Unterbrechung des Leseflusses war und ist beabsichtigt**. Wer dieses Buch rasch „in einem Aufwaschen“ liest, ist selbst schuld, wenn dann Unzufriedenheit zurückbleibt. Auf der oben erwähnten „Buch-Brücke“ soll zumindest virtuell ein reges Treiben herrschen: Die LeserInnen lesen etwas, gehen in die Praxis, denken nach, lesen und suchen in anderen Quellen, kommen zurück, um neue Elemente zu holen, wiederholen möglicherweise das Lesen einiger Absätze, um neu ausgerüstet in den bald wieder unterbrochenen Lesefluss einzutauchen ... Dieses Buch ist kein Lehrbuch der HD, das man als Prüfungsstoff möglichst schnell durch einmaliges

⁴ Popp, Reinhold, Schüll, Elmar (Hrsg.): FH 2030 – Zur Zukunft der österreichischen Fachhochschulen.- Wien, Literas-Verlag, 2013

Lesen kennenlernt (um es nach der Prüfung ebenso schnell wieder zu vergessen). Es behandelt menschliches Lernen, das spannend ist, kann und soll aber nicht so spannend wie ein Kriminalroman sein, den man/frau nicht aus der Hand legen kann. Man/Frau soll es aus der Hand legen können – und hoffentlich will man/frau es wieder in die Hand nehmen, um sich weiter mit HD auseinanderzusetzen. Als Kommunikationsmittel, das kein Lehrbuch sein soll, hat das Buch eine Chance, auch in einer anderen Hinsicht nicht zeitgemäß (also nicht opportunistisch) zu sein. Wenn es um Prüfungen geht, haben viele Menschen (zu viele?) den Wunsch, kurz und knapp alles Wichtige zu erfahren, was für ein positives Ergebnis im Minimum gekonnt werden muss. Einen solchen „Minimalisierer“ (und eine solche Minimalisiererin, ja, die gibt es auch) wird das Buch nicht zufrieden stellen. Alles, was enthalten ist, ist wichtig genug, um eben enthalten zu sein; jedoch, um ein Optimum des Verständnisses zu erreichen, sind überdies die vorhandenen guten Bücher (s.o.) unerlässlich zu integrieren. Der Ehrgeiz des Autors ist es, seine Kräfte maximal einzusetzen. Aus dem ergibt sich der Wunsch, die LeserInnen mögen, wenn schon nicht nach dem Maximum, so doch im Hinblick auf ihre Praxis nach dem Optimum an HD streben. Hoffentlich trägt dieses Buch zum Erreichen dieses Zieles etwas bei.

Anmerkung zur „Publikation“ dieses Textes in „ResearchGate“ (August 2015)

Ich habe eine sehr hohe Meinung von Forschung und Wissenschaft. Hätte ich einen Text, der diesen Kriterien entspricht, würde ich ihn statt dieses Textes präsentieren. Vielleicht kann jedoch dieser Text trotz all seiner Mängel, die schon ein erster Blick in das Literaturverzeichnis zeigt, dazu beitragen, dass an Universitäten und Fachhochschulen zeitlose Hochschuldidaktik in optimaler Weise „gelebt“ wird, was dann Absolventen und Absolventinnen als Folge hat, die Texte in ResearchGate publizieren, die meinen hohen Erwartungen entsprechen würden. Man hat mir die Möglichkeit gegeben, einen solchen Text hochzuladen, und ich will, dass jene Menschen, die diesen Text brauchen, ihn finden und haben können.

Inhalt

1	Erste Begegnung mit dem Buch und dem unbeirraren Autor	3
1.1	Einige wichtige Abkürzungen (zur Sicherung der Lesbarkeit)	5
1.2	Orientierungshilfe für die erste Begegnung mit dem Inhalt des Buches	5
	Inhalt	12
2	Brücken bauen	14
2.1	Leitsätze	14
	Exkurs 1: Wer sind 'die Studierenden' in der 'Bologna-Ära'?	22
2.2	Ergänzung zu 2 Brücken bauen	24
2.3	Warum wird jemand haupt- bzw. nebenamtliche/r Lektor/in?	26
3	Endlich lehren! Eine kurze Einführung in die zeitlose Tätigkeit des Lehrens, mit einem besonderen Schwerpunkt bezüglich des zeitgemäßen Lehrens an der Fachhochschule des bfi Wien	33
3.1	Endlich lehren! Umständliche Erklärung eines einfachen Titels nebst einer kurzen ersten Bewertung	35
3.2	Ein erster Schritt mit persönlicher Ansprache	35
3.3	Unvermitteltes Eintauchen in den Hauptteil	37
3.4	Vorbereitung auf das Lehren = Denken auf zwei Ebenen	39
	Exkurs 2: Der Realitätsbezug	41
3.5	Der Stand Ihrer pädagogischen Aktien	43
3.6	NEIN: gezielter Input – JA: Nützen Sie die Chance!	45
3.6.1	„Vorlesung“	45
3.6.2	„Übung, ILV“	47
3.6.3	„Seminar“	47
3.7	Links und andere Quellen Ihres Wissens um HD	57
3.8	Exkurs 3: Selbstverständlichkeiten	60
3.9	Über das Schreiben eines Skriptums, nebst zwei wichtigen Tabellen	62
3.10	Abschlussprüfung?	67
	Inhaltsverzeichnis für Abschnitt 3	69
	Ein Einladungsschreiben mit der Bitte um einen Beitrag	69
4	Lernen und Lerntheorien für FH und Universität	73
4.1	HD ohne oder mit Lerntheorie als Basis	73
4.2	Beispiele für „ungewöhnliche“ Lerntheorien	76
4.2.1	Die soziale Bedingtheit des Gedächtnisses nach M. Halbwachs	78
4.2.2	Lernen und Bewegung	81
	Exkurs 4: Etwas ganz anderes: Teil 1: Inhalt	82
	Fortsetzung von Exkurs 4: Etwas ganz anderes: Teil 2: Anwendung	83

4.2.3	Lernen null, Lernen I, Lernen II und Lernen III nach Gregory Bateson .	85
4.2.4	Verbindung zwischen Grundlagenforschung und angewandter Erforschung des Lernens.....	90
4.2.5	Was zusätzlich nützlich ist, den Lehrenden hilft:	91
	Exkurs 5: HD-Weiterbildung in Praxisbeispielen.....	92
5	Analyse von Schwierigkeiten auf der Basis von PP	103
5.1	Zusammenstellungen von Schwierigkeiten	103
5.2	Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik und diese Sicht des Lernens	105
5.2.1	Lernen aus der Sicht der PP	107
5.2.2	Suche nach Lösungen für Schwierigkeiten	109
5.3	Exkurs 6: Erfolgreiche Umsetzung einer didaktischen Innovation	116
	Exkurs 7: Faulheit.....	121
6	Kriterien für die Bewertung und Systematisierung vorgefundener Methoden.....	123
6.1	Erster Lösungsansatz.....	128
6.2	Anwendung der Kriterien	134
7	Kritisch-kreativer Ausblick auf die Jahre bis 2043	141
7.1	Geht die Innovationskraft der Fachhochschulen im Bereich der Lehrmethoden verloren?	141
7.2	Für die Entwicklung der FH wichtige Elemente der kommenden Jahre: Suche nach neuen Motiven	145
7.3	Enger werdende Grenzen für didaktische Innovationen.....	150
7.4	Bereiche, in denen FH innovativ bleiben bzw. sein werden	152
7.5	Offene Fragen	157
7.6	HD im Jahre 2043: Besonderheiten des Fortschritts	160
8	Was ist Hochschuldidaktik?	165
8.1	Zusammenhänge	165
8.2	„Flüchten oder Standhalten“ Extrempositionen zur Notwendigkeit von HD ..	165
8.3	Was kann Hochschuldidaktik sein?	169
8.3.1	Präzisierungsspirale „Hochschuldidaktik“	171
8.3.2	Unterschiede von Universität, FH und EB.....	173
8.3.3	Reichen die Inhalte von A) bis G) aus, um eine eigene HD für FH zu rechtfertigen und davon abzuleiten?	175
8.3.4	Umkehrung der Fragestellung: ein kreativer Versuch	176
8.4	Was also ist HD?	178
9	Verzeichnis der erwähnten und der zitierten Bücher bzw. Quellen	183

Verteilt im ganzen Buch: „Wortspenden“ von vielen Personen, ohne Verzeichnis.

2 Brücken bauen

„Lieber Theo, [...] Frau Sol Schwimmer verklagt mich, weil ich ihre Brücke ganz nach meinem Gefühl und nicht zu ihrem lächerlichen Munde passend gemacht habe. Das stimmt! Ich kann nicht auf Bestellung arbeiten wie ein normaler Handwerker! Ich hatte beschlossen, ihre Brücke solle kolossal und brandend sein, mit wilden streitsüchtigen Zähnen, die wie Feuer in alle Richtungen züngeln! Jetzt ist sie völlig fassungslos, weil sie nicht in ihren Mund passt! Sie ist so bürgerlich und dumm [...] Was ist zu tun? Vincent“⁵

Um diese Brücken geht es nicht, dennoch ist der zitierte Text für kreative Analogien nützlich: „Was ist zu tun? LektorIn“

2.1 Leitsätze

Alle Lernenden sind als Individuen (zuerst) unverändert zu akzeptieren!

Das klingt vielleicht wie ein Befehl, aber es ist ein Ideal, in dessen Verfolgung d. Lekt. nicht als HandwerkerInnen, aber auch nicht als KünstlerInnen oder neutrale WissenschaftlerInnen aktiv sein mögen, sondern von allen ein wenig ausleben. Das ist (immer) sehr schwierig zu realisieren! Gelingt es, dann hat der folgende Aufruf auch Erfolg:

Nicht nur tolerieren, sondern anerkennen und beachten wie einen geliebten Menschen!

Dieses Ziel darf nicht einfach als Bekenntnis ausgesprochen werden, wie ein Programm, dem keine Taten folgen, sondern es schafft in seiner schrittweisen Umsetzung die Basis für alles pädagogische Tun, also auch für die Lehrtätigkeit an einer FH und Universität. Kann sie nicht gelegt werden, möglicherweise wegen einer nahezu unüberblickbaren Zahl an Stud., die einzelnen bemühten Lekt. gegenüber sitzen (oder stehen), dann reduziert sich die Lehrtätigkeit auf das Verlesen eines mehr oder weniger gut aufbereiteten Textes; die bewusste Bereitschaft, Brücken zu bauen, stumpft langsam ab. Aus Lekt. werden (in vielen Fällen forschende) Wissenschaftsjournalisten, deren Beziehung zu d. Stud. dieselbe ist, die ein/e Autor/in zur Leserschaft von Büchern und Fachzeitschriften hat. Je ein Regelwerk darüber, wie man ein gutes Skriptum oder ein wissenschaftlich fundiertes Lehrbuch schreibt, wie ein Film für die Wissenschaftssendungen mancher TV-Sendeanstalten oder wie eine DVD mit einem Programm zum Erlernen einer Fremdsprache gestaltet werden kann, würde für Personen, die notgedrungen ihren Beruf so eingeschränkt sehen und erleben, ausreichen.

Man kann eine „Massenvorlesung“ nicht als Sozialphase bezeichnen; wer eine Universität in einer solchen Anonymität akzeptiert, kann sie nicht als Bildungsinstitution einstufen. Es geht kaum ohne Begegnung und Brücken, denn es haben selbst Institutionen wie die Open University Sozialphasen, in denen d. Stud. mit Lekt. zusammenkommen. Durch die Akzeptanz (zumindest eines Teiles der vielschichtigen Persönlichkeit d. Stud. bzw. d. Lekt. in der Begegnung mit dem

⁵ Aus: Wenn die Impressionisten Zahnärzte gewesen wären (Ein Phantasiestück zur Erhellung von Gemütsveränderungen). Woody Allen: Ohne Leit kein Freud.- München, 1979, S. 188f.

anderen) entsteht eine Beziehung. Zur Brücke wird sie, wenn etwas von der einen Person zur anderen „transportiert“, durch Kommunikation vermittelt werden kann, wenn also ein Mensch dem anderen Wünsche, Erwartungen, Regeln, Anforderungen, Aufgaben, Rückmeldungen mitteilen kann, ohne dass die Beziehung abgebrochen wird.

Nicht alle Gegebenheiten im Umfeld von Lehrveranstaltungen machen d. Lekt. das Wahrnehmen und das Akzeptieren d. Stud. als Individuen unmöglich; wer sich auf das Umfeld ausredet und den Brückenbau einstellt, argumentiert nicht folgerichtig. Insbesondere an Fachhochschulen kann das Akzeptieren d. Stud. gelingen, weil ja auch nicht alle Stud. zugleich durch ihre Aktivität die Akzeptanz erleben wollen. Sogar in jenen Bildungsinstitutionen, in denen es Vorlesungen für mehrere Hundert Stud. gibt, findet man andere Lehrveranstaltungen, die in kleinen Gruppen abgehalten werden. In diesen führt kein Weg am Bau von Brücken vorbei, sonst sind die mit diesen Lehrveranstaltungen angestrebten Wirkungen kein Teil der Kernkompetenz einer Bildungsinstitution.

Akzeptieren, Anerkennen, Beachten, aber die Brücke auch regelmäßig um- und ausbauen, renovieren und verteidigen!

Wenn man eine Brücke bauen will, die fest genug ist, echte Belastungen auszuhalten, dann liegt die Hauptschwierigkeit darin, dass es nicht „**eine** Brücke zu **den** StudentInnen“ geben kann, sondern jede Person muss individuell erreicht werden. Je besser man eine Persönlichkeit kennenlernt, je tiefer die Beziehung wird, desto eher kann man die Tragfähigkeit der Brücke stärken und das Bauwerk gegen verständnislose Angriffe verteidigen. Warum scheitern wir nicht generell daran? Es kommen uns nicht nur unsere Übertragungsmechanismen zugute, sondern auch jede/r einzelne Stud. überträgt unbewusst und kommt uns dann entgegen, wenn die Erlebnisse, die Erfahrungen, die sich da auswirken, im Sinne der kommenden Beziehung gut waren. Bleibt dagegen jemand auf Distanz, weil er/sie schlechte Erfahrungen gemacht hat und daher die Erwartung von Aggressivität, von Missachtung oder von Ausnützung der Schwäche des Abhängigen überträgt, dann erlebt man das als ein Gefühl, das sich so ausdrücken ließe: „Zu ihm/ihr finde ich keinen Kontakt!“ Übertragung hilft (und stört im negativen Fall) vor allem dadurch, dass kleine Anzeichen als große Signale erlebt werden. Fordert man nun Leistungen, vor allem Veränderungen, Arbeit an der eigenen Person, an den Vorurteilen, Einstellungen, Gewohnheiten, auch die Selbsterkenntnis und die Einsicht in die eigenen fachlichen Schwächen muss man manchmal fordern, denn sie kommen nicht automatisch, dann würde die Beziehung abgebrochen werden. Dem steht das Bild einer tragfähigen Brücke gegenüber: Was unbewusst errichtet und gefestigt ist, was den unbewusst bleibenden Bedürfnissen entspricht, das wird nicht abgebrochen. Jede/r Einzelne entwickelt eher Schuldgefühle, sucht bei sich den Fehler, als die Beziehung aufzugeben. Pfllegt man nun die „Brücke“ in den Situationen, wo keine Belastungen übermittelt werden müssen, so wird sie stärker und bedarf in der Folge nicht mehr der beständigen Aufmerksamkeit. Wenn dann beispielsweise nach langer Zeit ohne Kontakte d. Stud. mit dem Wunsch kommt, d. Lekt. möge die Betreuung der Diplomarbeit übernehmen, dann gelingt auch die „Renovierung“ rasch.

Bitte begeben Sie sich als Leser/Leserin in eine virtuelle „Pädagogische Provinz“, um mich, den Autor, dort zu treffen und den Brückenbau zu erleben!

Als Autor dieses Buches möchte ich zu Ihnen eine Brücke bauen, ich habe jetzt nur Sie als Leserin und nur Sie als Leser. Da diese Brücke wegen der Distanz und

Anonymität **nicht** sehr tragfähig sein wird (schließlich gibt es im virtuellen Raum nicht die „härteste Materie“, das Gefühl), habe ich alles zu einem leichten Paket von fünf Punkten zusammengefasst. Hier steht all das, was normalerweise zu Änderungen im Handeln als Lekt. führen müsste. Diese Absätze können Sie ruhig überspringen, dann brauchen Sie sich nicht mehr über Differenzen zwischen dem, was Sie tun wollen, und dem, was andere für richtig halten, zu ärgern. Der Rest des Buches führt wahrscheinlich nicht mehr zu Änderungen im Handeln als Lekt. und bedarf daher nicht mehr einer besonders festen Brücke.

Viele Menschen kaufen etwas Teures und lesen nach dem Kauf vor allem jene Werbebotschaften, aus denen sie in ihrem Kaufverhalten bestätigt werden. Wir Menschen lieben keine „kognitive Dissonanz“, die (im Beispiel) gegeben wäre, wenn man aus der Werbung erfährt, dass andere Produkte besser sind, oder wenn man durch Testberichte über die Schwächen des gekauften Produktes informiert wird. Es geht in den folgenden fünf Punkten nicht um das Verhalten als Lekt., zum Beispiel, wenn man zu Stud. spricht, ohne selbst das Gesprochene als wichtige Botschaft zu erleben, wenn man dabei in den Dialekt oder in die Umgangssprache verfällt usw. **Es geht um die reine HD, die man nur realisieren kann, wenn im Tun gilt:**

- Bewusste Auswahl des Lehr-Lernstoffes
- Bewusste Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten und der Kultur der Institution, an der man lehrend tätig ist; ein vertretbares Maß an Anpassung, etwa an die Unterschiede zwischen „FH berufsbegleitend“ gegenüber „FH in Vollzeit“ und „Universität“ bezüglich der einsetzbaren Methoden, das schadet nicht der Authentizität.
- Suche nach dem Rhythmus, der dem menschlichen Denken und Verstehen entspricht: Nicht lange Zeit hindurch etwas völlig Neues, dann wieder nur Redundanz (Vertrautes, Wiederholung) oder nur Theorie, Abstraktes, sondern wie ein Pendeln zwischen Spannung und Entspannung, zwischen neu und bekannt, zwischen humorlos und distanziert (nur mit der nötigen Distanz könnte etwas als erheiternd, auflockernd erlebt werden).
- Es führt zu keinen Änderungen, wenn man alles Gewohnte hinter sich lassen und nur Verbesserungen realisieren will bzw. wenn man das aus Büchern (oder auf einem Seminar) Erfahrene sofort zu 100 Prozent umsetzen will. Man kann die Umsetzung von Theorie der HD nur schrittweise versuchen und muss in Kauf nehmen, dass manche Neuerung ein Schritt in die falsche (oder wenn schon die richtige, dann nur ein Zwischenschritt in einen Zustand, wo man nicht stehen bleiben darf und kann) Richtung ist. Ob die Richtung stimmt, merkt man bald; wie viele Schritte es insgesamt sind, erkennt man nie.
- Als Lekt. hat man drei Lebensbereiche: Zuerst das ganz **private** Leben, das lassen wir hier „außen vor“. (Diese Formulierung dient der Anbiederung an den deutschen Markt.)
Das **aktive** Lehren, Beraten, Korrigieren: darüber kann man sich rückblickend Rechenschaft geben, um etwas für die Zukunft davon abzuleiten.
Das **ganze restliche** Leben, das viele Informationen, Erlebnisse, Erfahrungen, Einsichten, Zustände mit sich bringt, die man als Lekt. alle darauf hin untersuchen kann, ob sie in irgendeiner Weise in die LVA Eingang finden sollen/können. Man ist also fast beständig auf der Suche nach neuem Input für die LVA, durch den das Lernen gefördert wird. Je wichtiger für eine/n Lekt. der zweite Lebensbereich, das aktive Lehren, wird, umso mehr Raum nimmt im

Denken während des „restlichen“ Lebens die fast schon unbewusst ablaufende Beschäftigung mit der Suche nach dem optimalen Input und seiner optimalen Vermittlung ein. So gesehen wird HD zu einem Teil der Aktivität, zum Inhalt der Lebensvollzüge in diesem dritten Bereich, denn es genügt nicht, einen Wissensstoff zu nehmen und dann rein äußerlich zu verändern, indem ein „Kleid“ nach den Regeln der HD angefertigt wird. Wer glaubt, diese Suche wegschalten, im normalen Leben abschalten zu können, um sie erst in der für die aktuelle Vorbereitung gewidmeten Stunde wieder einschalten zu wollen, der ist noch nicht zum/r Lekt. geworden. Man könnte eine Trennung für nebenberuflich tätige Lekt. gelten lassen, doch gerade diese Personen denken mehr an „ihre Stud.“ als es dem Umfang des aktiven Lehrens in ihrem gesamten Aufgabenpaket entspricht. Das bewusste „Einschalten“ der Suche funktioniert normalerweise nicht gut, unser Denken braucht die Chance, sich auch unbewusst mit einer Materie befassen zu können, daher sollte gar nicht ausgeschaltet werden.

Haben Sie diese fünf Punkte übersprungen oder ist das „leichte Paket“, das freilich von Punkt zu Punkt wegen der Anzahl der Zeilen (und wegen des Inhalts?, oder auch wegen der Ansprüche in der Umsetzung?) schwerer wird, über die gerade erst entstehende imaginäre Brücke mit Erfolg zu Ihnen „transportiert“ worden? Ob mit einer solchen Transportbeanspruchung oder ohne: **Gibt es die Brücke von mir zu Ihnen noch?**

Gut (wenn ja), dann habe ich mein Ziel erreicht, wir kommunizieren weiterhin im virtuellen Raum, ich schiebe keine schweren Belastungen mehr über die Brücke und setze fort.

Trotz allem: Ohne Menschenliebe geht es nicht!

Muss man als Lehrende/r die Menschen lieben, um eine Brücke bauen zu können? Wenn ja: Was heißt Liebe in diesem Zusammenhang? Dazu ein aktuelles Zitat von Michael Serres: „... auf die Liebe, als der geheimen Aristokratie der Menschheit“⁶. Wer durch die Schule von Erich Fromm gegangen ist und „Die Kunst des Liebens“ kennt, mag im Gedanken von Serres den Trost finden, den man braucht, wenn man sieht, wie oberflächlich mit dem Wort „Liebe“ gegenwärtig umgegangen wird. Die Abgrenzung ist geradezu leicht: Wer die Menschen ablehnt, ihnen aggressiv entgegentreten will, ja, sie hasst wie ein klassischer „Menschenfeind“, wird keine Brücken bauen wollen und können. Kein Zeichen fehlender Liebe ist es, nach dem Bau der Brücke sich einzugestehen, dass jeder Mensch Fehler und Schwächen hat. Gerade wegen der gemeinsamen Arbeit an Schwächen und Mängeln wird man zum/r Lekt., was die Bereitschaft, sich auch selbst zu verändern, einschließt. Wer während des Lesens nicht an Burn-out leidet, wird diese Liebe erleben als Freude, dem anderen Menschen zu begegnen, als Glücksgefühl, weil der andere Mensch da ist, als Wunsch, den anderen Menschen zu fördern und zu unterstützen.⁷

⁶ Der Weg zu diesem Zitat ist über eine Rezension gefunden worden: „Die Presse“, 15.5.2010, Spektrum Seite XI: Hans-Jürgen Heinrichs referiert: Constantin von Barloewen/Gala Naoumova: Das Buch des Wissens. Gespräche mit den großen Geistern unserer Zeit. Fink Verlag München.– Hinweis auf einen Teil im Buch, daraus die Worte von Michael Serres.

⁷ Um ein Buch aus dem Jahre 2014, das also nach Redaktionsschluss dieser Ausarbeitung erschienen ist, nicht bloß wegen seines Daseins in das Literaturverzeichnis aufzunehmen, sei hier ein passender Absatz zitiert: Oskar Müller schreibt in seinem Beitrag „Lehre als Kernprozess für die Organisationsentwicklung“ bezogen auf den Rahmen, den die Mitarbeit externer Lehrender abgibt: „In diesem Rahmen wird es angewandten Hochschulen möglich, die persönliche

Die Nachfrage in der Psychoanalyse, ob das etwas mit sublimierter Sexualität zu tun hat, hilft nicht weiter, auch wenn die Antwort „Ja“ lauten muss. Da nämlich wie bei allem (normalen) menschlichen Handeln auch im Handeln als Lekt. eine Triebmischung aufgedeckt werden könnte (würde man die Methode der Psychoanalyse anwenden und ihre Theorien und Modelle zur pädagogischen Modellbildung einsetzen), hat diese Liebe, vor allem wenn sie den Realitätsbezug bewahrt und nicht zu sehr idealisiert, auch etwas mit sublimierter Aggression zu tun. Hoffentlich ist dann die Aggression in geringerer Menge beigemischt und wirklich sublimiert. Man sollte nicht mehr als 100 Jahre nach den ersten bahnbrechenden Veröffentlichungen zum Thema Sexualität und Aggression durch *Sigmund Freud* von Liebe sprechen, ohne diese Sichtweise zu erwähnen.

Bei der Suche nach dem Verständnis von Akzeptanz, von Anerkennung und Beachtung (auf die Wichtigkeit von Anerkennung *und* Beachtung hat *Tobias Brocher* immer wieder hingewiesen), eben von Liebe als Kraftquelle für den Brückenbau, hilft der psychologische Begriff der „Empathie“ mehr als der der „sublimierten Sexualität“. Die eine können wir als Teil des Reifungsprozesses ungefragt realisieren, Empathie zu entwickeln ist ungleich schwerer. Da man als Lekt. nicht Therapeut sein muss, möge die Erwähnung des Begriffes hier genügen. So viel an Kindesmissbrauch im Jahr 2010 auch aufgedeckt worden sein mag, so gut auch der Kampf gegen Pädophile, die das Internet und andere Wege benützen, sein mag: Das Bekenntnis zur Liebe als Grundlage der zwischenmenschlichen Beziehung in der „Pädagogischen Provinz“ darf nicht aus Feigheit verloren gehen; man muss sich trotz allem zu ihr bekennen. Diese Liebe soll nicht als Belastung erlebt werden, denn einen Menschen, den man liebt, zu fördern und in seiner Entwicklung zu unterstützen, ist eine Aufgabe, die ein reifer Mensch bewältigen kann. Sie wird auch nicht als Genießen erlebt werden können, denn das könnte ein Anzeichen für eine drohende Fehlentwicklung sein. Sie ist mit viel Verantwortung verbunden, wobei der Horizont sehr weit reicht, man sieht verschiedene Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen und muss sie durch liebevolle Förderung ihres Intellekts und Stärkung ihrer emotionalen Kräfte auf eine (ihnen) noch weitgehend unbekannte Realität vorbereiten.

Bildung heißt Veränderung, der Wille zum Lernen impliziert die Bereitschaft zur Veränderung!

Erst wenn die Brücke gebaut ist, kann man d. Stud. Aufgaben stellen und Anregungen geben, die eine Persönlichkeitsentwicklung einleiten bzw. begleiten, die also Spannungen auslösen und das Bedürfnis wecken, sich zu ändern. Nur dank der bestehenden Brücke von Mensch zu Mensch kann man zu hoffen beginnen, dass die gemeinsamen Änderungsbemühungen Erfolg haben könnten. Muss man bei d. Stud. überhaupt die Notwendigkeit einer gezielten, wenn auch nicht völlig präzisierten Entwicklung sehen? Soll man nicht besser gleich durch die Auslese „perfekte Ergebnisse“ des Studiums an der FH vorbereiten? Wer auf Entwicklung setzt, geht vielleicht einen mühsamen Weg, dieser Weg ist aber humaner und sicherer. Ein humaner Weg bringt kurzfristig nur das, was man in der Werbung „Image“ („Dort

Entwicklung berufstätiger Menschen als Lehrender und Lernender partnerschaftlich in einer tieferen Weise zu begleiten.“ Mit „angewandten Hochschulen“ ist hier wohl eine Rückübersetzung für Fachhochschule aus dem Englischen „University of Applied Sciences“ gemeint. Helmut Holzinger; Kurt Koleznik (Hrsg.): 20 Jahre Fachhochschulen in Österreich. Rolle und Wirkung. - Wien, facultas wuv Universitätsverlag, 2014, S. 200

bemüht man sich um jeden Menschen, gibt jedem eine Chance!“) nennen könnte, langfristig bringt er d. Lekt. aber auch Zufriedenheit und Selbstwertgefühl. Bei jeglicher Auslese fehlt die Sicherheit, jedem gegenüber gerecht gehandelt zu haben. Überdies würde man all jenen die Entwicklung unmöglich machen, die zwar im Moment der Auslese richtig beurteilt werden, was ihre Schwächen und fehlenden Stärken betrifft, die aber nicht still stehen, nicht fixiert sind in diesen Schwächen. Sie könnten das Ziel dank ihrer Entwicklung erreichen. Sicherer ist der Weg, weil man durch Auslese nur eine kleine Gruppe hätte, denn der Sinn strenger Auslese ist die Verkleinerung der Gruppe der AusbildungskandidatInnen. In dieser Gruppe könnten dennoch Personen sein, die durch Zufall oder aus anderen Gründen die Kriterien erfüllt haben, aber das Ziel der Ausbildung nicht erreichen. Im Moment der Auslese wirken sie schon wie fertige AbsolventInnen; das Verlangen von Änderungen, die Unterstützung ihrer Entwicklung scheinen unnötig zu sein. Selbst wenn SchauspielerInnen und bildende KünstlerInnen dank bester Leistungen im Aufnahmeverfahren (mit Recht fordert man hier Leistungen, um auf die spezifische große Begabung schließen zu können) ein Studium beginnen, muss es über die Jahre hinweg einen „Input“ durch die Bildungsinstitution geben. Ob dieser die beabsichtigte Wirkung hat (Lernerfolg im Sinne von Wissen und Können, Kompetenzerweiterung), ist zum Zeitpunkt des bestens vorbereiteten Eintritts in die Bildungsinstitution nicht sicher. Gerade wenn die „Auserwählten“ glauben, so gut wie AbsolventInnen von Anfang an zu sein, könnten sie scheitern. Überdies: Wenn in der nötigen Vorbereitung auf das Aufnahmeverfahren viel Geld eingesetzt werden muss, dann ist eine solche Auslese sozial nicht gerecht, denn Personen, denen die wohlhabenden Eltern fehlen, werden benachteiligt; nicht immer sind Familientraditionen in künstlerischen Fächern ein Beweis für die Vererbbarkeit von spezifischen Begabungen.

Dazu kommt die Eigendynamik rund um das Ausleseverfahren: In allen Gesellschaften, in denen die Auslese im gesamten tertiären Bildungssektor betont wird, blüht ein stressreiches Vorbereitungssystem, das sehr teuer ist und ein Bestehen der Ausleseprüfungen verspricht. Musterbeispiel ist die japanische Gesellschaft, wo die Auslese in den Kindergärten beginnt. Wahrscheinlich war auch das chinesische Kaiserreich über Jahrhunderte dank umfangreicher Auslese (der Staatsbeamten) gut verwaltet, mit der Zeit gewinnt aber die Vorbereitung auf jegliche Auslese im Zusammenhang mit sozialen Chancen zu viel Gewicht, das System erstarrt, wird anfällig für Korruption und reißt den sozialen Kreis, dem es dienen soll, mit sich in den Abgrund.

Wie vielen muss man eine deutlich erkennbare Entwicklung wünschen? Wie viele kann man in ihren Änderungsschritten unterstützen? Wie viele melden sich an der FH zum Lernen, weil nach der Absolvierung einer modernen FH die Suche nach einem Job in der Krisenzeit mehr Erfolg verspricht? Sie wollen also gar nicht lernen, sich ändern (lassen), sondern erwarten vom Abgangszeugnis das Öffnen der Türen auf dem Arbeitsmarkt, über die Arbeit den Zugang zu sozialen Chancen. Teilweise tragen die FH zu dieser Fehlentwicklung bei, indem sie auf die hohe Rate an Einstellungen nach jeder erstmaligen Sponsionsfeier hinweisen und allfällige spätere Probleme der folgenden Jahrgänge mit Schweigen übergehen.

Es gibt viele junge Menschen, die zwar etwas lernen wollen bzw. die akzeptieren, dass ihnen ihre Eltern die Existenz als Stud. nur deshalb ermöglichen, weil sie etwas lernen sollen. Sie wollen aber bleiben, wie sie sind, so „natürlich“, wie sie sich sehen,

weil sie letztlich mit sich zufrieden sind. Hat man sie erkannt und eine Brücke zu ihnen bauen können, so ist es eine der ersten Belastungen, die über die Brücke geschoben werden müssen, ihnen zu zeigen, dass auch sie nicht „natürlich“ sind. Sie sind bereits geformt worden, haben sich unbewusst mit anderen Personen identifiziert und dabei Verhaltensweisen, Vorurteile und Werthaltungen übernommen, sie sind zumeist noch nicht leistungsstark genug im Hinblick auf die Anforderungen des Berufslebens, sie werden überdies rasch älter werden. Was bei jungen Menschen im sozialen Beziehungsgefüge als eine Art von Unreife oder als jugendlicher Überschwang toleriert, akzeptiert und manchmal auch bewundert und geliebt wird, passt nicht für die Lebensumstände des älter gewordenen Menschen. Zeigt man ihnen dann, dass sie als Stud. in der Gemeinschaft, in der Begegnung mit Lekt. ganz sicher auch ungewollt Änderungen erleben, und akzeptieren sie das, so geht es nur noch um eine wesentliche Frage: Kann jemand, der sie in der Weiterentwicklung unterstützen will, so viel Einfluss haben, dass sie sich mit den Änderungen nicht mehr auseinandersetzen können und ihnen „ausgeliefert“ sind? Nimmt man ihnen auch diese Angst (schließlich soll eine Bildungsinstitution keine Sekte mit einem Guru an der Spitze sein) und verzichtet man darauf, nur jene unter ihnen als „geliebte Geistesverwandte“ anzuerkennen, die sich zu einem geistigen und charakterlichen Ebenbild d. Lekt. entwickeln (lassen), dann kann es zu einer vertrauensvollen Beziehung kommen, in der die menschlichen Stärken d. Lekt. wirksam werden können. Authentizität wird erlebt, Autorität wird nicht zum Problem. Ein Kriterium der Qualität der Ausbildung, vor allem des Bildungsteils neben dem Ausbildungsteil, ist auf Seiten d. Lekt. das Tolerieren eigener Wege, die d. Stud. zum angestrebten Ziel gehen.

Mit Realitätsbezug die Grenzen hinausschieben!

Wie chaotisch/neurotisch/egozentrisch/oberflächlich/süchtig sind die jungen Menschen, mit denen es die Lekt. in den postsekundären Bildungsinstitutionen zu tun haben, wirklich? Manche Brücken müssen (müssten) bald nach ihrer Errichtung schwere Lasten tragen können. Die Realitätskontrolle bei Lehrenden und Lernenden ist zuerst gefordert, dann kann über notwendige Entwicklungsschritte gemeinsam beraten werden! Beispielsweise ist es sinnlos und bringt auch keinen Erfolg, einem Stud. immer wieder Fristverlängerungen für die Erbringung seiner Leistungen zu gewähren, weil man an berufliche Überlastung glaubt, wenn tatsächlich ein (auch ohne Therapie noch kontrollierbares) Problem im Umgang mit Alkohol die beruflichen und die studentischen Leistungen schmälert und daher gerade der Leistungswille durch enge Fristen geweckt werden müsste, was im Erfolgsfall das Selbstbewusstsein stärkt und die Selbstdisziplin ausdehnt.

Die Gesellschaft will auf die Frage, mit der der vorige Absatz beginnt, keine Antwort wissen. Jede Antwort auf Grund einer wissenschaftlichen Untersuchung würde nämlich das Problem der Ausgrenzung bringen: Offiziell bilden wir eine große Gesellschaft, die aus ganz verschiedenen Individuen besteht; niemand, auch kein „abwärts rutschender“ Süchtiger, soll ausgegrenzt und in seinen Bildungsansprüchen beschnitten werden. Aus der Sicht der Lehrenden wäre aber eine Antwort auf die Frage nach der Variationsbreite der individuellen Positionen interessant, da nur bei bekannten Voraussetzungen die richtigen Maßnahmen gewählt werden können. Freilich muss hier offen bleiben, ob wir alle als Lehrende stark genug sind, mit der denkbaren Informationsfülle richtig umzugehen. Mit den vielen, fast „intimen“ Informationen, die man als Lekt. im Laufe der Zeit bis zur Sponsionsfeier bezüglich

der studierenden Individuen erhält, geht die Berufsgruppe d. Lekt. erfahrungsgemäß richtig um, auch wenn es für sie keine Schweigepflicht wie für Ärzte und Ärztinnen gibt.

Bei der Suche nach Ursachen für den Zustand „der Jugend“ gibt es auch für die Forschenden spezielle Probleme: Manchmal verändern sich viele Gegebenheiten im selben Zeitraum gravierend, zum Beispiel durch die Einführung der eine Empfängnis verhütenden Pillen, durch weniger Kinder bei steigendem Wohlstand, es gibt mehr TV-Angebote und TV- bzw. Video-Konsum über das Internet, mehr Stress für Berufstätige, daher auch für berufstätige Frauen, den Wegfall gewisser Grenzen des guten Benehmens wie Rauchen und unbegrenzter Alkoholkonsum in der Öffentlichkeit. Treten dann irgendwann später Störungen auf (wie jetzt die hohe Burn-out-Rate, insbesondere bei Frauen), so ist die Suche nach den Ursachen sehr schwierig, das Suchfeld, in dem zeitlich passende Veränderungen erfasst werden, kann kaum eingegrenzt werden. Sagt man eine Vermutung, die dazu führen würde, eine der echten (und eine der vermeintlichen) Errungenschaften dieser Jahrzehnte als „vielleicht doch nicht so super“ hinzustellen, dann wird man in eine Ecke gedrängt (Macho, will altes Frauenbild, Rolle der Mutter usw. verewigen). So lässt man es, weil man ja nicht in dieser Ecke war und auch nicht hinein geraten will, vor allem wegen der ungewollten Nähe zu Personen, die sich dank ideologischer Fixierung freiwillig in gewissen Ecken aufhalten. Die Ursache der Störung findet man auf diesem Wege allerdings nicht, auch hier ist ein Denkverbot nicht förderlich. Man macht als Lekt. die eigenen Erfahrungen, baut sich Hilfskonstruktionen als Modelle und kann versuchen, mit mehr Einsatz und wachsendem Methodenfundus die Grenzen, die dem Bildungserfolg gesetzt zu sein scheinen, hinauszuschieben.

Wie unterstützt oder bildet man diejenigen, die man als Rechtsradikale (das ist eine der problematischen Gruppen, wo die Mitglieder sich selbst in ihrer Art immer wieder bestärken, dadurch die kleinen Erfolge eines Persönlichkeitstrainings oder einfach Erfolge, die aus der Vorbildwirkung resultieren, gleich wieder durch einen Rückfall zunichtemachen) erkennt, da sie sich eindeutig zu faschistoidem Gedankengut bekennen? Kann man als Lekt. an einer Uni von der Erfüllung des Bildungsauftrages reden und vielleicht noch auf eine FH in der gleichen Stadt „hinunterschauen“, weil diese ja vom Gesetz her nur einen Ausbildungsauftrag hat, wenn Menschen, die die Menschenrechte als Deklaration, die für alle gilt, ablehnen, sich einige Zeit anpassen, ein Studium abschließen und dann unter Berufung auf das Recht der freien Meinungsäußerung rechtsradikales Gedankengut verbreiten? Ist es nicht eine schändlich-feige Lösung, diesen Personen, solange sie einem als Stud. gegenüberreten, nur quantitativ messbare Wissensleistungen abzuverlangen? Wenn man eine Brücke baut und sie nach ihrer mutwilligen Zerstörung durch den Partner neuerlich bauen will, dann hat man gewiss auch das Recht, nach wiederholten Versuchen das Scheitern zur Kenntnis zu nehmen und zu resignieren. Kann man den Menschen, den man nicht erreicht, durch andere Maßnahmen im Sinne der Bildungsziele bewegen und entwickeln? Diese Frage bleibt bestehen, bis der Erfolg geeigneter Maßnahmen sichtbar wird. Wie groß dieses Problem gerade in Österreich (schon seit Jahrzehnten) ist, auch das will die Gesellschaft nicht wissen.

Exkurs 1: Wer sind 'die Studierenden' in der 'Bologna-Ära'?

Je länger die Arbeit an diesem Buch dauert, desto mehr aktuelle Verweise sind möglich, beispielsweise der folgende. Für Juni 2011 bereitet Prof. Dr. *Erwin Wagner, Hildesheim*, ein Heft der „Zeitschrift für Hochschulentwicklung“ vor, das sich dem Thema widmen wird: „Wer sind 'die Studierenden' in der 'Bologna-Ära'?“⁸

Im Call zu diesem Themenheft stehen bemerkenswerte Sätze, es findet sich auch ein Link zu einer Befragung von Stud. in Deutschland, wobei später auch eine FH aus Österreich integriert wurde.

„Forschungsprojekte zur Situation von Studierenden oder zur Hochschullehre zeigen ebenso wie viele alltägliche Beobachtungen, dass so manche Vermutung und Zuschreibung über 'die Studierenden' nicht mehr zutreffen. Im Projekt 'ZEITLast' z.B., in dem die zeitliche Belastung, man könnte auch sagen: das zeitliche 'Investment', von Studierenden an mehreren deutschen Universitäten und in verschiedenen Studiengängen empirisch akribisch analysiert wird, zeigt sich vor allem, dass es diese 'Belastung' kaum zu geben scheint, zumindest nicht in *zeitlicher* Hinsicht. Stattdessen werden in Interviews mit Studierenden andere Aspekte betont: insgesamt eine relativ ausgeprägte Unaufgeregtheit, teilweise Desorientierung, Fragen nach dem konkreten Sinn eines Studiums, Tendenzen zu 'Bulimie-Lernen' (= kurzfristig prüfungsorientiertes Schnelllernen mit anschließendem ebenso zügigen Vergessen oder Wegräumen) u.a.m. Didaktische Experimente scheinen Studierende danach nur mäßig zu interessieren, wenngleich sie 'gute Lehre' vorzuziehen scheinen. Viele lassen sich auf Qualitätsprozesse und Evaluationen ein und mögen Lehrende, die 'sich kümmern'.⁹

Nach der Aufzählung der Antworten, die die Gesellschaft m. E. nicht wissen will, ist es interessant, welche Fragen in dem geplanten Themenheft im Mittelpunkt stehen könnten. Dabei möge bedacht werden, dass die jungen Menschen, die es tatsächlich geschafft haben, ein Studium zu beginnen, bezüglich der möglichen Abweichungen vom „Pfad der Tugend“ nicht dem allgemeinen Durchschnitt entsprechen. Wenn also beispielsweise gemeldet wird, dass 30% der Jugendlichen öfter als einmal pro Monat betrunken sind, dann bleibt immer noch die Hoffnung, dass eine ähnliche Aussage nur für 3% d. Stud. gilt. Genauer will man es nicht wissen, Optimismus und Hoffnungen ersetzen die Aufklärung. Im Themenheft soll Folgendes geklärt werden:

- „Stimmt es, dass Studierende dieses Jahrzehnts vor allem eines wollen: schnell durch die Unis und die Hochschulen kommen, um möglichst bald etwas anderes in ihrem Leben machen zu können?“
- Wie viel Interesse am Lernen, Forschen und Entdecken haben die Studierenden noch? Wofür stehen Desinteresse, Ablehnung oder gar die Demonstrationen des Jahres 2009?
- Wie nah bzw. wie fern sind sie uns (einmal unterstellt, es gäbe dieses 'uns' als sinnvoll unterscheidende Kategorie) in den Institutionen? Sind es noch 'unsere' Studierenden?

⁸ Dieses Heft der Zeitschrift ist erschienen und die Beiträge können als PDF-Dokumente gelesen werden: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/29>.

⁹ Mehr dazu auf der aktuellen Homepage des Projektes ZEITLast unter http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=419. Seit der ersten Textfassung dieses Buches ist das Projekt ZEITLast offenbar weit gediehen, die umfangreiche Kurzbeschreibung datiert mit Juni 2013. Hier soll nicht näher darauf eingegangen werden.

- Was erwarten Studierende von den Universitäten und Hochschulen und von neuen strategischen Konzepten wie z.B. einer 'studierendenorientierten' Lehre oder Projekten zur Lehrentwicklung?
- Nehmen Studierende sich als Angehörige der Hochschulen und Universitäten wahr? Und was sind die Studierenden für die Hochschulen und Universitäten?
- Was erleben bzw. erfahren Studierende in den 'Bologna-Studiengängen'? Was machen sie daraus und wie erfolgreich sind sie?
- Welchen Einfluss nehmen mittlerweile Berufstätigkeit, eigene Familien, gesellschaftliches oder politisches Engagement und Freizeit auf das so genannte studentische Leben?
- Was erwarten Studierende von ihrem Studium und welchen Stellenwert haben Lehre, Forschung und Wissenschaft (oder auch die Entwicklung und Erschließung der Künste) für sie?
- Wo und wie findet Hochschulentwicklung unter Berücksichtigung der 'Studierenden in der Bologna-Ära' statt? Welche Rollen sollen und können Studierende in der Hochschulentwicklung zukünftig spielen?“

Hervorzuheben ist das eine Zwischenergebnis: Auch die heutigen Stud. würden 'gute Lehre' vorziehen und mögen Lehrende, die 'sich kümmern'.

Ende des Exkurses

Man kann aus praktischen Erfolgen in anderen Bereichen als Lekt. etwas lernen!

Aus einer TV-Sendung über eine Schule für 14-jährige in Berlin, an der schwierigste Verhältnisse gegeben sind: Als Lösungsversuch kommt je Aufgabenfeld ein/e Praktiker/in in die Schule und „lehrt“ gemeinsam mit dem Lehrer bzw. mit der Lehrerin. Zum Beispiel kommt ein Bildhauer und führt eine ganz kleine Gruppe ein in die Arbeit des Bildhauers. Steine werden mit all der nötigen Anstrengung bearbeitet: Es kommt zu den größten positiven Veränderungen bei den SchülerInnen. Das ist sehr erfreulich, aber wir wissen nicht, warum es diese Veränderung gibt. Wird „nur“ die Aggression sublimiert? Ist es die Begegnung mit Kunst und/oder dem Künstler? Ist es der sog. Hawthorne-Effekt? Sind es erste Erfolgserlebnisse als Basis einer Persönlichkeitsveränderung, da die Jugendlichen sinnvolles, erfolgreiches Tun erleben? Sie verkaufen die Werke und erleben das auch als Erfolg nach den Maßstäben eine Gesellschaft, in der sich alles um Geld dreht. Aus der Sendung ergaben sich keine Antworten auf diese Fragen, aber sie vermittelte dem Betrachter erfolgreich und eindringlich die Botschaft: **Wenn man neue Wege geht, können (alte) Ziele erreicht werden, die bis dahin unerreichbar schienen.** Vor einer analogen Situation steht man in der pädagogischen Praxis in vielen Fällen: Eine Situation verändert sich in die gewünschte Richtung, man weiß aber nicht präzise, welche Aktivität die Ursache ist.

Es gibt eine folgenreiche Konsequenz des Nichtwissens der Ursache einer neuen Entwicklung: Man müsste jeden erfolgreichen Weg unverändert beibehalten, ihn bei jeder anderen Aufgabenstellung und daher an dieser Schule für alle kommenden Zeiten imitieren lassen, da man die Ursache des Erfolges nicht kennt. Irgendetwas zu ändern, kann auch bei den im TV-Beitrag gezeigten Gruppen die „Brücken“

wieder einstürzen lassen, weil es zu einem Vertrauensverlust kommt, wenn man zufällig „das unbekannte Entscheidende“ geändert hat. Andererseits: Es geht nie ganz ohne Änderungen! Durch vorsichtiges Ändern, das wie in einem Forschungslabor in seinen Wirkungen genau studiert wird, könnte man jene Elemente, die man unbedingt beibehalten muss, herausfinden. Bei diesen Schritten ist man aber schon im besten Sinne Theoretiker.

Eine mögliche Konsequenz für die Hochschuldidaktik an der FH aus solchen „Experimenten“ und ihren Erfolgen geht weiter als der Versuch einer Imitation: Die FH sollte eine neue Variante der **Arbeitsschule** entwickeln! Ginge das überhaupt? „Arbeitsschule“¹⁰ war am Beginn des 20. Jahrhunderts der wieder modernisierte Versuch, Lernen und nützliche Arbeit der Schulkinder zu verbinden. In einer landwirtschaftlich und handwerklich geprägten Gesellschaft war das erfolgreich, vor allem bei Beachtung der Grenzen zur Ausbeutung der Kinder in Form von belastender Kinderarbeit. In einer Dienstleistungsgesellschaft ist diese Schulform anachronistisch, denn Kinder könnten nicht die modernen Dienstleistungen als ihre „Arbeit“ ausführen und das Erlernen von Garten- und Feldarbeit mag für die spätere „Life-Balance“ nützlich sein, hat aber mit der echten Arbeitswelt nicht viel zu tun. Die Studierenden an einer FH könnten marktgerechte Dienstleistungen erbringen, auch und gerade dann, wenn ein Studiengang in Vollzeitform geführt wird und damit vermieden werden kann, die belastende Berufswelt ein wenig entschärft in einem berufsbegleitend geführten Studiengang zu duplizieren. In Form von Projekten, die während des Studiums gemeinsam mit Unternehmen und eben für diese durchgeführt werden, gibt es erste Ansätze zu einer solchen neuen „Arbeitsschule“, eine richtige Arbeitsschule müsste jedoch das gesamte Lernen mit wertvollem Arbeiten verknüpfen, nicht nur drei Semesterwochenstunden in drei Semestern. Das ist gut und mag lehrreich und nützlich sein, ist jedoch weit entfernt vom Konzept der Arbeitsschule. Angemerkt sei hier, dass der durch die Programme der EU geförderte Erfahrungsaustausch innerhalb Europas auch bezüglich einer neuen Art von Arbeitsschule zu wertvollen Einsichten führen wird: In Frankreich werden die Beziehungen zwischen den dortigen postsekundären Schulen, die den österreichischen Fachhochschulen vergleichbar sind, und lokalen Unternehmen intensiv gestaltet, mit positiven Rückwirkungen für alle. Davon kann man lernen.

2.2 Ergänzung zu 2 Brücken bauen

Art der Beziehung d. Lekt. zu den Stud.:

Überprüfung: Ist genug gesagt zur Beziehung „Lekt. – Stud.“? Wo sind in dieser Beziehung die Extrempositionen? Hier werden zwei gezeichnet, wobei offen gelassen werden muss, ob diese Positionen die Extremwerte auf einer Geraden darstellen oder beliebig verteilt liegen:

¹⁰ Georg Kerschensteiner war hier Theoretiker und Praktiker; erinnert sei an das Buch, in dem es um die Seele des Erziehers geht, was ja impliziert, dass es eine spezielle Seelenart geben müsse: Georg Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, 1961 in 8. Auflage erschienen, wobei die Widmung aus dem Jahre 1930 an Eduard Spranger darauf hindeutet, dass dessen „Lebensformen“ Einfluss hatten; hingewiesen wird in Kerschensteiners Buch auf: „Begriff der Arbeitsschule“, das ein Grundwerk sei und das zumindest in 14. Auflage vorliegt, damals 1961.

- a) **Dienstleistung:** Vorlesung (als Ergebnis von Auswahl des Stoffes und dem Referieren), Prüfung und Feedback durch die Note. Das Minimum ist also, zu bewirken, dass d. Stud. etwas lernt. Nachweislich gibt es diesen Lernerfolg. Daher sei keine tiefere, andere und eben als Gestaltungsaufgabe erlebte Beziehung nötig. So werden d. Stud. zu **Kunden** eines Dienstleistungsunternehmens.
- b) **Kraftquelle:** Wie wären wir Älteren, wenn es keine Kinder und Jugendlichen gäbe? (Jetzt einmal abgesehen vom Aussterben, man könnte ja laufend „fertige Erwachsene“ von einer gesperrten „Insel der Jugend“ so importieren, wie ein heutiges Altersheim laufend neue BewohnerInnen, die es auch nicht selbst für diese letzte Lebensphase „ausgebildet“ hat, aufnimmt.) Wären wir unverändert? Froh? Egoistisch? Aggressiv? Deprimiert? Suizidgefährdet? Hätten viele Menschen, die in der aktuellen Gesellschaft im weitesten Sinne pädagogisch tätig sind, eine starke **Sehnsucht**, „**Gebende**“ zu werden?

Was bedeutet es also für Lekt., über die Stud. teilnehmen zu können am „Bau eines neuen und eben besseren Hauses der Menschheit, am Bau eines Hauses der Menschenliebe“? Wie viele Stud. müssen uns diese Hoffnung, diese Stärkung geben, werden also aus dieser Perspektive zu den Gebenden? Und brauchen nicht gerade die Stud., von denen wir Lekt. eine solche Stärkung (als Rückwirkung) nicht erhalten und nach einigen negativen Erlebnissen auch nicht mehr erwarten, am meisten unsere Unterstützung (und unsere Stärke, die wir eben von der Summe der doch Gebenden her haben, was auch uns zu Gebenden macht)? Das wäre eine intensive Beziehung, die bei manchen Lekt. dazu führt, dass sie sogar nach dem 80. Geburtstag noch Lektor/in sein wollen. Als Lekt. sind wir dann „Nehmende“ von unseren Hoffnungsträgern (das kann für jede/n Lekt. eine andere Gruppe von Stud. sein), wir sind „Katalysatoren“, indem wir uns bemühen, durch die Zusammenarbeit mit allen Stud. dann auch alle zu **Gebenden** zu machen, und wir sind die „Gebenden“ im Hinblick auf jene Teile der Gesellschaft, die nicht wie wir und viele andere Personen in sozialen Berufen selbst mit „gebenden jungen Menschen“ zusammenarbeiten. Wenn diese Extremposition gilt, dann muss man als Lekt. schon beachten, ob man selbst positiv zur Beziehung beiträgt oder nicht. Diese Beziehung ist nicht zu trennen von der Aktivität, eine Vorlesung zu halten oder in einer Übung Feedback zu geben. Selbst die (meist kaum finanziell ausreichend abgeholte) Vorbereitungszeit wird durch diese Beziehung gerechtfertigt. Man erlebt das dann als Motivation.

Wenn Poul Carl Bjerre¹¹ recht hat, dann liefert er nicht nur Anregungen für Psychotherapeuten, die so wie er einzelne PatientInnen haben, sondern auch einen **Beitrag zum Verständnis der Energie, die uns Lekt. bewegt**, und der Beziehung zu d. Stud. Er schreibt: „Erlebt der Mensch eine innere Erneuerung, so tritt eine bestimmte Gefühlsreaktion ein. Die Erneuerung kann plötzlich, wie eine Ekstase, kommen, oder sie kann langsam, beinahe unmerklich, die Seele durchdringen. Die Perspektive der Welt hat sich erweitert und die Welt sich dadurch verändert. Die Ferne ist nähergerückt, und das Nahe hat seine angemessene Proportion gewonnen. Auch die Vergangenheit erscheint verwandelt. Sie ist Wegweiser der neuen Erkenntnis geworden. Das Leben hat einen Sinn erhalten. Die Gefühlsreaktion in Verbindung mit der Erneuerung nennen wir Liebe. [...] Das Primäre ist die Erneuerung, das daraus erwachsende Gefühl ist die Liebe, und sie

¹¹ P. Bjerre, 1876 – 1964; http://en.wikipedia.org/wiki/Poul_Bjerre, ein schwedischer Psychiater

verbindet sich mit dem Objekt, das die Erneuerung bewirkt hat. Diese kann von einem Menschen ausgehen, [...]“¹²

Auch wenn Bjerre in einer Formulierung mit „kann“ von „einem Menschen“ spricht, das „Objekt, das die Erneuerung bewirkt hat“ kann sicher auch eine Vielzahl von Menschen sein, etwa ein neuer Jahrgang, in dem man „langsam, beinahe unmerklich“ von jedem (jungen?) Menschen her spürt, dass sich eine Erneuerung vollzieht. „Tröstlich“ ist: Der Bau der Brücke kann sogar dann erfolgreich sein, wenn die Kräfte der Erneuerung „langsam, beinahe unmerklich, die Seele durchdringen.“ Die Sehnsucht nach der Erneuerung lässt uns (nach Bjerre, frei interpretiert) lebenslang mit jungen Menschen arbeiten, Lekt. werden und bleiben – und diese jungen Menschen lieben.

„Mein erster Jahrgang!“ Was ist das von den Emotionen her? Jeder folgende Jahrgang braucht neue Emotionen (sie sind nur beschränkt vorhanden, der erste Jahrgang griff auch auf einen „Stausee der Emotionen“ zurück!) oder bedarf des Umlernens, das ist daher auch nicht einfach. Es gilt das nicht nur für StudiengangsleiterInnen, aber für diese Gruppe gilt es unbedingt.

Ev. ist auch die Ambivalenz dieser Beziehung darzustellen: (ältere/r) Lekt. versus (jüngere/r) Stud.: „Schönheit der Jugend“ und „Mahnung an deren Vergänglichkeit“. Oder ist es doch der Wunsch nach Erneuerung, der im Kontakt mit vielen jungen Menschen erfüllt wird? Dann wäre ja alles gesagt.

Wer das „normale Herangehen“ an die in den folgenden Absätzen bearbeitete Frage sucht, findet vielleicht hier Wertvolles und Weiterführendes:

<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/37>

Auf dieser Internetseite befindet sich das Heft 3 des 8. Jahrgangs der ZFHE, Juni 2013. Es stand unter dem Generalthema: „Was denken Lehrende über Lehre?“ Mehrere Beiträge können als PDF gelesen werden. Wie schon deutlich ist, war es nicht das Ziel der Erstellung einer „Letztfassung“, gänzlich neue Themen bzw. Inhalte einzuarbeiten und aus dem Buch eine (immer umfangreicher werdende) Schrift zu machen, die als Dissertation eingereicht werden könnte. Daher wird auf diese neueren Informationen nur hingewiesen.

Gleich in diesem Abschnitt und ohne empirische Forschung:

2.3 Warum wird jemand haupt- bzw. nebenamtliche/r Lektor/in?

Die Liste einiger möglicher Antworten bzw. die Tabelle im Anschluss möge dazu dienen, die Auseinandersetzung mit den Fragen „Warum wurde ich Lekt.? Warum wurden meine KollegInnen Lekt.?“ zu beginnen. Aus den Antworten ergeben sich Rückschlüsse auf die Haltung zu HD. Bitte kreuzen Sie an, was für Sie zutrifft. In der folgenden Tabelle werden jedem „Motiv“ Punkte zugeordnet. Je größer die Summe der „Motivationspunkte“, desto eher wird jemand als Lekt. auch Schwierigkeiten überwinden wollen, die bei der Lehrtätigkeit auftreten. Das kann zu einer positiven Haltung gegenüber dem Kraft- und Zeitaufwand, der für HD nötig ist, führen.

¹² Bjerre, Poul: Unruhe, Zwang, Angst.- Kindler Taschenbücher, Reihe Geist und Psyche, o.J. –[1955 lt. Interneteintrag, vom Inhalt her gesehen aber wohl vor 1940 verfasst], S. 137

Mögliche Antworten auf die Frage: „Warum wurde ich Lekt.?“

- Äußerlichkeiten, zum Beispiel Visitenkarte mit Zusatz: „Fachhochschul-Lektor“ oder „Fachhochschul-Lektorin“
- Zusatzverdienst
- Von der Firma aus, aber willig
- Immer schon lehrend tätig: Lehrlinge in der Firma, Nachhilfe, eigene und fremde Kinder wurden beim schulischen Lernen unterstützt
- „Mein Spezialwissen darf nicht verloren gehen, ich will es weitergeben.“
- Erfahrungsaustausch, insbesondere in der berufsbegleitenden Form
- Arbeit mit jungen Menschen
- Subjektiv: Skala reicht von „Applaus“ über „mir hört man wieder zu!“ bis zum „Machtrausch“ als Prüfer
- „Ich bin überredet worden.“
- Berufswunsch, bei freiberuflichen LektorInnen ist er auch dann gegeben, wenn sie an drei (oder mehr) verschiedenen FHs lehren
- Enttäuschung im Beruf vorher
- Statt eines Abstellgleises, nach einem „Golden Handshake“
- „Jemand muss es machen, ich opfere mich – und meine Freizeit!“

Tabelle im Stil eines besseren Selbstbeurteilungstests einer Illustrierten, mit nicht geeichten Werten:

Inhalt	Pluspunkte für	
	Motivation	Selbsterkenntnis
Äußerlichkeiten (zB Visitenkarte)	1	4
Zusatzverdienst	3	2
Von der Firma aus, aber willig	2	1
Immer schon lehrend tätig	5	2
Spezialwissen weitergeben	3	3
Erfahrungsaustausch	2	2
Arbeit mit jungen Menschen	4	4
Subjektiv	1	7
Ich bin überredet worden	1	3
Berufswunsch	5	2
Enttäuschung im Beruf vorher	2	1
Statt eines Abstellgleises	1	1
Ich opfere mich – und meine Freizeit	2	4
Bei Zutreffen des Inhalts: Punkte addieren:		

Kommentar dazu: Alle 13 Möglichkeiten kann man nicht mit JA bewerten, daher ist das Punktemaximum nicht erreichbar. Man möge für sich selbst die Gewichtung bewerten. Wer z. B. dringend den Zusatzverdienst braucht, mag dadurch stärker motiviert sein als es den 3 Punkten entspricht, wer sich bisher die Enttäuschung im Beruf oder die Drohung mit einem Abstellgleis nicht eingestanden hat, mag mehr als einen Punkt für die neue Selbsterkenntnis geben.

Analyse dieser Aufstellung von der möglichen „Triebbefriedigung“ her

Kein einzelnes Motiv ist so stark, dass jemand HD studiert, um Lekt. zu werden. Lekt. akzeptieren zwar die Belastungen, die insbesondere für nebenberuflich tätige Lekt. recht beachtlich sind und durch die Honorierung einer LVA vor allem in der Anfangsphase kaum ausreichend abgegolten werden, sie wollen aber gerade in dieser Anfangsphase den Aufwand nicht vergrößern. Wäre die Beschäftigung mit HD eine Voraussetzung für die Erteilung eines Lehrauftrages, müsste der Zeitaufwand dafür bezahlt werden. Das geht nicht (in Österreich), sonst wäre es ein Dienstverhältnis wie bei hauptberuflichen Lekt. Man will nur solchen Personen einen Lehrauftrag erteilen, die ihre Qualifizierung als erfahrene Didaktiker belegen können. Das geht wohl in einzelnen Fällen, ist jedoch eine Einschränkung, der man zumeist nicht entsprechen kann; es gäbe zu wenige Lekt. mit fundierter Praxiserfahrung. Aktuell gibt es zu wenige Lekt. mit fundierten HD-Kenntnissen und -Fertigkeiten.

Dass kein einzelnes Motiv stark genug sei, stimmt für jene Motive, deren Energie eher im Lebenstrieb gesucht werden kann. Nimmt man diese in der Psychoanalyse entwickelte Gegenüberstellung von Lebenstrieb und Todestrieb, wobei sich in allem Handeln die sexuellen mit den aggressiven Komponenten mischen, freilich in unterschiedlichen Verhältnissen und keiner direkten Beobachtung zugänglich, dann ist es mit der Aggression anders als mit der Sexualität. Es ist auch im Umgang mit Erwachsenen gut, dass Sexualität im engeren Begriffsverständnis keine pädagogische Basis abgeben darf. Wer nur deshalb Lekt. wird, weil er/sie eine neue Partnerschaft (ein „Verhältnis“) aufbauen will, ist fehlgeleitet. Nimmt man das Wort „Lebenstrieb“ als Begriff und ordnet hier alles ein, was der Entwicklung anderer Menschen dient, was sie fördert, ihnen hilft, dann ist das auch in der EB und an einer FH ein normales, sogar ein wünschenswertes Bemühen. Wer beispielsweise aus Liebe zu jungen Menschen mit ihnen arbeitet, ist durch die Arbeit zufrieden, die Stud. spüren die Zuwendung, sind positiv eingestellt, Lehr- und Lernerfolge kommen fast von selbst. HD ist dann nicht die Voraussetzung für erste Erfolge, sie wird jedoch mit zunehmendem Streben nach dem Erreichen von Spitzenleistungen durch die Stud. wichtiger.

Mit den direkt erkennbaren Auswirkungen des Todestriebes, also der Aggression, ist die Gesellschaft bis vor kurzer Zeit viel „lockerer“ umgegangen. Erst nach dem Aufdecken von Fällen von sexuellem Kindesmissbrauch in pädagogischen Einrichtungen beachtet man endlich auch Fälle von Gewaltanwendung, von Kindesmisshandlung. Aggressionen auszuleben war in Schulen, Erziehungsheimen und Ausbildungsstätten (Lehrwerkstatt, Bundesheer) toleriert, manchmal verdrängt, totgeschwiegen, immer mit dem Zusatz versehen, das sei zum Besten der Betroffenen geschehen, das Opfer sei selbst schuld an einer harten Strafe usw. Nicht wegen des in Österreich relativ spät erfolgenden gesellschaftlichen Wandels in dieser Frage, sondern bereits seit meiner Ausbildung zum Pädagogen lehne ich diese missverstandene Toleranz gegenüber Gewaltanwendungen als Erziehungsmittel ab. Ich habe seit der Gründung des „Vereins zur Verhinderung von

Kindesmisshandlung“, des heutigen „Vereins für gewaltlose Erziehung“, dort etliche Jahre mitgearbeitet und miterlebt, wie das Verbot von Gewalt in der Erziehung in die österreichischen Gesetze geschrieben wurde.

Gewaltlosigkeit ist nicht einfach in die Praxis umzusetzen, schon gar nicht bei der Auswahl von Lekt. Wer aggressiv sein will, tarnt Gewalt als Strenge, als Objektivität, als (etwas übertriebene, das mag man schon zugeben, aber gut gemeinte)

Herausforderung der Kraftanstrengung durch junge Menschen oder als Vorbereitung auf die harte Realität des Lebens. Wer aus solchen Motiven heraus pädagogisch tätig wird, passt ganz gut in das herrschende System einer kapitalistischen Gesellschaft, in der Erfolg und Macht wichtig sind, und muss daher in der EB und im postsekundären Bildungswesen erst recht nicht HD lernen, um zugelassen zu werden. Das postsekundäre Bildungswesen besitzt mit dem Recht auf Vergabe akademischer Grade offensichtlich auch das Recht, Menschen in ein Scheitern ihrer Bildungsbemühungen zu entlassen. Lekt. mit diesem Motivationsschwerpunkt finden in der Lehrtätigkeit Gelegenheiten zu nicht sublimierter Befriedigung aggressiver Triebkomponenten. Kein Bedürfnis führt sie zur Auseinandersetzung mit HD, denn sie sind mit ihrem Vorgehen zufrieden: Mehr Lehrerfolg dank besserer Umsetzung von HD würde die Anzahl von schlechten Noten, von erzwungenen Studienabbrüchen, von Gelegenheiten, die Schwächen von Menschen zu erleben, deutlich verringern. Wer bereit ist, in sich selbst statt dieser Schwarz-weiß-Zeichnung die vorhandenen Grautöne zu erkennen, würde einige „Sonderpunkte“ bei Selbsterkenntnis vergeben dürfen und wäre auf dem Weg, an diesen erkannten Motiven zu arbeiten, soweit sie ethisch minderwertig sind.

Eine kleine Chance, Negatives zu ändern, führt über die Mischung aus dem schwach (zu schwach?) angesprochenen Lebenstrieb (s.o.), der nämlich durch die Tätigkeit als Lekt. wenig befriedigt ist, und aus einem (nicht zu) starken Narzissmus d. Lekt. Wegen des Narzissmus will man eine gute Evaluierung erreichen, die/der Beste sein, in den Augen d. Stud. und aller in der FH und Universität relevant tätigen Personen gut dastehen. Sich selbst will man sagen können: „Ich habe alles getan, um ein/e gute/r Lekt. zu sein, daher bin ich das.“ Dann akzeptiert diese/r Lekt. wahrscheinlich auch die Notwendigkeit, sich mit HD zu befassen, und liest dieses Buch. Sollten daher nur noch Personen als Lekt. unter Vertrag genommen werden, deren relativ starken Narzissmus man schon aus den Bewerbungsunterlagen, aus dem Verhalten, der Kleidung usw. erkennt, bloß damit die Intensität der Befassung mit HD an einer FH und Universität zunimmt? Davon ist abzuraten! Ist der Narzissmus zu stark, dann treten viele Fehlentwicklungen ein: Ablehnung von Feedback; Bevorzugung von Abhängigen, dadurch Hineinziehen d. Stud. in die Rolle von Abhängigen; Verringerung der Zusammenarbeit in Teams; Geheimhaltung von Skripten, Unterlagen und guten methodischen Maßnahmen. Heinz Kohut hat schon 1977 Grundlegendes dazu publiziert,¹³ allerdings nicht das oben über Lekt. Gesagte. Beim Lesen denkt man vielleicht: „Ja, das stimmt, das gibt es, solche Lekt. kenne ich!“ Es geht hier nicht – das sei betont – um ein viel zu grobes Raster, um andere einzustufen zu können, sondern um das Wecken des Interesses für tiefere Selbsterkenntnis.

¹³ Heinz Kohut: Die Heilung des Selbst.- Übersetzt von Elke vom Scheidt.- 1979 (Original: 1977)

Es ist noch herauszuarbeiten, dass jede/r Lekt. sowohl Manager/in seiner/ihrer Lehrveranstaltung als auch Didaktiker/in seiner/ihrer Lernstoffe sein muss. Auf der nächsten Ebene in einer FH ist der/die Studiengangsleiter/in Manager/in und Didaktiker/in des Studiengangs. Wiederum eine Ebene höher findet man den/die Rektor/in der Fachhochschule, dem/der möglicherweise eine Stabsstelle „Hochschuldidaktik“ beigegeben ist, so dass er/sie eher Manager/in des Bereichs ist, der ihm/ihr vom Gesetz und ev. zusätzlich von der Geschäftsordnung der FH her zugewiesen wird. Außerhalb der FH, auf einer darüber liegenden Ebene, hier repräsentiert durch Arbeitskreise und die Fachhochschulkonferenz (FHK) könnte man die Entstehung einer Hochschuldidaktik aller österreichischen FH verfolgen; ohne wesentliche Änderung ließe sich dieser Kreis auf die kooperierenden FH und Universitäten Europas erweitern. Eine letzte Ebene führt an die wissenschaftlich orientierte Universität, wenn die gesamte HD zur Wissenschaft, damit zum Gegenstand von Wissenschaftstheorie und wissenschaftlicher Methodik wird.

*Es ist noch herauszuarbeiten, dass es möglicherweise einen Fortschritt in der Praxis der HD durch eine **implizite** HD gibt: So wie das Farbbild in der Tageszeitung erst weit nach der Erfindung des Farbfotos zur Norm wurde, so sind viele Schritte nötig, bis die praktizierte HD neue Technologien bzw. neue Theorien anwendet. Sehr tröstlich ist allerdings der folgende Gedanke nicht: *Es gibt den breiten Strom der Praxis, gelegentlich bringen neue Lekt. Kompetenzen und Erfahrungen aus anderen Lebensbereichen mit, die sie erfolgreich einsetzen und dabei neue Methoden schaffen, neuen Lehrmitteln zum Durchbruch verhelfen, neue Möglichkeiten eröffnen.* Der Fortschritt wäre also von Veränderungen in der Gesellschaft abhängig. Die explizite HD würde der impliziten immer nur nachlaufen, die wissenschaftlich fundierte HD würde kaum zu Innovationen beitragen (können). Ob ein solches Bild die heutige Realität annähernd richtig beschreibt, muss offen bleiben.*

Anmerkung zu dieser aktuellen (2015) Realität

Die Donau-Universität Krems bietet einen Lehrgang an: „Professional Teaching and Training“ (<http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/teachingtraining/index.php>). Zitat: „Ziel des Lehrganges ist die Vermittlung umfassender Kenntnisse und der Erwerb professioneller Handlungskompetenz im Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung und der beruflichen Bildung in Schulen, Erwachsenenbildung und im Hochschulsektor. Durch die Integration von Theorie und praktischer Umsetzung, Selbsterfahrung und persönlichem Feedback, Praxisdialogen sowie durch eine anwendungsorientierte Projektarbeit und eine wissenschaftliche Master-Thesis stehen den Studierenden nach erfolgreicher Absolvierung des Lehrganges profundes Fachwissen über Bildungs- und Lernprozesse auf der einen Seite und praktikable Strategien und Werkzeuge auf der anderen Seite zur Verfügung, um Lernende zu motivieren, zu fördern und zu begeistern.“

Ein anderer Bildungsweg an der Donauuniversität Krems läuft unter der Kurzbezeichnung **MaRIHE** (Zitat): „MARIHE - Master in Research and Innovation in Higher Education is a four semester Erasmus Mundus Masters Course. The international MARIHE consortium consists of Danube University Krems (Austria), University of Tampere (Finland), University of Applied Sciences Osnabrück (Germany) and Beijing Normal University (China).“

MARIHE is supported by the Erasmus Mundus Programme of the European Commission. Graduates from all over the world holding a first university degree can apply for scholarships to participate in the MARIHE programme.

Students in MARIHE will study in at least two European countries and in China, and thus gain a truly global perspective on higher education topics. They will be trained to take the lead in the development and management of research and innovation in the higher education sector.

MARIHE - Preparing Higher Education for the Future“

Dazu gibt es eine bereits begonnene Serie von Working Papers. Zitat: “**Working Papers in Higher Education Studies (WPHEs)** is an international, peer-reviewed, open-access e-journal of working papers published on behalf of the Erasmus Mundus Programme Master in Research and Innovation in Higher Education ([MaRIHE](http://www.marihe.eu)) and the Master Programme in Higher Education Studies and Development ([MHESD](http://www.mhesd.eu)).” (<http://www.wphes-journal.eu/index.php/wphes>)

Zumindest kann daraus auf international ausgedehnte Bemühungen um HD geschlossen werden. Im FH-Sektor wird HD eingeschränkt, was angesichts der verschiedenen Fachdidaktiken nicht erstaunlich ist. Angeboten wird in Linz ein Master-Lehrgang „HD für Gesundheitsberufe“.

Dazu zwei URLs und kurze Beschreibungen:

http://www.fachhochschulen.ac.at/de/studienangebot/hochschuldidaktik_fuer_gesundheitsberufe?apage=1&sc=sc_4011&query

Zitat: „In Bildungseinrichtungen mit Schwerpunkt Gesundheit sind Menschen gefragt, die basierend auf wissenschaftlichen Kenntnissen und Methoden didaktische Problemstellungen diagnostizieren und analysieren sowie zielgruppenspezifische Lösungen entwickeln, aber auch anbieten und umsetzen können. AbsolventInnen des Master-Lehrgangs verfügen über jene Kompetenzen, die es ermöglichen, Lehr-, Management-, Praxisanleitungs- und Mentoringaufgaben professionell zu gestalten.“

<http://www.fh-gesundheitsberufe.at/index.php?id=203>

Zitat:

„Im Master-Lehrgang „Hochschuldidaktik für Gesundheitsberufe“ entwickeln Studierende Kompetenz in der Hochschuldidaktik, Managementkompetenz, wissenschaftliche Kompetenz, Selbst- und Sozialkompetenz für Lehr-, Leitungs-, Koordinations- und Entwicklungsaufgaben in Bildungseinrichtungen mit Schwerpunkt Gesundheit.“

Der Master-Lehrgang wird berufsbegleitend geführt, dauert vier Semester und kostet € 2.500.- pro Semester.

Lt. einem Beitrag in „Die Presse“, Samstag/Sonntag, 4./5. April 2015 installierte das „Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung“ (ÖZBF) „an der FH Salzburg ein Hochschuldidaktikmodul, in dem Hochschulprofessoren lernen, begabtenfördernd zu unterrichten. Demnächst soll der Didaktiklehrgang auch an der FH St. Pölten starten.“ (Seite K8). Siehe auch: http://www.fh-salzburg.ac.at/fileadmin/fh/abteilungen/rek/documents/Hochschuldidaktik_Seminare_STJ_2014_2015.pdf , zu den Aktivitäten an der FH St. Pölten seit 2012 siehe auch: <file:///C:/Users/G%C3%BCnter/Downloads/Tagungsband%20zum%20Tag%20der%20Lehre%202015.pdf> .

Hochschuldidaktik findet zunehmend Beachtung.

„Warnung“ vor dem Abschnitt 3 ab S. 33: Bei den Personen, die den ersten Entwurf gelesen und Feedback gegeben haben, wurde er deutlich als unpassend bezeichnet. Er ist wie eine „Exkursion“ anzusehen. Er enthält einen Text zur HD für das „Selbststudium“ als Beispiel der **Einführung** in die HD für „Anfängerinnen und Anfänger“, **zugleich soll der Text als Beispiel** für ein durchdachtes **Skriptum** dienen. Schon wegen dieses zweiten Verwendungszweckes muss er in diesem Buch bleiben. Die Internetadressen aus dem Abschnitt 3 sind **nicht** im Inhaltsverzeichnis des Buches angeführt.

Unbedingt notwendige Anpassungen an diese Publikation in einem Buch sollen Irritationen vermeiden; ganz wenige Fehler der Originalfassung sind korrigiert. Generell gilt jedoch für die jeweils rechte Seite (mit ungerader Seitenzahl, ab Seite 57 dann für beide Seiten):

Ab der folgenden Zeile ist das der ursprüngliche Text aus dem Jahr 2004.

3 Endlich lehren!

Eine kurze Einführung in die zeitlose Tätigkeit des Lehrens, mit einem besonderen Schwerpunkt bezüglich des zeitgemäßen Lehrens an der Fachhochschule des bfi Wien

Stand: 25.11.2004

Prof. (FH) Dr. Günter Strauch

Es gibt ein Inhaltsverzeichnis: S. 69

Noch ehe die Bitte geäußert wird, zu den folgenden 22 Seiten mit Texten, in denen kein Wort zu viel ist, eine Kurzfassung zu schreiben, sei sie erfüllt.

Kurzfassung:

Bereiten Sie sich vor! Setzen Sie sich als Person und als Expertin/Experte bedingungslos 100prozentig ein! Variieren Sie in jedem neuen Akt des Lehrens *ein* Element so, dass Sie lehrend beständig besser werden! Bewahren Sie eine verständnisvolle, positive Grundbeziehung zu „Ihren“ Studierenden auch dann, wenn Ihr Erfolg als Lehrende/r geringer ist als Sie erhofften. Und lesen Sie bitte, ohne über den Zeitaufwand zu klagen, die folgenden 22 (zumeist rechten) Seiten.

Der umseitige Titel kündigt Ihnen 22 lesenswerte Seiten an. Diese Seiten sind kaum verändert gegenüber dem Original, das im Internet als PDF zum Downloaden bereitgestellt worden war. Das Inhaltsverzeichnis wurde in den Seitenzahlen angepasst. Wichtig ist: In der Praxis stößt man immer wieder auf die Forderung nach kürzeren Texten, kürzeren Workshops, kürzeren Kursen, kürzeren Lehrplänen ... Diesem Wunsch wird in anscheinend vorauseilendem Gehorsam entsprochen mit einer Kurzfassung, die aber zur Aufhebung ihrer Existenz die Bitte enthält, doch gefälligst den ganzen Text zu lesen.

Hier finden sich die Originalseiten des Skriptums aus dem Jahre 2004 bis zu S. 57 immer auf den ungeraden Seiten, während die geraden Seiten Teil des Buches zur HD sind. Die „Exkursion“ ist durch den Umfang von mehr als 40 Seiten schon fast eine Reise, sicher kein Exkurs mehr, jedoch ist es den Versuch wert, auf einer geraden Seite die jeweils folgende, eben gegenüberliegende Seite zu analysieren und zu kommentieren, um Lernen am Beispiel möglich zu machen.

Beim Lesen ist es vielleicht besser, zuerst die 22 Seiten von „Endlich lehren!“ zusammenhängend durchzugehen und dann mit Blick auf die bekannte Seite die Kommentare zu lesen.

Mein Text: „Endlich lehren!“ umfasst 24 Seiten. Das war zu wenig, um ein eigenständiges Büchlein zu werden. Es war offensichtlich zu viel, um den Wunsch verschiedener Personen, von der im Jahre 2003 mir anvertrauten Stabsstelle „Hochschuldidaktik“ einen kurzen Einführungstext für neue Lekt. zu erhalten, zu erfüllen. Es trat daher durch diesen Text keine markante Veränderung an der FH ein, was ja weder gut noch schlecht sein muss.

Durch die Aufnahme von „Endlich lehren!“ in dieses Buch werden drei Ziele erreichbar:

- Das Gesamtwerk enthält einen grundlegenden Einführungsteil.
- An einem Beispiel können die Überlegungen bei der Schaffung eines Textes für die Weiterbildung von Lekt. an einer FH rekapituliert, deren Umsetzung kann gezeigt werden. Diese Weiterbildung ist zugleich ein Anwendungsgebiet für HD.
- Die Arbeit von damals war nicht vergeblich.

Damit soll nicht gesagt sein, dass man die Aufgabe, die ich mir selbst gestellt habe, mit vergleichbaren Mitteln nicht auch besser lösen könnte. Ich verwende hier aber meine Lösung, auch wenn sie nicht einen Sturm der Begeisterung entfacht hat. Das liegt sicher (!) nicht an der Lösung oder an mir selbst, sondern am generellen Schicksal von Propheten, wenn sie im eigenen Land missionarisch tätig sein wollen bzw. sollen.

Wie in vielen aktuellen Beilagen zu Produkten, die man sich aussucht, soll auch hier „der Kunde“ und dann das Produkt gelobt werden. Damit wird aber auch deutlich: Dieser Text darf nicht immer wörtlich genommen werden, vor allem soll er nicht als Indoktrination gesehen werden. Kritische Distanz und eigenes Denken sind unerlässlich. Wer die Seite 35 liest, mag durchaus neugierig werden mit Fragen wie: Will ich wirklich Lekt. bleiben? Zu welchen Innovationen kann ich angeregt werden?

Dann werden vier Programme für einen Workshop angeboten, zwei auf der Seite 35.

„Strategisches Denken“ ist zum Schlagwort geworden. Jede/r will es können und als Lekt. vermitteln, d. Stud. reden davon, lösen Fallstudien mit Strategievorschlägen, die aber meist bestenfalls umfangreichere Planungen sind. Daher führen die Vorschläge weg vom erwarteten Feld und werfen die Frage auf: Ist „strategisches Denken“ ein inhaltliches Lehrziel oder ein Formalziel? Wenn es sozusagen eine Kompetenz ist, die d. Stud. erwerben, dann ist es egal, wo und wie sie erworben wird, Hauptsache es gelingt die Anwendung in jedem späteren Praxisfeld. Vor solchen Alternativen steht man in der Hochschule oft.

3.1 Endlich lehren!

Umständliche Erklärung eines einfachen Titels nebst einer kurzen ersten Bewertung

Wer endlich lehren darf und kann, wird das hoffentlich so gerne tun, dass der Wunsch besteht, unendlich lehrend tätig sein zu können. Mit anderen Worten: Wenn Sie einmal zur/m Lehrenden geworden sind und dabei Erfolg haben, dann lässt Sie das nicht mehr los. Es ist intellektuell eine beständig gesuchte Herausforderung, man entwickelt sich weiter, weil man entsprechende Ansprüche an sich stellt, vor allem was die aktuellen Fach- und Methodenkenntnisse betrifft, man sieht immer wieder eine neue Generation, die „in die Lehre“ gehen will und muss, die Begegnung mit jungen, lernwilligen, die Lehrperson bewundernden Menschen ist emotional eine „Droge“ ... Von Problemen weiß man als „Neue/r“ nichts, zumindest redet man nicht darüber, die eigene Erfahrung als Lernende/r liegt manchmal weit zurück.

Damit eben die nötigen Anfangserfolge gegeben sind, ladet die FH des bfi Wien alle lehrenden (Beinahe noch-) „AnfängerInnen“ ein, dieses kleine Skriptum zu lesen. Sie werden es unvergleichlich finden! Wenn es zum Vergleichen befähigte (Beinahe nicht mehr-) „AnfängerInnen“ lesen, werden sie entdecken: Es ist originell, inhaltsreich, anregend, es ist eine Quelle neuer Ideen, regt zu Innovationen und anderen guten Vorsätzen an, wirkt motivierend, macht optimistisch, es zu lesen lohnt sich!

3.2 Ein erster Schritt mit persönlicher Ansprache

Stellen Sie sich vor, eine Gruppe soll durch Ihre Lehrtätigkeit bzw. mit Ihrer Unterstützung lernen, was eine Unternehmensstrategie ist und wie man eine solche entwickeln kann. Wenn Sie diese Aufgabe vorbereiten, kann es sein, dass Sie von der inhaltlichen Seite her vier verschiedene „Workshop-Programme“ entwickeln.

Programm (man könnte sagen: Curriculum) A

Wir lernen Schachspielen.

Ergänzend: Theorie zum Schachspielen. Training des Mustererkennens.

Annahme: Wer gut Schach spielt, kann und muss strategisch denken können. Zum Abschluss werden Analogieschlüsse gezogen, es wird also das (in diesem Beispiel: spielerische) Denken auf die Aufgabenstellung im Unternehmen transferiert.

Curriculum B

Wir lesen Caesar, „De bello Gallico“, im Original.

Ergänzend: Theorie des optimalen Vorgehens beim Übersetzen aus dem Lateinischen.

Annahme: Wer Latein kann und das strategische Denken Caesars, wie er es in seinen sieben Büchern, die vom Gallischen Krieg handeln, darlegt, versteht, muss strategisch denken können. Zum Abschluss werden Analogieschlüsse gezogen, es wird also das Denken auf die Aufgabenstellung im Unternehmen transferiert.

Die Seite 37 bringt den Schritt zu einem normalen Workshop, denn Manager gehen gerne zu einem „Kamingespräch“ und plaudern. Eine so angenehme Lösung, zu der auch das Surfen im Internet gehört, würde aus dem Lernen „Infotainment“ machen, doch dagegen gibt es das Nebenziel als Vorbedingung: Fragetechnik und Bilden klarer Begriffe in dem einen Vorschlag bzw. Verbesserung des Umganges mit dem Internet und Durchlesen (Durchdenken?) von Strategien, die publiziert sind, im anderen Programm. Um d. Stud. zu motivieren, etwas „Belastendes“ zu tun bzw. zu lernen, wird ihnen eine Art Belohnung in Aussicht gestellt: die Begegnung mit einem Top-Manager oder die Freiheit selbstgesteuerten Lernens. Im Absatz nach der Überschrift wird an d. Lekt. die Anforderung gestellt, sich von den vier Beispielen zu lösen und zu erkennen, was sie im Hinblick auf das eingeführte Kriterium als Wesensmerkmal haben: Was das Internet mit dem fertigen Text ist, kann in vielen Fällen ein Skriptum oder ein Lehrbuch sein, mit dem man selbstgesteuert lernt. Was gemeinsame Arbeit des Übersetzens aus dem Lateinischen ist, kann die schrittweise, gemeinsame Erarbeitung von Elementen sein, wobei d. Lekt. die Kontrolle darüber behält, was in der Gruppe geschieht. Vernachlässigt man solche Überlegungen („Müdigkeit“, Informationsüberflutung bei Berufstätigen), dann erhält man als Ergebnis einer zu freien Gruppenarbeit eine simple Lösung, die in wenigen Minuten von einer Person skizziert wurde, während der Rest der Zeit für entspannendes Plaudern genützt wurde.

Die weiteren Beispiele für Kriterien sollen anregen, nach jenen Kriterien zu suchen, die die Auswahl der Beispiele, der Lehrinhalte (soweit man da wählen kann) und der Methoden bestimmen.

Den Brief, mit dem um eine Wortspende ersucht wurde, finden Sie auf S. 69; er klärt vieles.

Wortspende 1

„Speziell an österreichischen Hochschulen und Universitäten wäre in Hinblick auf die schlechten PISA-Ergebnisse, den Trend zur Verschulung im Rahmen des laufenden Bologna-Prozesses und ganz allgemein gesehen im Bewusstsein der nur mittelmäßigen Qualität unserer universitären Ausbildung ein qualitativ hochwertiges Angebot an Hochschuldidaktik wünschenswert.“

DI Alexander Chloupek

Wortspende 2

Lieber Günter,

erstens würde ich ihnen sagen: Lest einen Text, in dem das Binnen-I verwendet wird, nicht weiter, er ist zu kindisch.

Und zweitens würde ich ihnen sagen: Nehmt die Bücher über HD nicht zu ernst, nehmt die gängigen Modeströmungen zur HD nicht ernst, denkt lieber selber und wenn ihr da nicht weiterkommt, wechselt den Beruf.

Liebe Grüße und gutes Weiterkommen mit dem Buch!

Dr. Hans Bichler

Curriculum C

Wir laden den Topmanager des aktuell wachstumsstärksten und international expandierenden Unternehmens ein und diskutieren mit ihm. Ergänzend: Als Einleitung machen wir die Theorie der Fragetechnik durch und lernen, Begriffe genau zu formulieren.

Annahme: Wer ein Beispiel aus der Praxis lückenlos verstanden hat und vernünftig und klar denkt, muss strategisch denken können. Zum Abschluss werden Verallgemeinerungen gesucht, es wird also das Denken vom Konkreten auf das Abstrakte transferiert, getreu der alten und bewährten pädagogischen Regel, dass jedes Begreifen mit dem Verstande in einem handfesten Greifen, also in einem Wahrnehmen und Fühlen seinen Ursprung hat.

Curriculum D

Wir arbeiten das Skriptum „Strategisches Denken“ durch, suchen im Internet in www.Wikipedia.org nach entsprechenden Einträgen, memorieren die wichtigsten Definitionen und machen ein Beispiel zum Thema: „Mit welcher Strategie erreichen wir bei der Geschäftsführung, dass in einem der Sozialräume das Halten eines Mittagsschläfchens (power napping) erlaubt wird?“ Ergänzend: Wir entwickeln Suchstrategien für das Internet, um Firmen zu finden, deren im Internet veröffentlichte Strategie uns als Beispiel dienen kann.

Annahme: „Man sieht nur, was man weiß!“ Man muss also zuerst wissen, was eine Strategie ist, dann genügen einige Beispiele und ein eigener Versuch, getreu der alten und bewährten pädagogischen Regel: Vom Allgemeinen zum Besonderen, wer das als Erwachsener kann (Kinder denken anders!), wird dann auch immer von jedem Besonderen zum Allgemeinen gelangen können.

3.3 Unvermitteltes Eintauchen in den Hauptteil

Man könnte noch etliche andere Curricula finden und erfinden. In der Praxis kann man mit jedem dieser vier Curricula das Lehrziel erreichen, in der pädagogischen Theorie gibt es keine Entscheidungsmöglichkeit, außer man setzt weitere Annahmen bzw. Kriterien. Es möge ein solches Kriterium beispielsweise lauten: Ein Lehrauftritt ist dann besonders gut, wenn die Aktivität d. Lekt. (das sei hier eingeführt für: der Lektorin/des Lektors, aber gleich in allen vier Fällen von Ein- und Mehrzahl) möglichst weit hinter die Aktivität d. Stud. (Studentin/Student, sonst analog zu d. Lekt.) zurücktritt, um die Selbständigkeit d. Stud. zu entwickeln. Dann könnte Curriculum D die beste Variante sein, denn das Skriptum oder Lehrbuch liegt schon vor, es könnte also alles im Selbststudium durchgeführt werden. Das Kriterium könnte jedoch auch lauten: Berufsbegleitend Studierende sind müde und schweifen in Gruppendiskussionen gerne vom Thema ab, daher muss d. Lekt. beständig den Überblick haben, wer was wie macht und dabei mit welchem Erfolg lernt. Dann wäre Curriculum B optimal.

Die Beurteilung der Praxis des Lehrens und damit die Auswahl zwischen den Varianten des Vorgehens hängt, wie das Beispiel zeigt, von vielen Kriterien ab, die nicht im Curriculum selbst zu finden sind. Kriterien sind, fokussiert in wenige Begriffe,

Mit der nächsten Überschrift wird im Hinblick auf nebenberufliche Lekt. etwas versucht, was gar nicht so einfach ist. Wenn jemand ein Studium der Wirtschaftswissenschaften abschließt, dann ist dieser Mensch zu einer bestimmten Art des Denkens erzogen. Er sieht im Leben immer wieder die Relation von Aufwand und Ertrag und will Abläufe so verändern, dass die Ziele „Effizienz“ und „Effektivität“ besser erreicht werden. Studiert dieser Mensch dann Medizin, so mag sich seine Haltung gegenüber Patienten durchaus den Normen anpassen, die unter MedizinerInnen gegeben sind, wenn es aber um die Organisation eines Krankenhauses geht, um die Abläufe, um die Kosten, dann zeigt sich die grundlegende Denkweise aus den Wirtschaftswissenschaften. Vom prägenden, also zumeist vom ersten Studium kann man sich nicht so einfach lösen.

Ähnlich ist es für Lehrende. Sie haben eine „berufsspezifische“ Denkweise. Wer das Lehramt als Erststudium hat, wird gewohnt sein zu fragen: Wie kann man das vermitteln? Was ist daran wirkungsvoll und wertvoll im Hinblick auf ein bestimmtes Bildungsziel, das bekannte Stud. erreichen sollen? Was ist die Position der Lernenden gegenüber diesen Fakten?

Wer an eine FH als hauptberufliche/r Lektor/in kommt, tut diesen Schritt selten direkt nach dem Studium. Praxisjahre haben also das Erststudium in der Persönlichkeit verankert, man hat die Denkweise eines Juristen, eines Technikers, eines Wirtschafters, eines Journalisten, eines Designers usw. Nun wird Lehren zum Hauptberuf. Es ist nicht leicht, die spezifische Denkweise einer „Lehrperson“ im Habitus wirksam werden zu lassen. Vielleicht gelingt eine Kombination der gewohnten und der neuen Denkweise, das kann durchaus wertvoll sein. Schwieriger wird es für nebenberufliche Lekt., denn deren Zeitaufwand für die Sache des Lehrens ist deutlich geringer; aus der Gewohnheit entsteht die neue Haltung also nicht rasch genug.

Daher wird mit dem Abschnitt versucht, Elemente der „pädagogischen Denkweise“ durch willentliche Akte zu implantieren. Durch das Anknüpfen an den eigenen Erfahrungen als Lernende/r bzw. an ersten Erfahrungen als Lehrende/r soll die zweite Ebene des Denkens etabliert werden.

Als ein Schritt des Trainings im Denken als Didaktiker werden zu den vier möglichen Programmen Antworten auf eine Frage gegeben, die man in einem Seminar für LektorInnen zuerst als Gruppenarbeit vorgeben würde: „Was haben die vier Programme gemeinsam, wenn man sie als Hochschuldidaktiker ansieht?“ Damit wird zugleich gezeigt, dass jeder der vier Wege gangbar wäre, was die Zielerreichung betrifft, allerdings eben auch andere Kriterien verwendet werden müssen, weil man in einer FH kaum längere Zeit Schach spielen oder Latein lernen könnte.

Wortspende 3

Hochschuldidaktik an einer Fachhochschule hat für mich überwiegend mit **Vermittlung von praktischem Wissen aus eigener Erfahrung** zu tun. Die besten und fesselndsten Vortragenden waren immer jene, die das Wissen für ihre Vorträge aus ihrem unmittelbaren beruflichen Umfeld schöpfen konnten. (Negativ ausgedrückt: Vortragende mit noch so vielen abgeschlossenen Studien und verschiedensten Lehrtätigkeiten, aber wenig praktischer Erfahrung, werden von berufstätigen Studierenden sofort „enttarnt“ und fortan nicht mehr ernst genommen.)

Barbara Gansterer

beispielsweise: Vorkenntnisse, Kosten, Zeitaufwand für Vorbereitung und Durchführung, die Verfügbarkeit von Menschen und einzusetzenden Mitteln, Einpassen in den Stil der Institution, Unterschiede zu dem Vorgehen der KollegInnen, Verteilung der Stunden auf mehrere Tage oder Blockbildung ... auch diese Liste kann lang sein.

3.4 Vorbereitung auf das Lehren = Denken auf zwei Ebenen

Als Lernende/r haben Sie die Ebene des „Lehr-/Lernstoffes“ oft und intensiv kennen gelernt. Manchmal haben Sie vielleicht nachgedacht: Wie kann ich das alles lernen? Mit der Frage nach dem Wie? haben Sie eine Metaebene betreten. Vielleicht haben Sie auch schon als Kind und Jugendliche/r Nachhilfestunden gegeben und dabei entdeckt: Andere lernen anders, haben andere Schwierigkeiten bzw. versteht man etwas selbst besser, wenn man es erfolgreich jemandem erklären konnte. Für d. Lekt. ist es zuerst notwendig, später selbstverständlich, die didaktische Ebene (Was und wie wird vermittelt?) zugleich mit der des konkreten Inhalts zu betreten. Zwischen diesen zwei Ebenen pendelt auch der vorliegende Text, nur dass eben der Inhalt erst recht wieder etwas Didaktisches ist. Spalten Sie bitte Ihr Denken! (Das gilt, es sei schon hier angemerkt, auch für den aktiven Auftritt als Lehrende/r: Was Sie tun und sagen, wird auf einer zusätzlichen Ebene reflektiert: Wie wirkt es auf die Lernenden?) Bleiben wir für den folgenden Teil auf der Metaebene „Didaktik“! So unterschiedlich die Beispiele A, B, C und D auch sind, sie haben einige Merkmale bzw. Wirkungen gemeinsam (angenommen, es sei eine reale Vorbereitung!):

- Die Beispiele sind Ergebnisse pädagogischen Denkens und Konstruierens, hier durch eine (mehr oder weniger sinnvoll gewählte) „Annahme“ ausgedrückt, also durch die Verbindung einer konkreten Maßnahme mit einer auf Erfahrung beruhenden Regel oder mit wissenschaftlich gesicherten Theorien.
- Wer eine Variante bewusst auswählt und umsetzt, hat sich etwas dabei gedacht. (Voraussetzung: auch die Lehrmethode (Übung, Vortrag ...) passt!)
- Wer das gewählte Beispiel realisiert, signalisiert d. Stud.: „Ich weiß, was ich will.“
- Man kann auf analoge Beispiele hinweisen, wo ein solches Curriculum zum Lernerfolg führte.
- Sie sind, verglichen mit einer „trockenen Vorlesung“, originell.
- Gefühle, vor allem d. Stud., werden angesprochen.
- Der Lerntransfer wird beachtet.
- Sie bringen viele (je nach Curriculum unterschiedliche) durchaus erwünschte Nebenwirkungen, beispielsweise kann man lebenslang mit dem Schachspiel und der Lektüre lateinischer Texte Entspannung nach dem Stress des Managens finden, die Gruppe wächst zusammen und Teamarbeit wird gelernt, für die ganze Institution wird der Praxisbezug verdeutlicht usw.
- Sie machen deutlich, dass Lehren nicht nach Rezepten erfolgen kann und darf. So gesehen stecken die vier Varianten selbstverständlich nicht den Rahmen ab, der d. Lekt. gegeben ist; leider könnte sich keine Fachhochschule vom Image her leisten, die Curricula A oder B real umzusetzen, nicht einmal als Experiment.

Auf dieser Seite befindet sich ein Exkurs. Da die gesamte Analyse des Textes „Endlich lehren!“ als Exkurs des Buches zur HD gedacht ist, wäre es ein Exkurs im Exkurs. Um das zu vermeiden, wird das Skriptum aus dem Jahr 2004 zur „Exkursion“ ernannt, was immer das bedeuten mag, wenn man sich nicht räumlich verändert; wenigstens der Umfang findet dadurch eine schwache Rechtfertigung.

Der erste Absatz spiegelt eine Erfahrung wider, die ich in den ersten Jahren der FH-Entwicklung mehrfach machen konnte. Bei der Behörde (Fachhochschulrat) ging man davon aus, jeder Lehrauftrag würde öffentlich ausgeschrieben und es würden sich dann die besten PraktikerInnen „scharenweise“ melden, so dass die Auslese das eigentliche Problem darstelle. Tatsächlich hat man es oft schwer, jemanden für einen „kleinen“ Lehrauftrag zu finden, denn mit zwei oder drei Semesterwochenstunden ist viel Vorbereitungsaufwand verbunden, der sich kaum lohnt, wenn man nicht weiß, wie oft etwas in gleicher Weise durchgeführt wird bzw. wie lange die ausgewählten Beispiele (Zeitungsausschnitte, Gerichtsentscheidungen, Fallstudien vor aktuellem Hintergrund usw.) aktuell und brauchbar sind. So sollen nebenberuflich tätige LektorInnen gleichsam mit dem Hinweis auf andere Kulturgebiete getröstet werden, wo auch sehr gute LehrerInnen weniger Ruhm in der ganzen Welt sammeln als die „SchülerInnen“.

Lehrende brauchen einen Realitätsbezug, der ihnen die Ausübung der Lehrtätigkeit möglich macht. Würden sie immer nur nach der Nützlichkeit ihres Tuns fragen, so wären sie weder gut vorbereitet noch geduldig, wenn d. Stud. nach einer Lehrereinheit mit Fragen und Wünschen (Übernahme der Betreuung der Diplomarbeit wäre ein gar nicht seltenes Extrem, was den Zeitaufwand und die Geduld betrifft) an sie herantreten. Hätten sie die Beziehung zur Realität, wie man sie bei manchen Spitzenleuten in Politik und Wirtschaft findet, nämlich eine durch Narzissmus gestörte Wahrnehmung, dann würden sie aus dem Feedback nichts lernen, sich nicht weiterentwickeln und überrascht sein von totalen Zusammenbrüchen, wie sie bei etlichen Unternehmen geschehen sind. Der Realitätsbezug d. Lekt. ist dem Rundblick von einer Anhöhe vergleichbar: Man sieht die bisherigen Wege, aber auch die Zielpunkte. Schwebt man wie ein Spitzenpolitiker über den Wolken, dann sieht man den Weg, die Entwicklung des Einzelnen nicht mehr, ist man „Nur-Praktiker“, dann fehlt der Blick in die Zukunft, man kann d. Stud. nicht motivieren, weil man mit ihrer Gegenwart unzufrieden sein muss, wenn man nicht die Entfaltungspotenziale wahrnimmt.

Wortspende 4

Über all dem Gesagten schwebt aber der philosophische Grundsatz der Pädagogik von Johann Amos Comenius, den dieser in seiner *Didactica Magna* bereits im 17. Jahrhundert formuliert hat, und der da lautet: „*Omnes omnia omnino!*“ Alle alles in Rücksicht auf das Ganze zu lehren, sollte auch heute noch oberstes Prinzip aller didaktischen Überlegungen sein, denn „Schulen sind Produktionsstätten der Menschlichkeit, sofern sie bewirken, dass aus Menschen wirklich Menschen werden.“

Liebe Grüße, Mag. (FH) Ulrike Klinger

s REAL Immobilienvermittlung GmbH, Marketing & PR, 1030 Wien

Exkurs 2: Der Realitätsbezug

Lässt sich eine Frage bereits jetzt beantworten? Nämlich: Was bedeutet es, lehrend tätig sein zu wollen? Stimmt der Satz: „Wer es kann, der tut es; wer es nicht kann, der lehrt es!“? Das ist selbstverständlich völlig sinnlos, eine Bosheit. Vor allem ist es fast 100ig falsch. Hat der zumindest **kleine** wahre Kern dieses Satzes nicht auch bedeutende Vorteile? Ein wahres Kernchen kann durch Beispiele gezeigt werden: Die Lehrer der großen Dirigenten und Solisten (Pianisten, Sänger usw.) waren selbst zumeist keine „Pultstars“, keine weltberühmten Menschen, der erfolgreichste Manager, Jurist, Arzt usw. hat oft keine Zeit für die Lehre, für die dabei nötige Vorbereitung, keine Geduld mit Menschen, die nicht so schnell auffassen (wie er), ist also oft ein schlechter Lehrer. Es kann sogar sein, dass dieses Skriptum herausragend gut wird und die, die damit und daraus unendlich viel gelernt haben, dann enttäuscht entdecken: Der Autor hat als Lehrender oft nur mittelmäßige Evaluierungen erhalten! Halten Lehrende, die aus der Praxis kommen, das aus?

Wo sind die oben erwähnten Vorteile? Bedeutet also „Ich bin ein/e Lehrende/r!“ doch auch: „Ich habe ein besonderes Verhältnis zur Realität, zu den ‚normalen‘ Werten und Motiven, zu den Menschen, die mir begegnen.“? Als Lehrende/r brauche ich innere Ruhe, emotionale Ausgeglichenheit und zugleich die Reserven, um mich anderen zuwenden zu können, sie motivieren zu können, ich brauche vor allem eine gewisse Distanz zur Realität, damit ich sie unter didaktischen Kriterien analysieren kann. Das ist doch ein Vorteil: Man muss sich nicht mit einer Firma identifizieren, deren Werte man teilweise ablehnt, man kann diese Haltung als nebenamtliche/r Lekt. auf den Dienstgeber anwenden und gewinnt innere Freiheit. Die intensive, oft emotionsgeladene Begegnung mit Menschen führt uns an die Grenzen unserer Toleranz, die wir deshalb weiter hinauszuschieben vermögen, sie lässt uns erkennen, was im Leben wirklich wichtig ist. Schließlich: Während die, die (nur glauben) alles (zu) wissen und alles erfolgreich (zu) tun, beständig Angst um die wertsteigernde Veranlagung ihres horrenden Jahreseinkommens haben, haben wir, weil wir alles wissen und fast nichts damit tun, außer es lehrend weiterzugeben, den Dank der Lernenden, ganz ohne Angst, denn er kann uns nicht genommen werden. (Notwendige und nach den Ausführungen über das besondere Realitätsverhältnis sogar passende Anmerkung zur „kurzen ersten Bewertung“ am Beginn des Skriptums: Sie zeigt einerseits, dass Lehrende nach etlichen Jahren ein besonderes Verhältnis zur Realität entwickeln – wie das auch bei den jahrelang erfolgreichen Topmanagern der Fall sein kann – es zeigt sich gelegentlich eine Vermischung von Wunsch und Wirklichkeit. Andererseits gilt doch: Behandeln Sie die Lernenden, als wären sie das, was sie in den nächsten großen Schritten werden sollen. Soll man eigene Werke dann wirklich anders behandeln?)

Einspruch aus der Sicht gestresster LeserInnen:

Konkretes bitte kurzgefasst und unterhaltsam und wissensreich!

Einspruch stattgegeben, es wird ab hier versucht, die Millionenshow zu übertreffen.

Ende des Exkurses

Der Versuch, über das Medium eines Skriptums, das irgendwann irgendwo von irgendwem gelesen wird, in eine Kommunikation zu treten, bestimmt die Analyse der „pädagogischen Aktien“. Die FH des bfi Wien ist wirtschaftlich ausgerichtet, der „Shareholdervalue“ gehört zu den unantastbaren Heiligtümern der hier vermittelten Betriebswirtschaftslehre. Zumindest soll versucht werden, d. Lekt. aktiv werden zu lassen und sie anzuregen, über einzelne Fragen nachzudenken. Das Auswertungssystem selbst regt an, verschiedene Varianten zu erproben, ob man mit einem „Nein“ deutlich weniger Punkte hat und ob man mit den bejahenden Antworten wirklich auf 1000 Punkte kommen kann. Dadurch liest man vielleicht diese Seite mehrmals.

Die Fragen sind absichtlich in dieser Ordnung: Art der LVA, Lehrziele, Auftreten als Expert/e/in, (halbwegs brauchbare) Lehrpraxis, Gewissenhaftigkeit der Vorbereitung, Learning by doing oder eben trial and error als falsche Wege, „Nachbereitung“ der LVA, Selbstverwirklichung und Verantwortlichkeit. Damit sind auch die folgenden Seiten inhaltlich geordnet.

Ausgegangen wird davon, dass sich Lehrende mit mehr oder weniger Berechtigung durch viele Antworten mit „JA“ einen „guten Aktienkurs“ zusprechen werden. Man liest dann (hoffentlich) die Erklärungen zu den einzelnen Fragen mit Interesse, auch um den ersten Anflug von Wissensbissen zu beseitigen, weil manches „JA“ zu leichtfertig gesetzt wurde. Es ist also das Ziel, nicht nur die Absätze interessant zu machen, die mit einem „NEIN“ verbunden waren.

Wortspende 5

Im hochschulischen Kontext stellt sich die Frage, inwieweit didaktische Maßnahmen im Vergleich zur inhaltlichen (Wissens-)Komponente Gewicht in der Lehre haben sollen oder müssen. Auch sind die Bedürfnisse der Lernenden abhängig von schon erworbenen Fähigkeiten und Wissensständen. Ein Zuviel an didaktischer „Servicierung“ hemmt dann vielleicht die Weiterentwicklung der Studierenden zu eigenständigem Lernen und Handeln.

Dr. Gerhard Ortner

Wortspende 6

Mein Satz:

Zur Hochschuldidaktik fällt mir nur ein, dass mir zur Hochschuldidaktik nichts einfällt – außer vielleicht jene schauerhaften Ausbildungsmängel, die ich an Absolventinnen und Absolventen der universitären AHS-Lehrerbildung jahrzehntelang beobachten durfte.

Ich hoffe, das passt. Herzlich Dein

Dr. Kurt Scholz

3.5 Der Stand Ihrer pädagogischen Aktien

Bitte machen Sie mit: Ermitteln Sie, wie viel Erfolg als Lehrende/r wir Ihnen, abhängig von Ihren Voraussetzungen, vorhersagen. Sie beginnen mit 12 Punkten des maximal möglichen Erfolges (einerseits kann jemand, der lehren will und so viel Geduld hat, diesen „Test“ zu machen, nie mehr als 95% des Erfolgs durch eigene Schwächen vereiteln, andererseits sind d. Stud. der FH des bfi Wien sehr kooperativ und arbeiten – zuerst einmal – gerne mit neuen Lekt. zusammen). Jedes „JA“ bringt Ihnen eine Verdoppelung des Wertes Ihres „Aktienpaketes“ (es gibt zwei Ausnahmen). Jedes „NEIN“ vermindert Ihren „Aktienindex“. Im anschließenden Teil erhalten Sie Hinweise, wie Sie die Ursache für ein NEIN beseitigen können. Wenn Sie das mit Erfolg getan haben bzw. mit lauter ehrlichen JA sofort ins Ziel kommen, dann steht einem 100prozentigen Erfolg, angezeigt durch 1.000 Punkte, nichts mehr im Wege. (Ungerade Werte und die 1 erhöhen Sie bitte vor dem nächsten Schritt um 1).

Ausgangswert: **12 Punkte**

bei: Pkte. rechnen

<ul style="list-style-type: none"> Ist das Wissen über das Wesen (und damit über die Besonderheiten) von gebräuchlichen Formen von Lehrveranstaltungen (= LVA) (Vorlesung, Übung, ILV, Seminar) explizit gegeben, beruht es also nicht nur auf den Erfahrungen eigener Studien? 	JA	x2
	NEIN	-4
<ul style="list-style-type: none"> Ist das nötige Wissen rund um das Lehrziel (was ist das generell, was ist das L. meiner LVA, wo steht es, wie kann ich es ändern bzw. an d. Stud. kommunizieren, welche Lehrziele bestehen für allfällig wichtige „angrenzende“ LVA?) gegeben? 	JA	x2
	NEIN	:2
<ul style="list-style-type: none"> Fand eine kritische Reflexion über die Aktualität und die Vollständigkeit des Wissens und Könnens im Hinblick auf den Lehrstoff dieser LVA statt, m. a. W.: Bin ich sattelfest, werde ich weiterführende Fragen beantworten können? 	JA	+2 (!)
	NEIN	-2
<ul style="list-style-type: none"> Besteht Lehrpraxis im weitesten Sinne (dazu gehören: Lehren an einer Uni, an einer FH, in der Erwachsenenbildung, im Unternehmen, in einer Schule; Autor-Sein von Sachbüchern, Skripten, e-Learning-Content; „Nachhilfe“ von Kindern ...)? 	JA	x2
	NEIN	:2
<ul style="list-style-type: none"> Wird jede LVA vorbereitet bzw. besteht die Absicht und die zeitliche Kapazität (z.B. PowerPoint, schriftlich, Zusammenstellen von aktuellen Materialien, Festlegen des Lehrstoffes je 20 Minuten Lehren, Übungsaufgaben, Zwischentests ...)? 	JA	x2
	NEIN	:2
<ul style="list-style-type: none"> Wer die Lehrtätigkeit nicht kennt und so zum erfolgreichen Experten werden will wie man Schwimmen durch den Sprung ins kalte Wasser lernen kann, der riskiert, selbst zu scheitern und anderen (den Lernenden) zu schaden. Stimmt dieser Satz? 	JA	+50
	NEIN	+10 (!)
<ul style="list-style-type: none"> Jede LVA wird rückblickend analysiert (Verlaufs- und Inhaltsnotizen, Schwierigkeiten, Zusagen einlösen, Gespräche mit Experten zur Lösung wiederkehrender Probleme ...) bzw. besteht die feste Absicht, das rechtzeitig zu tun? 	JA	x2
	NEIN	:2
<ul style="list-style-type: none"> Besteht das Bewusstsein für die Verantwortung, die durch die Wirkung als Vorbild und durch das Prüfen bzw. das Beurteilen übernommen wurde, und ist damit die Freude am Umgang mit (formbaren) Menschen, unabhängig von der Entlohnung je Zeiteinheit des Aufwands, verbunden? 	JA	x2
	NEIN	:2

Die folgende Seite enthält eine Erläuterung der möglichen Ergebnisse. Tatsächlich geht es ja nur um Punkte, für die kein Hintergrund bestimmt ist. Wer am Schluss 1000 Punkte hat, ist nicht vier Mal so gut wie jemand, der mit 250 Punkten abschließt. Es wird das Ergebnis ja auch nicht publiziert, ausgenommen, man würde diese Selbstbeurteilung in einem Seminar machen lassen und mit Zustimmung aller Beteiligten die Ergebnisse diskutieren.

Die drei Absätze, in denen die Formen der Lehrveranstaltungen kurz erläutert werden, sind zum Nachschlagen gedacht, als würde man ein Lexikon nehmen und nachlesen, was eine ILV ist. Da ist vom Stil her wenig Spielraum, Informationen sind aneinander gereiht, wer tiefer eindringen will, muss sich anderen Medien zuwenden.

Wortspende 7

Meine bisher wichtigste Erkenntnis zum Thema Hochschuldidaktik ist die folgende: Es gibt – phänomenologisch betrachtet – nicht nur bestimmte Basisstrategien der Vermittlung aus Sicht der Lehrenden, sondern auch aus Sicht der Lernenden. Es ist nicht nur erstaunlich, wie gut man sich selbst oder auch ehemalige LehrerInnen/Studierende in den von Andreas Gruschka ausdifferenzierten Basisstrategien wiedererkennt. Noch erstaunlicher ist die Einsicht, dass die Strategien der Lehrperson und der lernenden Person manchmal schlichtweg nicht kompatibel sind. Um ein Beispiel zu nennen: Wenn ein/e Studierende/r mit der Einstellung „Ich sag‘ erst ja, wenn ich es wirklich verstanden habe.“ die Lehrveranstaltung eines/einer Lehrenden mit der Ansicht „Die Pflichten erfüllen und das Programm absolvieren, mehr kann man nicht verlangen und tun.“ absolvieren muss, dann werden beide Personen diese Lehr-Lern-Beziehung als äußerst schwierig erleben. Mehr dazu im äußerst empfehlenswerten Buch „Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung“ von Andreas Gruschka!
Mag.^a Elisabeth Kreindl

Wortspende 8

Lektorinnen und Lektoren sollen ihr Fachgebiet nicht nur theoretisch beherrschen, sondern auch auf einen Erfolg in der Praxis verweisen können. Sie müssen so souverän sein, dass sie für ihre Studentinnen/Studenten lebenslang zum Vorbild werden.

Lektorinnen und Lektoren sollen begeistern und sich ihrer Verantwortung bewusst sein, dass sie das Feuer bei ihren Studenten und Studentinnen nicht nur entfachen können, sondern müssen und nicht eine Asche auf den weiteren Berufsweg mitzugeben haben, denn damit hinterlassen sie verbrannte Erde und verschütten mögliche Ressourcen für Wirtschaft, Forschung und Lehre.

Heinz Schinner. – Vermögenstreuhand- und Versicherungsberatungs GmbH,
1030 Wien

Im besten Fall ergeben sich 1.000 Punkte, im schlechtesten Fall stehen Ihre Aktien bei 3, was wohl nicht eintreten wird im Kreise meiner LeserInnen. Bei Frage 6 wird Ihr Mut (das NEIN) mit 10 Punkten belohnt. Außerdem könnte jemand wirklich ein „echtes Naturtalent“ sein und Erfolg haben. In der Praxis ist das Problem entschieden, denn es gibt seit langem die systematische Aus- und Weiterbildung von Lehrenden aller Schultypen. Das Risiko, alle Lehrenden ohne Ausbildung arbeiten zu lassen, wäre für die Lernenden und für die Gesellschaft wirklich zu groß! Frage 3 kann nicht nur aus mathematischen Gründen so belohnt/bewertet werden, denn es muss bei guter Auswahl d. Lekt. im Aufnahmeverfahren ein JA kommen. Frage 8 schafft eine große Differenz: Man hat vielleicht 500 Punkte und nachher hat man 1.000 oder nur 250 Punkte! Wird das Anliegen der Einstellung und damit diese Antwort da nicht überbewertet? Ich glaube nicht, es geht um die Haltung, Lehrende/r gerne zu sein, aber nicht wegen des Geldes oder wegen der Visitenkarte (*Fachhochschul-LektorIn* sieht gut aus, das hat nicht jede/r!), sondern trotz der damit verbundenen Verantwortung. Wer diese Haltung nicht hat, verliert viel von den Erfolgsaussichten, vielleicht wirklich drei Viertel.

3.6 NEIN: gezielter Input – JA: Nützen Sie die Chance!

Der folgende Teil ist doch länger geworden als es für ein Flugblatt, nach dessen Lektüre jemand d. *ideale* Lekt. ist, passt. Entsprechend der Spielregel (hier weiterlesen nur bei NEIN-Antworten) würden Sie wohl nur wenige Absätze lesen. Wenn Sie jedoch *freiwillig* alles lesen, weil immer *mindestens* 15% für Sie neu sein werden, dann werden Sie unter der „Länge“ kaum leiden. Wer sicher ist, es gäbe nichts Neues mehr unter der pädagogischen Sonne, und zugleich die 1.000 Punkte erreicht hat, wird auf S. 55 im letzten Absatz eine Fortsetzung finden, die wie alle Texte, die deshalb nicht Neues enthalten, weil man nur durch genießendes, reflektierendes Lesen etwas Neues finden kann, weiterhin überflogen werden wird.

Sie haben Frage 1 mit NEIN beantwortet? Das ist sie:

Ist das Wissen über das Wesen (und damit über die Besonderheiten) von gebräuchlichen Formen von Lehrveranstaltungen (= LVA) (Vorlesung, Übung, ILV, Seminar) explizit gegeben, beruht es also nicht nur auf den Erfahrungen eigener Studien?

Explizites Wissen (im Gegensatz zu implizitem) ist dann gegeben, wenn man sprachlich einwandfrei sagen kann, was man weiß. Beispielsweise muss ein Künstler nicht sagen können, was er tut, um Schönes zu schaffen, er wäre allerdings ein weniger guter Lehrer, er verfügt über implizites Wissen. Wer als Jurist ein Urteil begründen muss, beweist explizites Wissen. Man kann sich als Lekt. instinktiv oder zufällig oder in Nachahmung von Vorbildern richtig verhalten, das ist allerdings zu wenig, man sollte auch nachdenken, was das Wesentliche an den Lehrformen ist.

3.6.1 „Vorlesung“

Hier ist die „klassische“ Form gemeint. Jemand trägt vor, die Stud. hören zu, denken mit, schreiben mit. Da je nach Studiengang die Gruppe der Stud. größer (bis zu 110) oder kleiner sein kann, sind die Einlinigkeit der Kommunikation und die Möglichkeit studentischer Aktivität (Fragen zum Verständnis, Einwendungen durch Stud., Fragen d. Lekt. an die Stud. usw.) nicht einheitlich zu sehen. Vorausgesetzt werden die Verwendung audiovisueller Lehrmittel und der Bezug zu Büchern bzw. Skripten.

Bewusst wird darauf verzichtet, die Vorlesung als „altmodisch“ hinzustellen und andere negative Aussagen zu machen, nur um jene Lehrformen in besserem Licht erscheinen zu lassen, bei denen die Aktivität d. Stud. sichtbar ist. Man könnte angesichts der herausragenden, interessanten Vorträge (und Vorlesungen), an die man sich lange erinnert, jedoch sagen: Je weniger Eigenaktivität d. Stud. sichtbar ist (ob jemand mitdenkt und dabei dank großer Vorkenntnisse genial neue Zusammenhänge erkennt, das sieht man ja nicht!), desto schwieriger ist die Aufgabe für d. Lekt.

Die ILV wurde erfunden in Fachhochschul-Studiengängen, in denen eine überschaubare Gruppe Theorie gehört hat und unmittelbar anschließend in einem Labor die Umsetzung, die Praxis, das Wirksamwerden der Theorie selbst erfahren konnte. Aus diesen Anfängen muss die ILV beständig weiter entwickelt werden, denn der Schritt in die Praxis ist in jedem Fachgebiet anders. Dennoch sollten auch jene Lekt., die den Übungsteil der ILV betreuen, ohne selbst im Vorlesungsteil aktiv zu sein, wissen, was das Konzept ist und dass Ergänzungen zur vermittelten Theorie möglich sind.

Seminare werden oft (leider) in der Art von Übungen durchgeführt, mit dem Unterschied, dass die schriftliche Ausarbeitung anspruchsvoller ist, zum Ausgleich jedoch die Anwesenheitspflicht gelockert wird. Die meisten Lekt. haben ihre akademische Ausbildung ja an einer Universität erhalten, daher wirkt bei dieser Lehrform das Vorbild der Uni nach. Das hält der Autor nicht für ideal und packt konkrete Anregungen in den zweiten Absatz, der schon auf der nächstfolgenden Seite steht.

Wortspende 9

Lieber Herr Prof.(FH) Dr. Strauch!

Ich bewundere Ihre Energie und Ihren Einsatz für die positive Weiterentwicklung des (Fach)Hochschulstudiums.

Mein Gedanke zum Thema Hochschuldidaktik, wenn auch in mehr als einem Satz:

Ein/e LektorIn muss offen sein für intensive Kommunikation mit den StudentInnen und dafür den entsprechenden Freiraum im Rahmen des Studiums zugestanden bekommen. Die dadurch geförderte kritische Auseinandersetzung mit den jeweils eigenen Standpunkten, Interpretationen und Erfahrungen ist ein wesentlicher Beitrag zur Weiterentwicklung sowohl der StudentInnen als auch der LektorInnen und ermöglicht einen verantwortungsvollen Umgang mit dem erworbenen Wissen.

Mag. (FH) Johann Wodaczek

Trotz des „Alters“ dieser Lehrform: Eine Vorlesung kann interessant, auf- und anregend, lustig und gefühlvoll sein, die Studierenden könnten ein Bedürfnis entwickeln, bald wieder eine Vorlesung dieses/dieser Lekt. zu hören, sie ist ein geistiges Abenteuer. Ihre Besonderheit ist die gute Planbarkeit (man hängt nicht von Beiträgen anderer Menschen ab) und die relativ große Passivität (abgesehen vom Mitdenken!) d. Stud. Ihre „Nachteile“: 90 Minuten dauern lang, manche/r verschießt sein „geistiges Pulver“ zu schnell, verwirrt d. Stud., wird redundant und langweilig; 45 Minuten sind schnell vorbei, manche/r verplaudert sich, kommt zu spät zum Wesentlichen. Vortragen will gelernt und geübt sein. Da man meist erst spät (bei der Prüfung) erfährt, was verstanden wurde, muss man sich mit den geistigen Möglichkeiten d. Stud. intensiv vorher befassen, um nicht „falsch zu liegen“.

3.6.2 „Übung, ILV“

Die häufigste Lehrform, in der es zum Üben und zum Lernen an Beispielen kommt, ist die „klassische“ Übung. Sie steht als Übung oder als Teil einer ILV in den Studienplänen. Die ILV vereint Vorlesung und Übung. Wenn keine Gruppenteilung nötig ist, also dieselbe Lehrperson frei entscheiden kann, wann was durchgeführt wird, dann ist ein beliebig häufiger Wechsel zwischen Vorlesungsteilen und Übungsteilen möglich, andernfalls wird die Übung speziell organisiert und im Stundenplan ausgewiesen. Üben (Einüben durch Wiederholungen, Anwenden von Theorie in der Praxis) unter Verwendung von Beispielen ist ein Element in vielen Lehrveranstaltungen, andererseits gibt es in Übungsstunden manchmal einen vorlesungsartigen Input durch d. Lekt. Eine Übung kann im Laufe eines Semesters auch isoliert stehen, dann bezieht sie sich zumeist auf Wissen, das bereits erworben wurde. Ihre Besonderheiten sind die Mehrwegkommunikation (alle Anwesenden können zum Lernerfolg beitragen) und die unmittelbare Rückkoppelung (d. Stud. erfahren gleich, ob sie das schon können, d. Lekt. erfährt umgehend, ob sie/er verstanden wurde). In einer ILV sollte es keine Bruchlinie zwischen Theorie und Praxis geben, was erklärt und verstanden wurde, bewährt sich sofort.

Übungsbeispiele dienen der Erprobung. Wir wollen „forschendes Lernen“. Darunter kann verstanden werden, dass sich die Studierenden so verhalten, wie sich Forscher verhalten würden, wenn eine Aufgabe neu wäre, ein Problem noch ungelöst vorliegen würde. Die Lösung sollte von einem Erfolgserlebnis begleitet sein, die Spannung, ob die praktische Erprobung das richtige Vorgehen belegt, wirkt motivierend. Bitte rauben Sie die Neugier und die Spannung nicht dadurch, dass nur Beispiele nachgerechnet, nachvollzogen werden, die fertig im Buch oder im Skriptum stehen!

3.6.3 „Seminar“

Seminare führen unsere Stud. zu wissenschaftlichem Arbeiten. Sie sind die Vorstufe zur Abschlussarbeit, dort sollten keine Mängel auftreten, deren Vermeidung man beim Ausarbeiten einer Seminararbeit hätte lernen müssen. Man kann (leider) d. Stud. nicht viele Schritte (Disposition und erste Ausarbeitung oder nach Vorlage der Ausarbeitung bis zur Abgabe) tun lassen, ohne sich vergewissert zu haben, dass in dieser Zeit das Richtige geschieht. Die Stud. ahnen oft (noch) gar nicht, wie schwer es ihnen fallen wird, mehrere Fachartikel zusammenzufassen, eigene Einsichten richtig und klar zu formulieren und Zitate nicht als schmückendes Beiwerk, sondern als Belege einzubauen.

Das ECTS, das „European Credit Transfer and Accumulation System“, http://de.wikipedia.org/wiki/European_Credit_Transfer_System , wird vor allem deshalb erwähnt, weil es tatsächlich die Abgrenzung und die Koordination mit den fachlichen „Nachbarn“ bzw. „Gleichgesinnten“ ermöglicht. D. Stud. klagen über Redundanz im Wissensangebot und vergessen dabei, dass man nicht in Vollzeit und schon gar nicht berufsbegleitend mit einem Semesterstoff fertig werden könnte, wenn alles neu ist und sich nichts überschneidet. Wie viel Redundanz nötig ist, soll aber bewusst entschieden werden. Man muss also wissen, was die anderen Lekt. früher, im aktuellen und im folgenden Semester als Lehrziel haben. Für die FH des bfi Wien ist ECTS auch deshalb wichtig, weil nur wenige Institutionen des tertiären Bildungswesens so wie sie von der EU-Kommission mit dem ECTS-Label ausgezeichnet worden sind. Diese Auszeichnung ist hart erarbeitet.

Die Frage 3 wird wohl immer mit „JA“ beantwortet werden. Die Konkretisierung mit den Worten „Werde ich weiterführende Fragen beantworten können?“ soll jedoch bewusst machen, dass niemand alle weiterführenden Fragen beantworten kann! Der abschließende Text zu dieser Frage regt an, den Wissensstand zu aktualisieren und die Befangenheit abzulegen, wenn d. Stud. Fragen stellen, die manch lehrende Person als Prüfung erlebt.

Wortspende 10

Lieber Günter, nachfolgend eine kleine Wortspende; soll ja auch nicht ausufernd sein – und bezieht sich in besonderer Weise auf meine Fallstudienenerfahrung:

Die Fallstudienmethode ist zwar nicht mehr ganz neu, zählt aber doch zu den modernen, „guten“ didaktischen Methoden im Unterricht. Durch Diskussionen und „fiktive“ Entscheidungen (=Trockenschwimmtraining) sollen grosso modo Probleme analysiert und gelöst werden. Unabhängig von der instrumentell-technisch-logistischen Seite kommt dem/der Lektor/in bei der Bearbeitung von Fallstudien eine besondere Rolle als Moderator, Coach usw. zu, vor allem aber als Feedback-Geber und Beurteiler. Die besondere Herausforderung besteht nun darin, dass es meistens nicht darum geht, sozusagen aus der Ferne oder nach geraumer Zeit mehr oder weniger anonyme Arbeiten zu beurteilen, sondern direkt (= face to face) und unmittelbar Feedback zu geben und eine Bewertung der studentischen Leistung zu vermitteln. Das erwarten die Studierenden und sie haben auch ein Recht darauf. Allerdings ist das unmittelbare Feedback-Geben nicht jedermanns Sache. Aber, wie man im folgenden Zitat, das ich gerne verwende, sieht, ist das Problem gleichsam ein „Dauerbrenner“; zitiert nach einem mittelalterlichen Scholastiker namens Wilhelm von Conches, der als Student an der Universität von Laon Folgendes in einem Brief schrieb: „Welche Freiheit bleibt für das Studium, wenn wir die Meister sehen, wie sie die Schüler umschmeicheln, und die Schüler, wie sie die Meister beurteilen und sie zwingen, nach ihrem Willen zu sprechen oder zu schweigen. Nur selten sieht man einen strengen Meister, öfter trägt er die Stimme und das Lächeln des Schmeichlers.

Wenn dennoch jemand die Strenge aufrecht erhält, die einem Meister angemessen ist, meiden ihn die Schüler wie einen Verrückten. Er wird als grausam und unmenschlich betrachtet.“

Dem ist, so möchte man mit einigen Abstrichen mit Bezug auf die heutige Zeit feststellen, wenig hinzuzufügen. Wenn man nicht das „Standing“ hat, angemessen und korrekt Beurteilungen und Bewertungen vorzunehmen, dann nützt auch die modernste (Hochschul-)Didaktik nur wenig.

Soweit ein paar Gedanken von mir, die Du, wenn Du willst, verwenden kannst – bitte keine Plagiate!!!!!!!

Univ.-Prof. Dr. Helmut Friedrichsmeier

Die Besonderheiten dieser Lehrform: Seminare bringen Studierende in einer kritischen Phase, nämlich an der Schwelle zur wissenschaftlichen Reife, mit LektorInnen zusammen. Sie bringen als LektorIn Erfahrungen aus dem Berufsfeld und Erfahrungen als wissenschaftlich qualifiziert arbeitender Mensch ein. Die Anwesenheitspflicht hat selbst dann Sinn und Wert, wenn „bloß“ Seminararbeiten präsentiert werden; hier geschieht wissenschaftliche Bildung (soll geschehen). Bitte legen Sie darauf Wert, dass Ihre Studierenden anwesend sind und aktiv mitarbeiten! Seminararbeiten müssen präsentiert werden. Daher muss alles zum vereinbarten Termin fertig sein. Bitte lassen Sie sich immer wieder über die Zwischenschritte informieren (es gibt bei uns eben nicht wie an der Uni ein Proseminar, wo man das lernt!). Wer dann unter Zeitdruck schnell irgendetwas abgeben will, hat nichts gelernt, sondern wird zum Plagiat oder zur Inanspruchnahme eines Ghostwriters verleitet.

Sie haben Frage 2 mit NEIN beantwortet? Das ist sie:

Ist das nötige Wissen rund um das Lehrziel (was ist das generell, was ist das Lehrziel meiner LVA, wo steht es, wie kann ich es ändern bzw. an d. Stud. kommunizieren, welche Lehrziele bestehen für allfällig wichtige „angrenzende“ LVA?) gegeben?

Wenn Sie die Homepage der FH des bfi Wien ansehen, kommen Sie über einen Studiengang zu ECTS für diesen Studiengang. Das bedeutet: „European Credit Transfer and Accumulation System“. Was das genau ist, ist dort [eben auch auf der Homepage des bfi Wien] beschrieben und hier nicht so wichtig. Jedenfalls sind wegen dieses Verlangens nach Vergleichbarkeit von Lehrveranstaltungen (LVA) im postsekundären Bildungswesen in ganz Europa die Lehr-/Lernziele genau beschrieben. Das ist eine Quelle, um die eigenen und die „benachbarten“ Ziele kennen zu lernen. Will man diese Inhalte ändern, dann ist das mit der/dem FachbereichsleiterIn zu besprechen.

Ein Lehrziel ist die sprachliche Beschreibung dessen, was gelernt (damit meint man eine Verhaltensänderung) und eben gekonnt werden soll als Ergebnis einer LVA. Die Prüfung am Ende sollte eine „geistige Verwandtschaft“ mit dem Lehrziel haben, wenn diese fehlt, stimmt etwas nicht (hohe Ziele, leichte Prüfung oder umgekehrt). Zum Thema Lehrziel gibt es viel Literatur, daraus wichtig sind vielleicht zwei Einteilungen: nach Verhaltensbereich und nach dem Schwierigkeitsgrad.

Das Verhalten kann sich ändern im kognitiven, im affektiven und im psychomotorischen Bereich. Der geringste Schwierigkeitsgrad ist die Reproduktion (im Sinne von Wissen), schwieriger sind die Stufen des Verstehens, dann die des Anwendens und als höchste die des Problemlösens zu erreichen.

Man sollte in der ersten Stunde einer LVA d. Stud. über das Lehrziel informieren, am besten durch ein Handout. Eine Diskussion dazu wäre wenig sinnvoll, wenn dadurch Änderungen angestrebt werden, denn Lehr-/Lernziele sollten möglichst lange konstant wirksam bleiben, sie geben dem Studium wichtige Teile des Profils.

Sie haben Frage 3 mit NEIN beantwortet? Das ist sie:

Fand eine kritische Reflexion über die Aktualität und die Vollständigkeit des Wissens und Könnens im Hinblick auf den Lehrstoff dieser LVA statt, m. a. W.: Bin ich sattelfest, werde ich weiterführende Fragen beantworten können?

Hier ist ein NEIN m. E. sehr unwahrscheinlich, daher ist die Erläuterung kurz. Niemand kann alles wissen, auch wer aus der Praxis kommt, kennt nicht mit

Der Text „Endlich lehren!“ ist in Auftrag gegeben worden, um Personen zu helfen, die an dieser FH als nebenberufliche LektorInnen ihre Tätigkeit beginnen. Es mag sein, dass jemand von seinem Dienstgeber zur Annahme eines solchen Lehrauftrages gedrängt worden ist, ohne selbst großes Interesse am Lehren zu haben. Wer also in seinem bisherigen Leben bewusst nicht lehrend tätig war, braucht bei einem solchen Test möglicherweise Trost angesichts der wenigen Punkte. Aufbauend soll die Einladung wirken, selbst ein Skriptum zu schreiben, um den Stoff aus der Sicht d. Stud. zu sehen.

Auch in der Frage 5 wird ein Thema angesprochen, das heikel ist. Einerseits will man erfolgreich tätige Praktiker als nebenberuflich Lehrende gewinnen, andererseits muss man ihnen sagen: Ohne die richtige Vorbereitungsarbeit werden sie kaum Erfolg haben.

Wortspende 11

Der Satz, den ich in deinem Buch lesen möchte, sollte lauten:

Didaktik ist wichtig, aber was noch wichtiger ist, ist Bescheidenheit beim/bei der Lektor/in und der Wille, Wissen weiterzugeben!

Dr. Herwig Stage

Wortspende 12

[an d. Lekt. gerichtet:]

Sie sollten die Studierenden lieben und Sie sollten den Job lieben.

Suchen Sie das richtige Maß: Nicht zu streng und nicht zu nachgiebig.

Information ist auch Unterhaltung. Es soll auch gelacht werden.

Grenzen und Anstand aller Beteiligten sind auch wichtig.

Denken Sie daran, dass die Studierenden vor allem für den Erfolg im Berufsleben studieren.

Prof.(FH) DDr. Alois Böhm
Leiter des Fachhochschul-Studienganges
Arbeitsgestaltung und HR-Management
Fachhochschule des bfi Wien GmbH

Sicherheit die gesamte aktuelle Theorie des Faches, wer aus der Lehre oder Forschung kommt, mag Lücken im Wissen um aktuelle Entwicklungen in der Praxis haben. Entscheidend ist nun die Grenzlinie: Wann sage ich: „Niemand kann alles wissen, auch ich weiß nicht alles!“? Wann versuche ich, mein Wissen zu aktualisieren? Ein Kriterium, diese Grenze richtig zu ziehen, könnte die Antwort auf folgende Fragen sein: Belastet es mich, wenn d. Stud. Fragen stellen wollen? Kann ich für Aussagen auch Begründungen geben? Kann ich etwas mit anderen Worten erklären? Bin ich wenigstens in (m)einem Spezialgebiet mit dem aktuellen Stand der Wissenschaft und Praxis vertraut? Wenn Sie hier zuerst mit JA und dann dreimal NEIN antworten, werden Sie sich vielleicht in der Rolle als LektorIn nicht sehr wohlfühlen und deshalb etwas ändern wollen.

Sie haben Frage 4 mit NEIN beantwortet? Das ist sie:

Besteht Lehrpraxis im weitesten Sinne (dazu gehören: Lehren an einer Uni, an einer FH, in der Erwachsenenbildung, im Unternehmen, in einer Schule; Autor-Sein von Sachbüchern, e-Learning-Content, Skripten; „Nachhilfe“ von Kindern ...)?

Besteht die einzige Lehrpraxis in der Nachhilfe von Kindern oder Jugendlichen, dann ist das nur ein kleiner Beitrag zum Erfolg als Lekt. in einer FH, hoffentlich sind es nicht die eigenen Kinder, denn sie zu unterrichten, ist eine von den Emotionen her gesehen eigene Sache. Aber diesen Satz müssten, damit er an die Richtigen kommt, jene lesen, die mit JA geantwortet haben. Wer trotz dieses weiten Bogens NEIN sagt und nicht mehr „ganz frisch von der Uni“ kommt, hat leider um die Lehrtätigkeit bisher einen Bogen gemacht. Auch wenn dieser Absatz noch so lange wird, das ist durch Lesen eines Skriptums nicht zu ändern. Hier gilt eine pädagogische „Unschuldsvermutung“: Noch ist nichts falsch gelaufen! Probieren Sie den Auftritt als LektorIn und machen Sie den kleinen Test in sechs Monaten wieder, dann werden Sie die 1.000 Punkte eher erreichen.

Bis dahin kann ich nur raten: Befassen Sie sich zusätzlich, neben der Lehrtätigkeit, mit dem Schreiben eines Lehrbehelfs (Skriptum, Lehrbuch, e-Learning-Content). Dabei beginnt man, nach den „Gesetzen“ der Welt der Lernenden zu denken. Das ist wichtig. Lässt man diese Texte von FreundInnen oder KollegInnen lesen, dann erhält man eine Rückmeldung über den Wert des Erklärens. Immerhin könnte man so die Zeit zwischen der Übernahme des Lehrauftrages und dem allerersten Lehrauftritt sinnvoll überbrücken. Die Fähigkeit, jemandem etwas zu erklären, könnte dabei wachsen oder (Naturtalent!) bestätigt werden.

Sie haben Frage 5 mit NEIN beantwortet? Das ist sie:

Wird jede LVA vorbereitet bzw. besteht die Absicht und die zeitliche Kapazität (z.B. PowerPoint, schriftlich, Zusammenstellen von aktuellen Materialien, Festlegen des Lehrstoffes je 20 Minuten Lehren, Übungsaufgaben, Zwischentests ...)?

Bezüglich der Vorbereitung auf eine LVA geht der Wille nicht für das Werk, auch die gedankliche Form ersetzt nicht die reale. Wer nie Zeit hat, alles kurz und rasch machen muss, mag genial sein, wird wahrscheinlich auch wenig Geduld, wenig „Sitzfleisch“ haben und vielleicht sogar viel Stress. Das alles ist nicht ideal, um erfolgreich als LektorIn zu arbeiten. Wer einen Lehrauftrag übernimmt, sollte die Zeit für die Durchführung (dazu gehören auch Vorbereitung und Rückschau, normal dann Nachbereitung genannt) haben.

Neben dem Wissen über das Besondere der aktuell festgelegten Lehrform (Vorlesung, Übung usw.) ist die Vorbereitung für die „Beginner“ im Lehrberuf außerordentlich wichtig. Die vier Absätze der folgenden Seite schließen mit dem Versuch, das Interesse mit dem Hinweis auf Leonard Bernstein zu steigern. Neben der Redundanz, die wir brauchen, um nicht überlastet zu werden, ist die themenbezogene Nebensache das wichtigste Mittel, um zwischen den Hauptsachen eine kurze Erholungspause einzuschieben.

Aus diesem Absatz ergibt sich eine Überleitung zum folgenden Thema, das mit einer Behauptung und der Frage 6 vorgelegt wird. Man muss nämlich nicht nur wissen, was man will, wenn man vorne stehen darf, sondern man muss die zum Rahmen passende Kompetenz haben. Der Vergleich mit dem Dirigieren mag hier weitergeführt werden: Schaut man freundlichen, musikalisch begabten und beruflich anders ausgerichteten Dirigenten zu, die eine Blasmusikkapelle ihrer Heimatgemeinde leiten, so wird man sehen, dass sie sich völlig im Gleichklang mit ihren Musikern befinden. Sie sind nicht die kurze Zeitspanne voraus, die ein Dirigent braucht, um dem Orchester zu zeigen, was sie gleich tun sollen. An einer Hochschule zu lehren, bedeutet, voraus zu sein. (Das ist ein Wortspiel, denn der Vorsprung der Lehrenden ist etwas anderes und beruht auf anderen Grundlagen als der kleine zeitliche Schritt des Dirigenten.) Nun ist das Bild des Dirigenten zur Erklärung des Bildes vom Schwimmer herangezogen worden: Das ist zu viel Bildersprache!

Wortspende 13

Lernen ist ein höchst individueller und persönlicher Prozess. Es kann von außen nicht oder nur sehr oberflächlich erzwungen oder bestimmt werden und schließt immer auch emotionale, soziale und existentielle Dimensionen ein. Lernen verändert die Wahrnehmung vom eigenen Selbst und von der Welt. Damit verändert Lernen die Welt. Lehrende haben die großartige Möglichkeit, für lernwillige Menschen das Umfeld so zu gestalten, dass es die Entstehung von Lernprozessen fördert. Sie verändern dadurch auch ein kleinwenig die Welt.
Prof. (FH) Dr. Richard Pircher, Studiengangsleiter

Vielleicht beruht Ihr NEIN auf einem Missverständnis. Man muss nicht alle Arten der Vorbereitung umsetzen, die als Beispiele genannt sind. Es würde genügen, eine gute PowerPoint Präsentation zu machen oder genau schriftlich festzulegen, was in einer LVA (bei einem Seminar oder einer Übung braucht man vielleicht nie eine PowerPoint Präsentation!) geschehen soll. Man muss auch nicht in einem Schritt alle Lehreinheiten vorbereiten, ein Grobplan kann je nach Fortschritt in der LVA zum Feinplan werden.

Was mit Übungsaufgaben und Zwischentests gemeint ist, so solche eingesetzt werden sollen und können, wird wohl keine Frage sein, vielleicht bedarf der Vorbereitungsschritt in Intervallen von 20 Minuten einer Erläuterung. Eine LE dauert rund 45 Minuten. Man kann damit rechnen, dass man 5 Minuten braucht, um an die letzte Lehreinheit anzuknüpfen, eine aktuelle Bemerkung zu machen, zu spät kommende Studierende so auffällig zu begrüßen, dass ihnen künftig hin Pünktlichkeit lieber sein wird ..., aber auch jemandem zum Baby oder zum Geburtstag zu gratulieren, wenn man davon erfährt. Es bleiben also zwei Blöcke, in denen viel passieren soll. Macht man nur einen Block mit 40 Minuten (oder gar mit 85 Minuten bei der üblichen Doppelstunde), dann geht viel Spannung verloren. Monotonie droht.

Für die/den (Beinahe-noch-)BeginnerIn ist eine genaue schriftliche Vorbereitung unabdingbar. Sie gibt Sicherheit. Man weiß von Abschnitt zu Abschnitt, ob die Zeitplanung passt (man kann sich nicht verplaudern und am Ende des Semesters 30% des Lehrstoffes im Selbststudium aufgeben, damit es geprüft werden kann!). Sie erlaubt die Rückblende und das Notieren von Anmerkungen zur Verbesserung. Ein Jahr später oder bei der Übernahme einer zweiten Gruppe können Verbesserungen bereits greifen. Ohne gründliche Vorbereitung erkennt man auch nicht, wo die Methodik monoton wird (Beispiel – Lösung, vier Mal pro Stunde, zehn Mal pro Semester).

Der große Dirigent und Komponist L. Bernstein, dessen 100. Geburtstag nicht mehr fern ist, hat einmal über die Schwierigkeit, ein gutes Orchester zu dirigieren, gesagt: „Wenn man da oben steht, muss man wissen, was man will.“ In dieser Hinsicht ist man als Lekt. dem Showbusiness nahe, auch ohne Podium. Damit meine ich nicht die (gekränkte) Eitelkeit, die man in Künstlerzimmern und in manchen Konferenzzimmern findet, nicht den Narzissmus, den man braucht, um auch dann seelisch zu überleben, wenn man verkannt wird als jemand, der unbillige Forderungen stellt. Es ist einfach so: Wenn man da vorne steht, muss man wissen, was man will.

Sie haben Frage 6 mit NEIN beantwortet? Das ist sie:

Wer die Lehrtätigkeit nicht kennt und so zum erfolgreichen Experten werden will wie man Schwimmen durch den Sprung ins kalte Wasser lernen kann, der riskiert, selbst zu scheitern und anderen (den Lernenden) zu schaden. Stimmt dieser Satz?

Die Analogie mit dem Schwimmen hat eine Schwäche, obwohl sie oft strapaziert wird. Wer gegen das Ertrinken kämpft (und nicht von der Mafia mit einem Stein belastet worden ist), hat in ruhigem Wasser eine große Chance, durch wildes Rudern zur eigenen Rettung einen kleinen Beitrag zu leisten. So lernt man weder richtig Brustschwimmen noch Butterfly ... Wir brauchen in der Hochschule aber von Beginn an jemanden, der ein/e halbwegs gute/r LektorIn ist. Überdies wird der kämpfende Schwimmer erst dann zu einer Gefahr für andere, wenn er sinkt, der/die kämpfende Lektor/in wird es gleich: Er/Sie hat die Autorität (und die Verführung zur Selbsttäuschung), die Schuld für seine/ihre Schwierigkeiten auf andere zu schieben: d. Stud.

Mit den Fragen 7 und 8 werden Themen angesprochen, bei denen die Aktivität nicht mehr in sichtbare Ergebnisse mündet, sieht man von einigen Notizen ab, die man sich macht, wenn eine Vorbereitung in einem kommenden Semester wieder verwendet werden soll. Niemand macht sich gerne zurückliegende Schwierigkeiten bewusst, dennoch sind diese Frustrationen in der Durchführung der Lehrtätigkeit das stärkste Motiv, mit anderen Personen über Hilfen zu sprechen. Freilich setzt das bei den hauptberuflichen LektorInnen, die als „FachbereichsleiterInnen“ eingesetzt sind, einen Informations- und Wissensvorsprung voraus. Da eine gewisse Schwellenangst bei solchen Gesprächen besteht, müssten die FachbereichsleiterInnen einerseits leicht erreichbar sein und überdies Zeit haben, andererseits von sich aus auf neue LektorInnen zugehen. Ein jährliches Treffen im großen Kreis ist keine Alternative, wenn man das Ziel hat, aus den eigenen Fehlern zu lernen. Auch die Evaluierung der LVA durch d. Stud. am Ende des Semesters kommt da zu spät.

Frage 8 rückt die Verantwortung d. Lekt. gegenüber jungen Menschen und das Bewusstsein der Freude im Umgang mit jungen Menschen in den Mittelpunkt. Wenn jemand hier nach mehreren Semestern der Tätigkeit als Lekt. mit „NEIN“ antwortet, dann ist ein baldiges Ende dieses Einsatzes abzusehen, denn wegen der Entlohnung sollte man nicht Lekt. bleiben wollen.

Wortspende 14

[Wegen der leichteren Lesbarkeit wurde der Text dieser Wortspende ausnahmsweise so gegendert, dass feminine Formen mit maskulinen abwechseln.]

Als Vortragender kann ich nur erfolgreich sein, wenn ich die Aufmerksamkeit meiner Hörerschaft in den ersten fünf Minuten gewinnen kann. Habe ich diese, dann darf sie mir nicht mehr abhanden kommen. Das kann ich nur erreichen, wenn ich von Anfang bis zum Ende der Vorlesung authentisch bin. Wann bin ich als Vortragender authentisch? Ich bin es dann, wenn ich einerseits den vorzutragenden Stoff vollkommen verstanden habe, andererseits das, was ich vortrage, auch selber glaube, bzw. vertreten kann.

Das impliziert nicht notwendigerweise, dass die transportierte Information vollständig richtig ist. Es hat sich ja gezeigt, dass viele Lehrmeinungen revidiert werden mussten, aber dies spielt zum Zeitpunkt des Vortrages keine Rolle. Wichtig ist vielmehr dass die Hörerinnen über den Prozess des Informationsflusses, den der Vortragende vermittelt, den Informationsgehalt mit entdecken und dann das Gefühl haben, eine Nachricht mit nach Hause nehmen zu können. Er/Sie war sozusagen nicht umsonst bei der Lehrveranstaltung. Dies impliziert, dass die Vortragende den intuitiven Kontakt zu ihren Hörerinnen nie vernachlässigen darf. Sobald die ersten Zuhörer gähnen oder zur schwätzen beginnen, ist der Vortragende, sofern er dies nicht bemerkt und korrigierend wirken kann, seiner Aufgabe nicht gerecht geworden.

Univ.-Prof. Dr. Branko Velimirov

sind müde, haben ungenügende Vorkenntnisse, es gibt Versäumnisse durch Abwesenheit, schlechte Motivation, zu große Gruppen, einzelne Störer, zu hohe Vorgaben in den Lehr-/Lernzielen ... Ausreden für geringe Erfolge beim Lehren und für das Vorhandensein von StudienabbrecherInnen, die sich als Opfer einzelner LektorInnen fühlen, hätten wir schon genug. Wir brauchen aber gute LektorInnen. Oben stehe früher oder später ein JA.

Sie haben Frage 7 mit NEIN beantwortet? Das ist sie:

Jede LVA wird rückblickend analysiert (Verlaufs- und Inhaltsnotizen, Schwierigkeiten, Zusagen einlösen, Gespräche mit Experten zur Lösung wiederkehrender Probleme ...) bzw. besteht die feste Absicht, das rechtzeitig zu tun?


Vieles zur Klärung dieser Teilaufgabe ist in der Erläuterung zu Frage 5 enthalten. Wahrscheinlich erkennen Sie in diesen 7 Fragen einen Aufbau: Interesse, wenigstens eine kleine Übung zu übernehmen, das traut man sich schon zu, was soll denn da gelernt werden, einen Vortrag habe ich auch schon gehalten, ein bisschen vorbereiten und hinein ins kalte Wasser. Ob das schon sechs Mal ein JA verdient ... Aber selbst viele Profis der akademischen Lehre nützen nicht die Chancen, die sich aus einer systematischen „Nachbereitung“ ergeben. Was habe ich vorgetragen? Welche Zwischenfragen sind gekommen? Wie war der zeitliche und der vom Verständnis bestimmte Verlauf? Habe ich der Gruppe etwas versprochen: Versand von Folien, von Links oder anderen Dokumenten, die Klärung einer offenen Frage, das Mitbringen eines Buches, das Einladen eines Experten? Habe ich mit dem Vortragen oder mit dem Erklären Schwierigkeiten? Wenn ja, welche und treten dieselben wiederholt auf? Kann ich mit einem Kollegen, mit der/dem Fachbereichsleiter/in oder mit einer anderen Person in der FH des bfi Wien darüber reden?

Wenn dieser kleine Test noch vor Beginn der ersten LVA ausgefüllt wird, dann ist diese Frage nur von der Absicht her zu beantworten. Wer streng mit sich ist, kann vergleichbare Situationen suchen, an frühere Lehrtätigkeiten anknüpfen und vor allem überlegen, ob überhaupt die Zeit da ist, das zu tun. Wer beispielsweise nach 21:00 Uhr die FH verlässt, wird an diesem Abend wahrscheinlich nichts mehr tun. Hat man an einem normalen Vormittag diese Viertelstunde Zeit, die Nachbereitung schriftlich zu machen? Wer da NEIN sagt und trotz Einsicht in den Wert dieses Schrittes beim Nein bleibt, dem versagt dieser Test das Erreichen des Achttausenders (acht Fragen, um 1.000 Punkte hoch zu kommen), aber da oben ist die Luft eben dünn, man muss sich vorbereiten und darf den Abstieg, die Nachbereitung, nicht unterschätzen!

Sie haben Frage 8 mit NEIN beantwortet? Das ist sie:

Besteht das Bewusstsein für die Verantwortung, die durch die Wirkung als Vorbild und durch das Prüfen bzw. das Beurteilen übernommen wurde, und ist damit die Freude am Umgang mit (formbaren) Menschen, unabhängig von der Entlohnung je Zeiteinheit des Aufwands, verbunden?

Nehmen Sie an unseren Weiterbildungsveranstaltungen teil, kommen Sie zu uns, treffen Sie hier immer wieder mit LektorInnen zusammen, die mit JA geantwortet haben, fragen Sie diese nach ihren Gründen, haben Sie Geduld, denken Sie über die Stichworte, die Sie in der Frage finden, ohne dieses Skriptum nach ... wenn Sie dann lange genug LektorIn bleiben, dann steht auch JA da.

Sie sind wirklich von S. 45 hierher gesprungen?  Ein neuer Abschnitt beginnt umseitig. Dies ist ein wichtiger Teil, der allerdings trotz der Kürze langweilig zu lesen ist, weil er eigentlich zum Tun, zum Lernen im Internet verführen soll.

Dies ist die letzte Seite mit Kommentaren zu dem Text aus dem Jahre 2004, daher wird in aller Kürze auf die Seiten des Skriptums bis zum Ende eingegangen.

Die folgenden drei Seiten können hier nicht bezüglich ihres Hintergrundes beleuchtet werden, denn sie haben keinen. So sehr sich jede/r AutorIn eines Buches über HD den Verkauf vieler gedruckter Exemplare wünscht, so wenig ist das der einzige Weg zu interessanten Texten. Es gibt bereits sehr viele gute Texte im Internet. Würde man weiter suchen, käme man wahrscheinlich auf neue Links, denn immer wieder stellen postsekundäre Bildungsinstitutionen Texte ins Netz, um die eigenen MitarbeiterInnen zu erreichen. Auch an der FH des bfi Wien hat sich durch die Einführung eines neuen Programmpakets die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden verändert. Darauf ist hier nicht einzugehen.

Wichtig: Die Links, die auf den folgenden drei Seiten und davor angegeben werden, die also ein Teil des Originaltextes „Endlich lehren“ sind, wurden nicht in das Literatur- und Quellenverzeichnis aufgenommen. (Wer nur diesen Abschnitt 3 als Skriptum in einer FH einsetzen will, muss ohnehin alle Links prüfen bzw. die Liste ergänzen.) Auch wurde ein Absatz gestrichen, in dem die nebenberuflich tätigen Lekt. der FH des bfi Wien aufgefordert werden, sich weitere Skripten zusenden zu lassen. Sollten alle LeserInnen des Buches davon Gebrauch machen, wäre das mit einem unzumutbaren Aufwand verbunden (da es hoffentlich mehr als 5000 sein werden). Im Internet erreichbar sind jedoch Texte, die die FH des bfi Wien als Veröffentlichungen allgemein zugänglich machen will. Es lohnt sich, im Internet nach Texten über das Lernen und zur HD zu suchen.

Dann folgen zwei Seiten mit einem zweiten Exkurs: „Selbstverständlichkeiten“. Auch wenn es Selbstverständlichkeiten gibt, muss man sie irgendwo ansprechen, denn ein Mangel an ihrer Kenntnis wäre äußerst schlecht für die Einarbeitung neuer Lekt. Aus dem Bilderangebot der zugänglichen Programme sind Bilder ausgewählt, um einerseits die Seite anders zu gestalten und andererseits trotz der Kürze zwei Seiten zu füllen.

Das Thema: „Schreiben eines Skriptums“ wird anschließend in Dialogform behandelt. Früher war der Dialog eine beliebte Darstellungsart auch für sachliche Themen, denn man kann Fragen und unterschiedliche Standpunkte gut integrieren. Dass hier der Autor mit seinem Ka (s. u., Teil 2.8) redet, ermöglicht den Hinweis auf die soziale Dynamik in unserer Gesellschaft, in der man sich (hoffentlich) durch Bildung gesellschaftlichen Aufstieg erarbeiten kann. Es ist zugleich eine kleine Referenz vor den alten Ägyptern, denn sie haben „die Schule“ erfunden. Integriert sind zwei Tabellen. Die Tabellenform bietet den Vorteil, dass man nicht zusammenhängend argumentieren muss, sondern verschiedene Gedanken aneinander reihen kann. Die zweite Tabelle ist eher eine Aufzählung.

Als Abschluss der Lehrtätigkeit eines Semesters erlebt man normalerweise die Prüfungen. In den Hinweisen zum Prüfen sind etliche Erfahrungen aus der Praxis enthalten.

Um das Original des Skriptums weiterhin auf der jeweils rechten Seite zu haben, sind auf der linken Seite Aussagen aus den Umfragen („Wortspende“) wiedergegeben.

Die Kommentare nicht fortzusetzen, ist „aktive HD“: Möge die/der Leser/in beim Lesen der folgenden Seiten immer wieder denken: „Hier hätte man doch etwas aufklären müssen, da etwas kommentieren! Mir fehlt hier folgender Gedanke ...“

Es gehört zur wissenschaftlichen Ausbildung, dass nicht alles „vorgekaut“ wird und dass ein nicht eingelöstes Versprechen zu eigenem Forschen nötigt. Wer in diesem Buch von Anfang an bis hierher gelesen hat, wird schon im Abschnitt *Brücken bauen* „verstreute Gedanken“ gefunden haben, die mit Absicht in unvollständig ausgeführten Absätzen stehen. Auch dort sollte eigenes Nachdenken über die Weckung der Unzufriedenheit mit dem, was der Autor geleistet hat, angeregt werden.

3.7 Links und andere Quellen Ihres Wissens um HD

Vielleicht stellen wir alle diese Texte (auf die im Original an dieser Stelle hingewiesen wird, die aber einer Streichung zum Opfer fiel, da für den Text in einem hoffentlich weit verbreiteten Buch andere Regeln gelten müssen) bereits in Kürze so ins Netz, dass Sie das, was Sie wollen, downloaden können.

Als „erste Hilfe“ für neue LektorInnen wurde zu Semesterbeginn im WS 2004/05 ein Blatt hergestellt und zur Entnahme angeboten, das hier fast unverändert integriert wird. Vielleicht war der bisherige Text dieser Seite gar nicht so fad, denn er nährt die Hoffnung, eine einfache und kostenlose Lösung zu finden, wie man ohne Zeitaufwand zur perfekten Lektorin/zum perfekten Lektor werden kann (mit den erwähnten Skripten, ja selbst mit der Teilnahme an dem genannten Workshop oder an einem ähnlichen Workshop wird man das nicht ganz!). Der folgende Text ist zwar nicht zum Lesen da, denn die **wichtigsten Elemente sind Links**. Wer die Links ausnützt, kann allerdings viel Neues erfahren (Kosten: eben doch Zeit und die Kosten für die Benützung des Internets).

Der bereits an einige LektorInnen verteilte Text:

Bildung sollte, wenn sie eine Hilfe im Leben wird, immer vor allem Hilfe zur Selbsthilfe sein. Verbunden mit dem Sprichwort: „Wer schnell hilft, hilft doppelt!“ ergibt sich für mich (G. Strauch, hiermit als Beauftragter für Hochschuldidaktik an der FH des bfi Wien aktiv) die Möglichkeit, Sie auf etliche Quellen im Internet hinzuweisen (bevor ich monatelang an hauseigenen Texten arbeite, die nicht viel besser sein können).

Es geht um **Hochschuldidaktik**. Selbstverständlich kann das Internet nicht die geplanten (und schon mehrmals durchgeführten) Workshops für unsere Lektorinnen und Lektoren ersetzen. Es möge aber niemand sagen: *Es gibt keine Bücher und keine anderen Quellen für die Vertiefung des theoretischen Verständnisses!* Es gibt sie doch! **Einige Bücher können [in jeder gut sortierten Bibliothek] eingesehen werden**. Ich habe viele der folgenden Websites genau angesehen, kann aber freilich nie garantieren, dass dann, wenn Sie etwas aufsuchen, noch alles stimmt. Ich möchte nicht versäumen, auch auf das **vielseitige Lexikon** hinzuweisen, das wir Ihnen und den Stud. empfehlen:

www.wikipedia.de (deutsch) bzw. http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page (englisch).

Seit einiger Zeit haben wir mehr Erfolge, wenn wir das als Startseite nehmen, denn da kommt man gleich in die Liste der Themen, die bearbeitet werden (hier handelt es sich allerdings eben nicht um eine Sammlung hochschuldidaktischer Texte), also:

http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_reference_tables#Business.2C_finance.2C_and_economics

Zu erwähnen sind auch **wirtschaftswissenschaftliche** Informationen:

<http://wiwi-online.de> und Universitäten weltweit: <http://univ.cc>

Hier kann man sich mit den **biologischen Grundlagen des Lernens** befassen:

<http://www.biokurs.de/skripten/12/bs12-42.htm> und hier mit der **Erstellung einer Facharbeit**: <http://www.ni.schule.de/%7Epohl/unterricht/facharb/index.htm>

Für **inhaltliche (Management-)Anliegen** gibt es: www.4managers.de, als Übersetzungshilfe im Englischen kann dienen: <http://dict.leo.org>, schließlich sei [ein] Anschluss an eine Datenbank erwähnt, in der vor allem englischsprachige Fachartikel angeboten werden (Benützungserklärung: durch [ExpertInnen vor Ort]): <http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=306&TS=1032606829>

Zurück zur Hochschuldidaktik! Das ist gut und interessant:

<http://www.virtuelleallgemeinbibliothek.de/00251ANF.HTM> von dort zum Stichwort: Hochschule, Universität, das verweist auf etliche Angebote (nicht mit Sicherheit aktualisiert), z.B.

<http://www.wissenswandel.de/index.php> das **Online Magazin für Neues Lernen**

Ausdrücklich hingewiesen sei auf „Werner Stangls Arbeitsblätter“, die eine stichwortgeleitete, theoretische Einführung im Rahmen der Ausbildung von LehrerInnen ermöglichen, wobei solche „Arbeitsblätter“ freilich langfristig nicht das Lesen einschlägiger Werke ersetzen sollen:

<http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/ArbeitsblaetterUniDid.html>

und: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/ArbeitsblaetterLehren.html>

sowie: <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/> : Von hier weg gibt es wieder so viele Stichworte und Links, dass es mir unmöglich war, alle zu erproben. Es werden nicht nur Arbeitsblätter von Stangl (nicht mehr mit der Uni-Linz-Adresse), sondern auch von anderen Autoren (z.B. Sageder) erreicht. Beispielsweise:

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/ModelleBildungstheorie.shtml#Das%20explorative%20Lernen> (Dieser Text hat, ausgedruckt, 3 Seiten, die in 8 Seiten eingebettet sind, und gibt eine fundierte Einführung. Er ist offensichtlich aktuell, nämlich mit 2004 bezeichnet. Bei den älteren Blättern können manche Links bereits in Sackgassen münden. Hin und wieder sind kleine sprachliche Mängel zu finden.)

Auch dieser Text von W. Stangl ist aktuell, selbst wenn von Schülern die Rede ist, bleibt der Inhalt für die *Erwachsenenbildung* brauchbar: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/ModellHandlungsorientiert.shtml>

Ergänzend dazu das virtuelle Seminar „**Konzepte der Erziehungswissenschaft**“ (<http://www.tu-chemnitz.de/~koring/virtsem1/homesem.htm>) von Bernhard Koring (TU Chemnitz) aus dem Jahr 1997. Dieses Seminarangebot ging neue Wege und versuchte, die innovativen Lernmöglichkeiten des Computers und des Internet zu nutzen. *Anmerkung von G. Strauch: Das ist ein sehr interessanter Teil eines Studiums, an dessen Ende man AHS-Lehrende/r ist, es geht weit über eine Kurzeinführung, wie sie hiermit von der FH des bfi Wien vorgelegt wird, hinaus.*

Aus der **Schweiz**: http://www.labor.didaktikum.ch/bei_online/lehren_lernen_2001/ (viele Downloads in Word) und aus **Wien**: <http://www.univie.ac.at/theorie-praxis-labor/Exposees/Unterrichtsformen.doc>

Anderer Beginn der Suche: http://www.bildungsserver.de/drucken_e.html?seite=251 [...]

Dort findet man viele Hinweise (Deutschland, Österreich, Schweiz getrennt), z.B. auf: <http://www.hochschuldidaktik-bawue.de/> (mit **einigen Downloads**) oder <http://www.oeghd.or.at/zeitschrift/index.html> (eine im zu zahlenden Abonnement zugängliche österreichische elektronische **Zeitschrift für Hochschuldidaktik**).

Institutionen (beispielsweise: <http://www.diz-bayern.de/>) bieten oft Veranstaltungen an, erst nach einigen Schritten ist man bei **elektronischen, gratis zugänglichen Publikationen**: http://www.diz-bayern.de/Publikationen/DiNa/dina_2002_11.pdf

Man kann sich auch **Videomitschnitte** ansehen. In diesem Seminar geht es um **Mindmapping und Lernen**:

<http://www.uni-leipzig.de/~sander/hd/video/index.htm>

(Ausgangspunkt der drei Videos: <http://www.uni-leipzig.de/~sander/hd/>)

Hier geht es um das **Schreiben von wissenschaftlichen Texten**:

<http://www.uni-leipzig.de/~sander/hd/video2/index.htm>

Dann noch **Rhetorik**: <http://www.uni-leipzig.de/~sander/hd/video3/index.htm>

Manchmal stößt man auf Umwegen auf Texte (konkret: „Unterlagen zum Seminar“), die besonders wertvoll sind für die hier vorliegenden Zwecke, beispielsweise: <http://www.lrz-muenchen.de/~riedlpublikationen/> . Da gibt es **Didaktik I und II** und vieles mehr, nämlich die im Internet zugänglichen Publikationen aus dem Lehrstuhl für **Pädagogik der TU München**.

Ende des bereits an einige LektorInnen verteilten Textes.

Der auf den [folgenden] Exkurs [2 Seiten mit wirklichen (?) Selbstverständlichkeiten] folgende Abschnitt „Über das Schreiben eines Skriptums, nebst zwei wichtigen Tabellen“ ist nur dann „erträglich“, wenn Sie ihn eher schnell lesen; es ist ein **Dialog**. Bitte verringern Sie die Lesegeschwindigkeit nur bei den Tabellen!

3.8 Exkurs 3: Selbstverständlichkeiten



Jeder Mensch braucht Anerkennung und Beachtung.

Auf diesen einfachen Satz brachte schon vor etlichen Jahren Tobias Brocher das Wesen der Menschenführung. Beachtung kann man schenken, auch wenn jemand keine besondere Leistung erbracht hat, die Anerkennung verdient. Anerkennung hat man auch dann zu geben, wenn das vereinbarte Ziel erreicht wurde. Sie gebührt also nicht nur jenen, die deutlich mehr tun als zu ihren Aufgaben gehört. Das hängt einfach damit zusammen, dass viele Menschen kaum Möglichkeiten haben, ihre Ziele positiv zu übertreffen. Wenn alle die gesteckten Ziele erreichen, hätte man als ManagerIn oder als LektorIn ein Erfolgserlebnis!

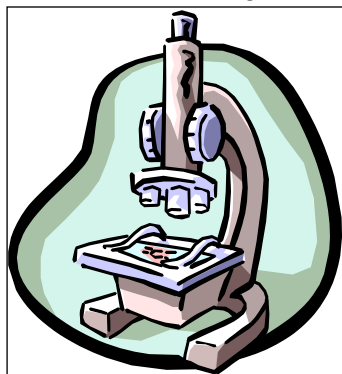
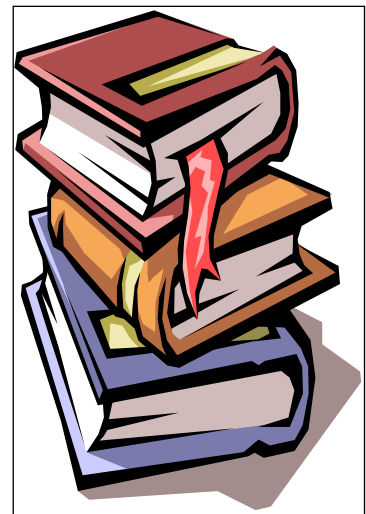


Respekt und Kommunikationsstil sollen so angeboten werden, wie sie erwartet werden.

Es gibt Studierende, die klagen „Wir werden von der LektorIn/ vom Lektor behandelt wie kleine Kinder (oder wie dumme Schulkinder). Wir behandeln sie/ihn ja auch mit dem gebotenen Respekt und erwarten uns Respekt, trotz unserer Schwächen.“ Dem ist außer der Verwunderung, dass so etwas passiert, nichts hinzuzufügen. (Das Bild steht hier für die Ausgewogenheit, das Gleichgewicht zwischen Stud. und Lekt.)

Ein Studium, bei dem jemand die Anwesenheitspflicht erfüllt, muss einen Mehrwert bringen gegenüber dem Selbststudium.

Es gibt Studierende, die klagen „Wir hören zu, wenn Teile aus dem Skriptum oder aus dem Buch vorgelesen werden. Dazu brauchen wir nicht in die FH zu gehen, lesen könnten wir zu Hause mit weniger Belastung.“ Die Stud. sind ohnehin bescheiden, sie erwarten vielleicht einige kleine Beispiele, frei gesprochene aktuelle Bezüge, eine Erklärung schwieriger Sachen mit etwas anderen Worten oder unterstützt mit einer schnell entwickelten Graphik, sie sind halt nicht zufrieden, wenn das passiert, was an manchen Universitäten die Hörsäle geleert hat, und zugleich verlangt wird, um als Stud. gelehrt zu werden, seien die Hörsäle gefüllt zu halten.



Konzentration in einem ruhigen Raum

Stud. wissen ganz genau, bei welchen Lekt. sie leise sein müssen und wer es sich gefallen lässt, dass geredet, ein- und ausgegangen wird. Verlangen Sie Ruhe, damit die Lernenden sich konzentrieren können. Passen Sie sich nicht (durch lautes oder durch unverständlich leises Sprechen) dem Lärmpegel an. Geben Sie die Regeln bekannt, an die man sich zu halten hat. Heben Sie die Anonymität einer Vorlesung durch Namenskarten oder einen Sitzplan auf.

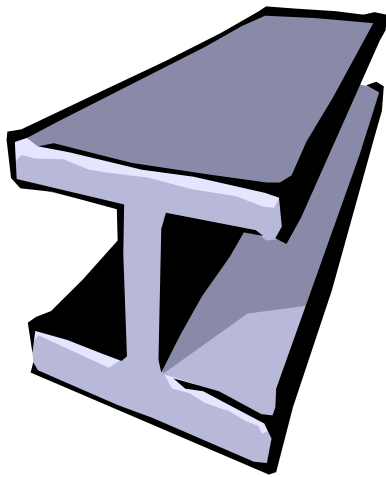


Toleranz, Verständnis, Vertrauen

Wer immer mit Menschen zu tun hat, wird auch Enttäuschungen erleben, kommt in Situationen, in denen alle normalen Grenzen der Toleranz und des Verständnisses überschritten werden. Davon darf man als Lekt. nicht abgestumpft werden, nicht zum Pessimisten werden. Vor allem sind negative Erfahrungen aus einem Bereich, in dem Anonymität dominiert und das Verhalten verändert („Massenuniversitäten“), nicht auf einen anders gearteten Bereich (FH mit ihrer persönlichen Bekanntheit jeder/s Stud.) zu übertragen. Man kann sich als Lekt. nach jeder kleinen Enttäuschung neu motivieren, den Stud. Toleranz, Verständnis, Vertrauen entgegen zu bringen.

Lernen ist Veränderung, verändert wird, womit man unzufrieden ist.

Wer mit sich und der Welt zufrieden ist, glaubt, nicht mehr lernen zu müssen. Menschen sind mit ihren Kenntnissen und Fähigkeiten unzufrieden (intrinsische Lernmotivation), mit ihrer beruflichen Stellung (extrinsische L.), mit der Sicherheit im Hinblick auf die Zukunft ... alles das führt normaler Weise zu Prozessen, die man als Lernen bezeichnet. Leider ist es oft so, dass sie mit ihren Kenntnissen ganz zufrieden sind und erwarten, dass man ihnen darüber ein Zeugnis ausstellt, damit sie bald das Studium abschließen können. Belastend (s.u.) wird es, wenn d. Lekt. mit den Kenntnissen (Fertigkeiten, Leistungen) **nicht** so zufrieden ist, dass ein positives Zeugnis folgen kann. Vieles wird also nur wegen der Prüfung gelernt!



Korrektur, kritisches Feedback, Beurteilung durch Noten wird als belastend erlebt. Wer darf belasten?

Belasten darf jemand, zu dem eine tragfähige (eben für Belastungen unterschiedlicher Schwere geeignete) Beziehung besteht. Ein Fremder, der mich wegen einer Unachtsamkeit für „schwach befähigt“ erklärt, kann mich nicht zum Lernen bringen, er berührt mich nicht; besteht aber eine Vertrauensbeziehung zu einer lehrenden Person, dann ist der Hinweis auf eine Leistungsschwäche wirksam. Zuerst muss also die Brücke (Bild!) da sein, dann kann ich als Lekt. die (frustrierende) Belastung von mir „hinüber bringen“.

Lernende sind dort abzuholen, wo sie gerade stehen.

Das gilt zumindest für alle Lehrveranstaltungen, in denen etwas Neues begonnen wird. Ist ein Aufbau vorgesehen, sollte man schon davon ausgehen, dass d. Stud. durch zurückliegende LVA, in denen sie bei Null abgeholt worden waren, zum vereinbarten Zielplatz gebracht worden sind. Wenn nicht, kann man ihnen nur zeigen, wie sie im Selbststudium „blitzartig“ die Lücke schließen könnten.

Ende des Exkurses

3.9 Über das Schreiben eines Skriptums, nebst zwei wichtigen Tabellen

Schreib' ein Skriptum über das Schreiben von Skripten! Ich will aber ein Buch schreiben. *Ein Skriptum tut es auch.* Mit einem Buch werde ich berühmt, es hält Jahrhunderte lang. *Wenn die Archäologen einige Ostraka finden, sind sie auch glücklich und das waren nur unsere Skripten, also zier' dich nicht und schreib' ein Skriptum über das Schreiben von Skripten!* Ostraka? Wer bist du überhaupt? *Dein K.* Ich habe kein K in meinem Namen. *Dein Ka bin ich, ohne mich würdest du gar keinen Namen haben und jetzt auch nicht denken können.* Ach, mein Ka¹⁴ spricht zu mir, das ist etwas Neues. Mein Dienstgeber sprach Ähnliches zu mir, er will auch, dass ich ein Skriptum schreibe, schon deshalb will ich nicht wirklich, du bist nicht einmal mein Dienstgeber und hast mir nichts anzuschaffen. *Du glaubst nur, frei zu sein, tatsächlich machst du, was ich dir ansage (und in deinem Interesse höre ich auf deinen Dienstgeber!). Ich hätte nicht diskutieren sollen mit dir.*

Gut, skribo¹⁵ über Skripten ein Skriptum. Kannst du mir sagen, was darin stehen soll? *Ich bin dein Ka, nicht dein Ich, das wird erst später erfunden. Ich habe mich nur gemeldet, weil ich dir deutlich sagen will: Schreib' das Skriptum in Dialogform!* Du meinst, ich soll den Vorschlag, dass d. Stud. ihr Unverständnis in Dialogform ausarbeiten sollen, bevor sie es als Anfrage an d. Lekt. übermitteln, auf mich selbst anwenden? *Genau, der Dialog zwingt dich, sofort über die Schwächen einer Formulierung oder einer Aussage nachzudenken.* Aber er macht mehr Mühe, im Büro fällt mir dazu nichts ein. *Du kannst zu Hause schreiben, zur Inspiration Musik hören. Die Mühe sparst du mehrfach wieder ein, weil du verständlich bleibst und daher verstanden wirst.* Danke für die Erlaubnis zur Heimarbeit. Ich drücke mich immer einfach und klar aus. *Klar? Könnte ich es, dann würde ich lachen, aber lies dir den ersten Absatz am Beginn dieses Sammelwerkes durch, dann lachst du selbst.* (Liest, lacht.) Gibt es sonst keine Vorteile der Dialogform? *Der wichtigste Vorteil liegt im „Eindenken“.* Ich weiß, was Einfühlen ist ... *„Eindenken“ ist dasselbe, nur in der Gedankenwelt, das habe ich eben erfunden, schreib' das, verwende diese Wortschöpfung möglichst oft und du wirst auch ohne Buch berühmt.* Danke. *Bitte. Bei der Dialogform muss man versuchen, in einer Rolle so zu denken wie der Partner denken könnte, der das lesen wird. Sag an, was verbirgst du vor mir?*

Eine Tabelle verberge ich hier. Sie fasst die Vor- und Nachteile von Skripten zusammen, weiters die Anforderungen, die man an ein gutes Skriptum stellen kann. *Du hast also schon längst mit der Arbeit begonnen und aus Faulheit die langweiligste Darstellungsform gewählt, die im 20. Jh. als Alternative zum fließenden Text programmiert wurde! Zeige sie her, deine Tabelle! (Liest, lacht nicht.) Es geht; doch was meinst du mit „Genie“ beim ersten Nachteil, meinst du schon wieder dich?* Nein, ich halte mich da an Edison, der gesagt haben soll, ein Genie bestehe zu 90% aus Transpiration und nur zu 10% aus Inspiration. Den Fleiß, der zur Transpiration führt, beweisen wir alle, wenn wir ein Skriptum schreiben und herausgeben.

14 Eine genaue Definition von Ka und Ostrakon findet man im Lexikon (im 24 bändigen großen Brockhaus [...]); die Verwendung dieser Begriffe hier ist etwas freier.

15 Skribo, scribere, scriptus: lat. ich schreibe, schreiben, geschrieben

(Eigene) Skripten: Vorteile und Nachteile

S. = Skriptum

9 Vorteile	9 Nachteile
Der Lehr-/Lernstoff wird präzise erfasst (Inhalt, Umfang, Tiefgang in Details usw.).	Viele Bücher sind von einem Team gemacht, ein S. ist meist nur von einem einzelnen Genie.
Wenn es in der Wissenschaft (noch) verschiedene Lehrmeinungen gibt: Die gewünschten Schwerpunkte sind im S. gesetzt.	Bücher enthalten Bilder, Graphiken, sie sind mit Farben gestaltet; ein S. wird oft nur in schwarz/ weiß kopiert, ohne viele Visualisierungen.
Die Aktualität des Grundtextes und der Beispiele ist dank sehr kleiner Auflagen eher gegeben.	Zeitaufwand (relativ zu den bezahlten Lehreinheiten eines Lehrauftrages)
Studierende haben vielfachen Nutzen davon: <ul style="list-style-type: none"> • Ev. zur Vorbereitung schwieriger Teile • Weniger Arbeit als bei einer Mitschrift, keine Fehler wie in einer Mitschrift, Aufmerksamkeit • Nachlesen, wenn man etwas nicht verstanden hat oder gar nicht in der LVA war • Lernunterlage für normale Prüfungen • Vollständigkeit der Vorbereitung für allf. „kommissionelle Prüfung“ (es geht um alles!) 	Ein S. ist keine wissenschaftliche Quelle, d. Stud. können es eigentlich nicht zitieren, müssen also daneben Bücher (Fachzeitschriften) heranziehen, um z.B. eine Seminararbeit fundiert zu schreiben; aus diesen Quellen das Wichtigste zu exzerpieren kann man lernen, wenn man zuhören und zugleich mitschreiben muss, d. Stud. müssen also extra lernen, im wissenschaftlichen Arbeiten diese Quellen richtig zu verwenden, vorhandene S. anderer Institutionen verleiten d. Stud., allerdings manchmal auch d. Lekt., zu „unerlaubten Textentnahmen“, also zum Plagiat.
LektorInnen in „benachbarten“ LVA können sich an einem S. orientieren, sachgemäß auf dem vermittelten Lehrstoff aufbauen, Redundanzen vermeiden.	Im Auftritt nach außen sind Fachbücher und Lehrbücher ein Maßstab für die Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung, sie sind bekannt, erlauben den Vergleich von Institutionen (zur Uni ...).
Der Anschaffungspreis von S. ist niedriger, als Autor von S. braucht man (zumeist) nicht nach einem Verlag zu suchen.	Bücher können Honorare bringen, ein S. wird oft auch elektronisch verteilt und kann dann leicht in Missachtung des Copyrights verwendet werden.
Es ist ein guter Weg, zuerst ein S. zu schreiben und auf dieser Basis die Präsentationsfolien zu entwickeln.	Manche Stud. verwenden ein S. als Unterlage zum Selbststudium und besuchen die LVA nicht ausreichend intensiv.
Wird ein Lehrauftrag kurzfristig übernommen, dann kann (auf der Basis anderer eigener S.) rasch ein neues S. gemacht und verteilt werden.	Es gibt keine fachkundigen Rezensionen, man kann in der scientific community nicht zitiert werden; man kann sich „verrennen“.
Wortschatz und Sprache des Geschriebenen stimmen mit der Sprache in der LVA überein, damit lenkt ein S. die schriftlichen Arbeiten d. Stud.	Wer dicke Bücher schreibt, wird bewundert, wer ein S. schreibt, ob dick oder dünn, findet keine Anerkennung, wird aber für ein dickes kritisiert.

Warum gerade 9? Ich wüsste noch viele! Sag' sie mir! *Nein; warum wirklich 9?* In der Pädagogik haben wir es oft mit drei Dingen zu tun, z.B. im pädagogischen Dreieck mit den Eckpunkten Lehrende/r – Lehrstoff – Lernende/r, es gibt ein primäres, ein sekundäres und das postsekundäre Bildungswesen, in diesem wieder die drei Schritte Bachelor, Master, Doktor/in, es gibt kognitive, affektive und motorische Lehr-/Lernziele. Ich wollte solche Dreiteilungen durch 3x3 noch übertreffen, denn alle große Kunst ist auch Mathematik.

Steht es nun mit 9:9 unentschieden? Die Vor- und Nachteile sind nicht bewertet, wahrscheinlich sind sie nicht gleichwertig. Es kommt also auf das Gewicht an, das

ein Individuum (oder eine über ein Fach geeinte Gruppe) jedem Punkt geben will. So gesehen steht es hoffentlich mindestens 100 zu 33 zugunsten der Vorteile.

Kennst du ein Buch zu diesem Thema? Ja: Dulisch, Frank: Einsatz von Skripten an Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung. – Köln, Fachhochschule des Bundes für Öffentliche Verwaltung, 1995. 55 Seiten. Es gibt auch ein Skriptum im Internet von diesem Autor: Solange es angeboten wird, gibt man Dulisch und die Begriffe des Buchtitels in Google ein, lässt sich alles, auch die übersprungenen Links, anzeigen und hat es. *Das hat dir sicher geholfen, wie lange hast du an dieser Tabelle gearbeitet?* An Tabelle und Text: 42 Jahre. *Immer schon?* Ja, wer lehrend tätig ist, kann und will nichts mehr „weschalten“, man macht gute, schlechte und neutrale Erfahrungen, diese formen einen als Lehrenden und Menschen, sie wirken immer.

Was soll der Punkt 9 bei den Nachteilen? Der ist doch nur berechtigt, wenn jemand Karriere machen will, Orden und Titel erwartet, dir ist ja der unverlierbare Dank deiner Studierenden das einzig Wertvolle?! Keiner/m Lehrenden ist Eitelkeit ein Fremdwort, gräbt man nur ein bisschen in die seelische Tiefe. *Überdies müsste dann bei den Vorteilen stehen, dass man mit einem (dünnen) Skriptum die Liebe und die Anerkennung d. Stud. erringen kann, also lass dir einen echten anderen Nachteil einfallen.* Ich mag Zusammenstellungen von Vor- und Nachteilen nicht, in denen zwei Mal dasselbe steht, weil die Vorteile der einen Lösung ident sind mit den Nachteilen der anderen. *Schön von dir. Ich verlange einen neuen Nachteil!*

Nachteile zu erkennen ist nicht eine Frage von Eingebung oder Kreativität. Einen Dialog kann man schreiben, wie man tatsächlich mit jemandem reden würde, für Lehrzwecke sollte er Teile haben, bei denen man sich geistig ausruhen kann, und andere, die eine geistige Herausforderung darstellen. Arbeitet man jedoch systematisch, dann muss man auch als Pädagoge zuerst erfassen, was da ist, was vorliegt. *Dann erfasse, schaue dich um.* Ich könnte diesen Punkt ersetzen durch: Man braucht einen PC. *Den hat ohnehin schon jede/r; weiter.* In jeder FH werden dieselben Themen in Skripten abgehandelt; gäbe es nur Bücher, würden schon die Verlage darauf schauen, dass nicht zu viel parallel ausgearbeitet wird. *Das ist bei Diplomarbeiten und in der anwendungsorientierten, in Unternehmen als Geheimsache eingestuft Forschung ebenso. Etwas anderes!* Man muss ein Skriptum an unserem Hochschuldidaktiker vorbeischieben, sonst regt er kleine und große Änderungen an, die nur Arbeit machen und nichts bringen, selbst die Rechtschreibung wird immer freier. *Glaubst du wirklich, das kann ich dir so durchgehen lassen? Bessere dich!*

Nachteilig wäre noch: Als Lehrender muss ich wirklich vertreten, was ich als Autor geschrieben habe, während ich mich vom Inhalt des Fachbuches eines Kollegen distanzieren könnte, wenn es eng wird. *Diese Überlegung ist ein großer Rückschritt, keine Besserung; wenn du ein Lehrbuch aussuchst, musst du den wesentlichen Inhalt vertreten.* Ich gestehe: Alle möglichen Personen verlangen und erwarten von mir Änderungen auch des besten Skriptums, wäre das ein Buch, müsste man auf eine Neuauflage warten. *Welche Änderungen meinst du?* Kürzungen, Streichungen von Themen, Umarbeitungen, andere Beispiele, kurze Definitionen – auch wenn sie jede/r gleich wieder vergisst – statt der Dialogteile, auch dort Definitionen, wo es noch nichts zu definieren gibt, weil die pädagogische Praxis keine starren Regeln brauchen kann, Erweiterungen um jene Themen, die subjektiv wichtig sind, Streichungen von allen Sätzen, die man nicht im Schnell-Lesekurs als Musterbeispiel für erfolgreiches Verzehnfachen der Lesegeschwindigkeit verwenden kann ... *Da ist*

also jetzt der letzte Satz gefährdet? Ja, und viele mit ihm, das ist ein Nachteil, den ich dir verheimlicht habe. *Ich lasse gelten, dass das so nicht in der Tabelle steht, verstecke diesen Nachteil aller Skripten irgendwie im Text, so dass ihn niemand liest. Wäre ja peinlich, wenn du sogar für deine moderne FH richtig vermutest.*

Sonst hast du mit der Tabelle keine Probleme? *Doch. Gleich der 1. Nachteil. Kann ein Skriptum nicht auch von einem Team gemacht werden?* Das schon, gute Bücher bringen aber nicht nur ein Team der AutorInnen zusammen, sondern auch das Lektorat, einen Graphiker, Marketingexperten usw. Diese Helfer hat man selten bei der Edition eines Skriptums. *Und ergibt sich logisch aus dem 3. Punkt: Haben die LektorInnen die besten Skripten, die viele Lehreinheiten bezahlt bekommen?* Wenn du wirklich in mir mit meinem Denken zu tun hast, solltest du einen so jämmerlichen, falschen Umkehrschluss nicht ziehen. Niemand hindert LektorInnen daran, für eine einzige Semesterwochenstunde das beste Skriptum der neuen Welt zu machen.

Hast du ein Rezept dagegen, dass man sich in seinen Lehrmeinungen, die im Skriptum niedergelegt sind, „verrennt“? In berufsbegleitenden Fachhochschul-Studiengängen holen einen die Studierenden mit einschlägiger Praxis schnell wieder in die Realität zurück. Arbeitet man ohne dieses Feedback, dann sollte man den Text an erfahrene Kolleginnen und Kollegen geben. *Wenn diese dann Änderungen vorschlagen, raunzt du wieder.* Ich bin selbstverständlich bereit, alle inhaltlichen Fehler auszubessern und wieder in normale Bahnen geführt zu werden, wenn ich mich „verrannt“ habe. *Wie schön von dir, und der Rest ist ein unantastbares Kunstwerk.* Beinahe richtig. Du bist ja nur neidig, weil du als mein Ka in dieser Welt nichts bewirken kannst ohne mich!

Sage mir noch, warum gibt es so wenige gute Skripten? Das liegt daran, dass ich meine Liste der Anforderungen an Skripten noch nicht in einem Buch als Beitrag veröffentlichen konnte. *Hör' auf mit deinen Büchern!* Daher kann sie nicht befolgt und umgesetzt werden. Hier ist sie als Tabelle! *(Liest und „lacht“.)* Warum „lachst“ du? *Ich habe deine Aussage nicht ernst genommen und bin einfach freudig überrascht. Die Liste ist genial.* Mit diesem Urteil hast du mich endlich überzeugt, dass du mein Ka bist und nicht der Geist, der stets verneint. *Wer?* Vergiss es, der kommt erst durch Goethe in die Welt. Sollen wir sie publizieren? *Lieber nicht!* Zu spät, das war eine rhetorische Frage, sie ist schon hineinkopiert. *Wo?* Auf der nächsten Seite! *Was tun wir, wenn mein Urteil vorschnell war?* Damit muss man leben können, wenn man ein Skriptum nicht nur im Kopf entwickelt, sondern auch in Umlauf bringt.

Es sind nur 9 Anforderungen, warum nicht wieder 2x9? Es sind jetzt in Summe 27 wichtige Punkte, wobei die dritte Potenz von 3 eben 27 ist, ich finde, 3^3 sieht schöner aus als 2×3^2 . *Hoffentlich fehlt jetzt nicht ein wichtiger Punkt durch deine Zahlenspiele.* Man muss sich immer selbst eine Grenze setzen, das sind nicht bloß Zahlenspiele. Ich weiß allerdings auch, 3×10 wäre dir lieber gewesen, für jeden Wochentag des Monats im alten Ägypten wäre das dann ein Punkt. *Ja.* Du kannst es aber auch so zum Arbeiten verwenden, immerhin war ja bei den Ägyptern jeder 10. Tag frei.

Bist du dann fertig mit deinen Texten? Nein, es folgt noch eine Seite über Prüfungen. *Ihr prüft Menschen? Wird nicht der Sohn des Schreibers automatisch der neue Schreiber?* Zum Glück nicht, er könnte mehr oder weniger erreichen. *Eure Gesellschaft verstehe ich nicht, da ziehe ich mich lieber zurück. Leb' wohl.* Tschüss, Ka!!

	<p>9 Anforderungen an ein Skriptum (S.) und Hinweise auf die häufigsten Arten von Verstößen gegen alle möglichen Qualitätskriterien für S.</p>
1	<p>Man setze alles, was sich aus der Tabelle der Vorteile ergibt, geflissentlich um und vermeide ohne Angst vor einem teilweisen Scheitern, das bis zur Entstehung des ersten vollkommenen S. unvermeidlich sein wird, die in der Tabelle genannten Nachteile bzw. lebe man mit ihnen, etwa mit dem Zeitaufwand für Schreiben und Editieren.</p>
2	<p>Das S. diene dem Lernen, diese Aufgabe darf nie zu weit zurückgedrängt werden, sie muss aber nicht so im Vordergrund stehen, dass man als Stud. lieber einen faden Kriminalroman als ein Skriptum liest.</p>
3	<p>Das S. mache Lust auf Lesen und möge es fördern, damit auch jene Menschen durch Lesen lernen, die eigentlich zuerst wieder lesen lernen müssten.</p>
4	<p>Das S. sei mehr als ein Text, der vorgetragen werden soll, denn die emotionale Anregung, die aus der persönlichen Begegnung mit „meiner Lektorin“, mit „meinem Lektor“ herrührt, fehlt ihm; es sei mehr als die Beschreibung einer Realität, denn den Sinnesorganen, die in der Realität, aber auch im Film angesprochen werden können, bietet es nichts, es vermittele also bewegte Bilder, Töne, Gefühle nur durch die Sprache.</p>
5	<p>So wie zur Entspannung und zur Unterhaltung trotz eines Überangebots an Filmen noch immer Romane geschrieben und gelesen werden, so sei dem S. als Lernbehelf in einer Welt von „Neuen Medien“ als „altes Medium“ durch den Willen und durch das Können seiner AutorInnen ein Platz in Gegenwart und Zukunft gesichert, ohne Angst, in einem Modernisierungs- und Verdrängungswettbewerb zu unterliegen.</p>
6	<p>Ein S. sei ein skriptum est, etwas Geschriebenes, etwas, das ein Mensch für eine geistige Auseinandersetzung so schreiben könnte, nicht ein Lexikon, das ein Ergebnis mehrfacher Veränderung von lesbaren Texten ist (Beispiel: Dehio, das mehrbändige Lexikon aller Denkmäler und Sehenswürdigkeiten in Österreich), nicht eine Habilitationsschrift, nicht ein Drehbuch, das erst durch die Schauspieler zum Leben erwacht und gewinnen kann, nicht ein religiöser bzw. ideologischer/fundamentalistischer/sektiererischer Text, dessen Umsetzung umso getreuer erfolgen kann, je weniger das selbständige Denken beteiligt ist (Bsp.: NLP-Texte zur Lösung von Lebensproblemen).</p>
7	<p>Das S. diene dem Lernen, dieses münde direkt in Handeln, wenn ein bestimmtes Können das Ziel ist, oder indirekt mit der Zwischenstufe, dass Wissen entsteht, dessen Einsatz das Handeln verändert; mit und aus dem S. zu lernen kann daher nur einen Teil des Lernziels erreichbar werden lassen, mehr verlange man nicht davon.</p>

8	Das S. habe einen „geistigen Atem“, den es in die Wiege gelegt erhält, wenn die AutorInnen nicht immer in Höchstspannung leben, sondern verschiedene Zustände einnehmen und im S. ausdrücken: Spannung, Entspannung, höchster Anspruch, einfachste Selbstverständlichkeit, größte Neugierde, langweilige Aufzählung, Vorhersehbares, Überraschendes, also „Einatmen und Ausatmen“.
9	Das S. lasse erkennen, dass es einer Evolution unterlegen ist und unterliegen wird; seine Existenz sei wichtiger als seine Perfektion, denn nur die Existenz von etwas Unvollkommenem ermöglicht Evolution, ohne Vertrauen in sie würde man dem Unvollkommenen die Existenzmöglichkeit verwehren und in einer leeren Welt auf das Erscheinen des Vollkommenen warten: Man schreibe also trotz der anderen acht Anforderungen.

3.10 Abschlussprüfung?

Die Prüfung soll (abgekürzt als: DiPs) fair sein (das zeigt sich meist in der Übereinstimmung von dem, was und wie gelehrt und wie zu welchen Übungen angeregt wurde, mit dem, was und wie geprüft wird).

DiPs klare, unmissverständliche Aufgabenstellungen enthalten.

DiPs mit dem angestrebten Leistungsniveau übereinstimmen (beispielsweise soll etwas auswendig gelernt werden, dann darf nicht die Anwendung des Gelernten auf neue, bisher ungelöste Aufgaben zur Prüfung kommen).

DiPs d. Lekt. die Rückmeldung über den gesamten Lehrerfolg geben, zugleich jedem Stud. eine Rückmeldung über den individuellen Lernerfolg.

DiPs nicht entmutigen (in unserer FH müssen nicht die Durchfallquoten mancher Universitätsinstitute erreicht werden).

DiPs zum richtigen Zeitpunkt stattfinden: als Zwischenprüfung zur Rückmeldung, als Abschlussprüfung zur Leistungskontrolle.

DiPs zum langfristig vereinbarten Zeitpunkt wirklich stattfinden.

DiPs nicht dieselbe sein wie in einem früheren Jahrgang.

DiPs nicht in unnötige und ungewöhnliche Details gehen, damit sie sich von den bisherigen Prüfungen unterscheidet.

DiPs praxisorientiertes Lernen widerspiegeln.

DiPs berücksichtigen, dass auch durch die Erfüllung der Anwesenheitspflicht Lernen stattfindet, dessen Ergebnis nicht in allen Details geprüft werden muss.

DiPs im Schwierigkeitsgrad mit der Tiefe der Einführung wachsen, nicht unbedingt mit der Höhe des Semesters (wenn also im 5. Sem. ein neues Thema erstmals vorgetragen wird, muss die Prüfung nicht so schwer sein wie sie für das 5. Sem. an der Uni im Hauptfachstudium wäre).

DiPs nicht nur von der/vom Lekt. in der zur Verfügung stehenden Zeit bewältigt werden können, sondern vor allem von Studierenden, die viele Prozesse des Denkens in diesem Fach noch nicht automatisiert haben können.

DiPs in der Angabe fehlerfrei sein.

DiPs den Regulativen für Prüfungen im jeweiligen Studiengang entsprechen.

DiPs vorbereitet sein (in der LVA, durch ein Skriptum, durch genaue Hinweise auf Selbststudium bzw. auf Teile von Lehrbüchern, durch ein – unbezahltes? – Repetitorium, durch einen ausreichend umfangreichen Fragenkatalog, durch andere Beispiele in der LVA, durch kleine Zwischenprüfungen, durch anderes Feedback ...).

Ist das Skriptum jetzt einfach so aus? Ja. Auch im wirklichen Leben sind die Marketingmaßnahmen nur am Anfang. („Wir gratulieren Ihnen zum Kauf dieses Hemdes!“ „Sie haben den weltweit besten TV-Apparat mit LCD gewählt!“.) Wer bis hierher alles gründlich gelesen hat, hat genug Eigenmotivation, da bedarf es keiner Fremdmotivation, man könnte schnell auf zwei Taschenbücher von Gregory Bateson hinweisen, aus denen der Autor dieses Skriptums in den letzten Jahren mehr als insgesamt aus anderen Quellen gelernt hat (*Ökologie des Geistes*. – stw 571, 1985 und *Geist und Natur*. – stw 691, 1987) und „DANKE!“ rufen für diese Zusammenarbeit, so laut, dass Sie es hören können.

DANKE!!!!

Ihr G. Strauch

Inhaltsverzeichnis

3.1 Endlich lehren!	35
3.2 Ein erster Schritt mit persönlicher Ansprache	35
3.3 Unvermitteltes Eintauchen in den Hauptteil	37
3.4 Vorbereitung auf das Lehren = Denken auf zwei Ebenen.....	39
Exkurs: Der Realitätsbezug	41
3.5 Der Stand Ihrer pädagogischen Aktien	43
3.6 NEIN: gezielter Input – JA: Nützen Sie die Chance!	45
3.7 Links und andere Quellen Ihres Wissens um HD	57
Exkurs: Selbstverständlichkeiten	60
3.9 Über das Schreiben eines Skriptums, nebst zwei wichtigen Tabellen	62
3.10 Abschlussprüfung?	67
Inhaltsverzeichnis	69

Ende von Abschnitt 3 „Endlich lehren“

Ein Einladungsschreiben mit der Bitte um einen Beitrag

Sehr geehrte Frau Mag.^a (FH)! Sehr geehrter Herr Mag. (FH)!

Bitte senden Sie mir einen Gedanken in schriftlicher Form per E-Mail!

Wenn Sie dazu bereit sind, werden Sie gewiss Details wissen wollen.

Hier sind sie:

Ich möchte ein Buch publizieren. Rund 150 Seiten habe ich selbst geschrieben, einen Beitrag hat mir einer unserer Lektoren versprochen. Es gibt schon etliche gute Bücher zum Thema „Hochschuldidaktik“. Daher soll mein Buch den Titel haben: „Hochschuldidaktik? **Hochschuldidaktik!** Die etwas andere HD über das, was nicht in den guten Büchern zur HD steht“.

Sollten Sie dieses Buch in Händen halten, werden Sie vielleicht denken: *„Wenn da nicht ein Satz über ... drinnen steht, dann ist es kein gutes Buch!“*

Wahrscheinlich steht dieser Satz, den Sie erwarten, so bisher **nicht** drinnen. Daher bitte ich Sie, mir diesen Satz zu schreiben. Ich will alles (so gut wie unverändert) in das Buch aufnehmen. Außer Ihnen werde ich mich an die MitarbeiterInnen der FH des bfi Wien und an rund 50 Freunde wenden. Sollten Sie wegen der hoffentlich vielen Beiträge befürchten, dass alle denselben wichtigen Gedanken schreiben, dann senden Sie mir bitte den, der bei Ihnen an zweiter Stelle steht. *Was würden Sie in einem solchen Buch haupt- und nebenberuflichen LektorInnen an Universitäten und Fachhochschulen sagen, damit sie gute LektorInnen werden/sind/bleiben?*

Bitte schreiben Sie mir 5 Zeilen und setzen Sie die Initialen oder den ganzen Namen (und alle Berufsbezeichnungen und Titel) dazu, wie es dann im Buch stehen soll. Es eilt nicht, aber ich fixiere doch einen Redaktionsschluss: Dienstag, 8. März 2010.

Schon jetzt danke ich herzlich!

Ihr G. Strauch

Dies ist der Text, der an die AbsolventInnen des ersten Jahrgangs des Fachhochschul-Studiengangs „Europäische Wirtschaft und Unternehmensführung“ verschickt wurde. Dieser

Jahrgang studierte berufsbegleitend in den Jahren von 1996 bis 2000. Analoge Texte wurden innerhalb der FH des bfi Wien und an 50 Freunde verschickt. Mit Absicht begann das „Sammeln von Wortspenden“ erst nach Abschluss der Hauptarbeit am Text, denn die Spannungen, die sich ergeben, wenn ein Beitrag etwas ganz anderes vertritt oder empfiehlt als mein Text im Buch, halte ich für wertvoll. Daher sind auch Übereinstimmungen ebenso „zufällig“ wie Widersprüche. Sie sind nicht ganz zufällig, weil es im Team der FH des bfi Wien und unter Freunden ja Diskussionen und Kooperationen geben kann, die zu übereinstimmenden Ansichten führen. Die „Wortspenden“ wurden im Buch verteilt und sind am Format und an der Nennung des Namens der Autorin/des Autors erkennbar. Den in diesem Brief erwähnten Abschnitt aus der Feder eines Lektors (also eigentlich aus seinem PC) der FH des bfi Wien habe ich mit seiner Zustimmung nicht in jene Fassung aufgenommen, die in ResearchGate zu lesen sein wird.

Wortspende 15

Es freut mich sehr zu sehen, dass Sie noch immer so aktiv sind wie im letzten Jahrtausend.

Gute LektorInnen sind in einem motivierenden, aber auch in einem demotivierenden Hochschulumfeld 100%ig für ihre StudentInnen da. Eine gute HD muss eine Vision haben, ein Ziel, das möglichst alle Beteiligten anspricht. Eine gute HD erkennt man daran, wenn auch StudentInnen dazu beitragen, dass ihre „Lehrer“ aktiv bleiben.

Gute LektorInnen konfrontieren sich gemeinsam mit den StudentInnen an den praktischen Fragestellungen ihres Faches. Sie scheuen sich nicht, „hinaus zu gehen“ und ihre StudentInnen auf die Reise mitzunehmen. Eine gute HD muss das möglich machen.

Michael Dichtl

Wortspende 16

Es sind Individuen, die an Hochschulen studieren, die ihrerseits wieder von Individuen unterrichtet werden (also der Mensch in seiner besonderen Einmaligkeit) und genau diese Einmaligkeit bewirkt, dass gewisse Lernformen, die entwickelt werden, nicht für alle gleich gut sind. Was für den Einen progressiv und modern ist, ist für den Anderen belastend, wenn nicht sogar beängstigend. (Warum muss ich in einer Lerngruppe das Wort ergreifen, mich präsentieren etc., wenn ich doch nicht der Typ dazu bin, dafür aber hervorragende Arbeiten verfassen kann, die aber nicht „gesehen“ werden, weil die Präsentation in den Vordergrund gestellt wird?) Wenn sich Hochschulen in Zukunft (noch) mehr auf die Studierenden und deren Bedürfnisse konzentrieren und nicht nur die eigene Vermarktung im Vordergrund sehen würden, wäre Lernkultur – in welcher Ausprägung auch immer – nicht nur ein Schlagwort, sondern ein Programm.

Brigitte Kronfuß

Wortspende 17

Der Grund, warum ich mich für ein Studium an der Fachhochschule entschied, war u.a. der Praxisbezug. Ich wollte damals, mit 26 Jahren, nicht ewig studieren, ein Ende absehen und vor allem meine Erfahrungen aus meiner Marketingtätigkeit bei einem Pharmakonzern in das Studium einbringen und mich praxisbezogen weiterbilden. Ich bin der Meinung, dass es abhängig vom Studium an der FH oder Universität hochschuldidaktische Unterschiede gibt bzw. geben muss, sich aber beide Lehren ergänzen sollten. Die LektorInnen an der FH waren praxisbezogen, kamen aus dem Geschäftsleben und wendeten ihre Lehren tagtäglich im Beruf an. Thematiken praxisbezogen gelehrt zu bekommen, war für mich realistisch und nachvollziehbar. Um gut zu bleiben bzw. zu werden, sollte ein regelmäßiger Austausch zwischen Praktikern/Praktikerinnen und Theoretikern/Theoretikerinnen erfolgen.

Ich finde: Praktisches ist in Bahnen zu bringen, Theoretisches sollte auch ab und zu abweichen.

Mag. (Fh) Bettina Fuchs

Marketing und Sales Manager eines internationalen Papier- und Kartonkonzerns

Wortspende 18

Wenn ich Sie richtig interpretiere, einfach einen Satz/Wunsch, was für mich eine/n „gute/n Lektor/in“ ausmacht ...

Wenn ich davon ausgehe, dass LektorInnen Führungskräfte sind, dann sollten diese Menschen führen.

- Ich wünsche mir von LektorInnen, dass diese motivieren / begeistern können. Wer kann das oder wann kann das jemand? Wenn das Auditorium einem abnimmt, er/sie weiß, wovon er/sie redet. Damit meine ich nicht (ausschließlich) den akademischen Hintergrund, nein, vielmehr die (viel zitierte) Authentizität.

Sie/Er muss das Commitment zum Thema haben. Und sie/er muss auch beweisen, dass er/sie sich bis heute auch noch LehrerInnen und Meister (Meisterinnen) anhört, weil er/sie nicht alles weiß, nicht alles wissen kann.

- Ich wünsche mir, dass LektorInnen die Persönlichkeit der StudentInnen beachten.
- Ein Lektor/Eine Lektorin sollte ein Führer sein ... aber das geht vielleicht zu weit ... wer ist ein Führer? Ja, Leute (leider auch Haider und Berlusconi sind damit gemeint), die für etwas stehen, ein wenig auch gegen den Mainstream. Mir ist schon klar, dass ein Lektor/eine Lektorin nicht so polarisieren und provozieren kann.

Gerhard Wiesbauer

Wortspende 19

Meine Empfehlung:

Ein/e Lektor/in muss die Fähigkeit besitzen, die Studierenden für die Thematik zu interessieren. Das verlangt hohes Eigeninteresse für dieses Thema und den Wunsch, sein Wissen zu vermitteln. Besonders berufsbegleitende StudentInnen sind den Strapazen des Berufsalltags, oft der Familienverantwortung und dem Studium ausgesetzt. Umso wichtiger ist es dann, eine/n Vortragende/n zu haben, die/der auf diese Faktoren Rücksicht nimmt und die Lehrveranstaltung interessant und hochwertig durchführt. In meinen ständigen Gesprächen mit Studierenden bekomme ich mehrfach die Rückmeldung, dass vor allem jene LektorInnen eine hohe Anerkennung genießen, die den Vortrag mit vielen praktischen Beispielen (Rechtslehre, Betriebswirtschaftslehre) durchziehen. Das sind hauptsächlich jene LektorInnen, die seit Jahren beste Evaluierungsergebnisse erzielen und keine fluktuierenden Anwesenheitsquoten haben. Meine bescheidene Erfahrung sagt: „Arbeite für, aber vor allem mit den Studierenden!“

Das ist allerdings auch das Erfolgsgeheimnis einer guten Koordination.

Passt das so, lieber Professor?

Michaela Diasek, Koordinatorin

Wortspende 20

... habe aber keinen Satz gefunden, der unbedingt drinnen stehen müsste.

Mittlerweile habe ich aber ein Gespräch mit Freunden gehabt, das mir auch im Zusammenhang mit der Gutenberg-Affäre eine Idee gebracht hat, was mir auch wichtig ist, was für mich aber wohl schwer wunderbar ausformulierbar ist:

Wie die Plagiatsaffären der letzten Wochen zeigen, dürfte das Minimalprinzip bei wissenschaftlichen Arbeiten zum Teil übertrieben und damit die Grenzen zur Unehrllichkeit überschritten werden. Abgesehen von Auslassung bzw. Fehlerhaftigkeit bei Zitaten scheint es bei wissenschaftlichen Arbeiten vermehrt auch Probleme beim Inhalt in Bezug auf logische Durchgängigkeit zu geben. Nach nun zehnjähriger Berufserfahrung nach dem Studium kann ich sagen, dass gerade die Anwendung logisch durchgehender Argumentation auf Basis soliden Wissens unter Einbindung zweckdienlicher verifizierter Quellen das große Asset einer akademischen Ausbildung im Berufsleben darstellt. Die laufende Anwendung und Beherrschung dessen im Sinne „Kann ich das, was ich gerade sage oder schreibe, auch beweisen und durchargumentieren?“ unterscheidet den/die Absolventen/in auch von on-the-job ausgebildeten KollegInnen, die diesbezüglich vielleicht nicht so ausgebildet und sensibilisiert sind.

Ich hoffe, dass dieser Gedanke für Ihr Projekt als Feedback dienlich ist.

Liebe Grüße

Georg Fröschl

4 Lernen und Lerntheorien für FH und Universität

4.1 HD ohne oder mit Lerntheorie als Basis

Hier seien drei zusammenhängende Behauptungen an den Anfang gestellt, die anscheinend durch die Praxis widerlegt werden. Ihre Anerkennung als ein Axiom der HD erfordert daher noch viel Überzeugungsarbeit:

Jede Didaktik basiert auf einer expliziten Lerntheorie; es kann für verschiedene Lernsituationen unterschiedliche Theorien geben; Vorgaben, die von verschiedenen Theorien abgeleitet werden, sollten widerspruchsfrei sein.

In wissenschaftlich anspruchsvollen Werken zu Fragen der HD vermisste ich die Offenlegung der die Basis bildenden Lerntheorie. Daraus zu folgern, das einleitende „Noch-nicht-Axiom“ wäre daher nicht nützlich bzw. notwendig, halte ich für falsch. Vielleicht ist ein vermutetes Allgemeinverständnis von Lernen die Ursache für das Weglassen der Lerntheorie? Vielleicht ist die HD erst auf dem Weg, eine Wissenschaft zu werden und braucht noch den Ausbau ihrer Fundamente? Vielleicht bietet die aktuelle Lernpsychologie so viele verschiedene Lösungen als Theorien an, dass den AutorInnen der HD obliegen würde, auf einem Gebiet, das nicht das vertraute Gebiet ist, eine begründete Auswahl zu treffen oder eben alles als Grundlage zu referieren? Vielleicht macht „man“ es sich zu leicht, insbesondere dann, wenn ein Konzept der Hochschuldidaktik einer FH oder einer Studienrichtung einer Uni keine klare Offenlegung der Lerntheorie enthält? Vielleicht soll die publizierte Theorie der HD eine möglichst breite Anerkennung finden, die ihr im Netzwerk der Institutionen versagt bliebe, wenn bekannt gegeben wird, auf welcher Lerntheorie sie beruht? Die „Geheimhaltung“ der Lerntheorie scheint plausibel zu sein, wenn man die Realität der HD berücksichtigt. Allerdings ist das ein Prozess mit Rückkoppelung, denn eine explizite (sowie anerkannte bzw. speziell brauchbare) Lerntheorie würde die Entwicklung der HD der Institution begünstigen, eine erfolgreiche HD würde in der Institution zu mehr Beachtung der Lerntheorie führen. Dieses „Axiom der Zukunft“ bedarf einer Begründung: Wie schon im Zusammenhang mit der Analyse der Erfolge und Misserfolge beim „Bau einer Brücke zu den Stud.“ in Abschnitt 2 dargelegt wurde, sollten Lekt. begründen können, was sie tun. Nur dann sind sie in der Lage, Erfolge zu erklären und daher die Bedingungen für weitere Erfolge beizubehalten bzw. auf andere Lernsituationen auszudehnen. Sie können mit einer Theorie im Hintergrund zwar nicht alle Misserfolge auf ihre Ursachen zurückführen, haben aber wenigstens ein erstes Instrumentarium, um eine „erfolglose Lehreinheit“ zu analysieren. Die Lerntheorie gibt d. Lekt. ein Modell der Ursache-Wirkungszusammenhänge in die Hand, bei dem jedes Element eine definierte Gültigkeit bzw. Tragweite hat. Geht man davon aus, dass Erfolge die Norm sind, weil man die Elemente richtig kombiniert hat, dann bestätigen sie die angewandte Lerntheorie. Die Misserfolge sind dann die Situationen, durch deren Analyse die Lerntheorie weiterentwickelt wird. Freilich gibt es auch Ursachen für Misserfolge, die sehr selten wirksam sind bzw. keiner der beteiligten Personen bewusst werden, und daher nicht aufgeklärt werden sollen bzw. können. Nicht auszuschließen ist der Fall, dass in der Praxis die Summe gut, aber „nicht elegant“ erklärter Erfolge und nicht erklärbarer Misserfolge zu einem Wechsel der Theorie führt, durch den man die Erfolge geradlinig und einen Großteil der Misserfolge erstmalig erklären kann. Vor allem ungeklärte Misserfolge werden immer wieder

dazu führen, gemeinsam mit LernpsychologInnen die Lerntheorie zu modifizieren. Im „Praxisfeld HD“ finde ich gegenwärtig keine Anzeichen einer solchen interdisziplinären Kooperation.

Beispiele:

- **Vermitteln von Fachbegriffen bzw. Vokabeln:** Eine Lerntheorie wird wohl auf den Wert von Wiederholungen eingehen müssen. Assoziationen spielen eine wichtige Rolle, da etliche Vokabeln in Lehn- und Fremdwörtern in der deutschen Sprache anklingen. Verwendet man im Sprachunterricht intensiv neue Vokabeln in sinnvollen Zusammenhängen, dann finden auch jene Lerntheorien ihre Umsetzung, die nicht mechanischen Drill, sondern Verständnis und emotionale Beteiligung als Basis eines erfolgreichen Behaltens von Lernstoffen sehen.
- **Theorien der Betriebswirtschaftslehre:** Die Auswahl von Lerntheorien, die die Vermittlung von BWL-Grundlagen „abzustützen“ und didaktisch zu fundieren helfen, wird andere Schwerpunkte haben als jene für das Lernen von Vokabeln. Auch hier gibt es Erklärungen für die Wirkung von Wiederholungen, die Verknüpfung mit vorhandenem Wissen, also Assoziationen, und die Einbettung des Lernstoffes in sinnvolle Zusammenhänge.
- Ähnliche Gegensätze bzw. Ergänzungen von den grundlegenden Lerntheorien her kann man finden, wenn man die Ausbildung im richtigen **Pflegeverhalten** dem Erlernen von Modellierungen im Rahmen der Schulung im **Programmieren** gegenüberstellt. Viel eigenes Tun und die Reflexion (über die begleitenden Emotionen) bilden da den Schwerpunkt, Lerntheorien, die das schrittweise Vorgehen vom Einfachen zum Schwierigen fordern, sind im anderen Fall wichtig.

Da in einer FH verschiedene Studiengänge mit ganz verschiedenen Schwerpunkten in der Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen nebeneinander bestehen (können), ist wohl die Forderung nach der Bewusstmachung der jeweils angewendeten Lerntheorie berechtigt, aber es wird nie darauf hinauslaufen, dass in einer vielseitig tätigen FH nur eine einzige Lerntheorie gelten kann und soll. Spezialwissen in HD und eben auch in Lerntheorie sollte dazu führen, sich als Lekt. den Lernprozessen bewusst zuzuwenden. Weniger begrüßenswert ist die Tatsache, dass zwar über Didaktik geredet wird und dabei didaktisches Tun beschrieben wird, fragt man aber nach den geltenden Lerntheorien, so scheint es, dieses Thema wäre jeder Lehrperson zur individuellen Bearbeitung überlassen. Individuelles Vorgehen stellt hier eine Verschwendung von Ressourcen dar. Abgesehen davon, dass eine Einzelperson eventuell gar nichts bewegt, auf dem Stand der erhaltenen Grundausbildung verharret, was nicht auffallen muss, leidet jeglicher Erfahrungsaustausch unter ungeklärten grundlegenden Begriffen. Eine FH kann nur in Teamarbeit in der HD ihr Profil entwickeln. Wenn die Teams an **wenigen Theorien intensiv** arbeiten, werden sie das volle Verständnis erreichen und können aus den Lerntheorien ein **anpassungsfähiges lerntheoretisches Fundament** für die Optimierung der Lernprozesse bauen. Eine Forderung lautet daher: **Es sind Theorien für ein System ohne innere Widersprüche zu suchen.**

Trotz der Verschiedenheit der Studiengänge und der damit verursachten Mehrzahl der Lerntheorien sollte in der Summe der Theorien möglichst viel zusammengefasst werden, was zu einer Reduktion der Zahl „gelebter Theorien“ führt. Beispielsweise

kann **eine** Theorie die Ausbildung im Verhalten als Sozialarbeiter und als Manager erklären, weil Stud. in beiden Gruppen, so unterschiedlich die späteren Berufsfelder sein mögen, im Ausbildungsprozess ihr Verhalten ändern, sich entsprechend den Ausbildungszielen entwickeln müssen und manche Aufgaben fast identisch sind. Dazu gehört das richtige Selbstmanagement, die Hinführung zur Selbsterkenntnis und Reflexion des eigenen Tuns, ethische Grundlagen, die Beziehung zu den Mitmenschen usw.

Es ist also nicht nötig, das Thema der in der FH wichtigen Lerntheorien von der Diskussion in der Gruppe d. Lekt. auszuklammern und auf eine Weitergabe brauchbarer Elemente von Theorien in einem Workshop zu verzichten, ganz abgesehen davon, dass dann die Weiterentwicklung der HD so wenig systematisch betrieben wird wie in der Gegenwart. Im Gegenteil: **Kommunikation ist nötig.** Durch die „**Hochschulpraxisgemeinschaft**“ kann im Laufe der Jahre ein Theoriegebäude errichtet werden, dessen „Dachteile“ immer mehr spezifische Theorien einzelner Aufgaben zusammenfassen¹⁶. Das gilt für die verschiedenen Lerntheorien, die zur Gänze oder teilweise herangezogen werden, und analog für die gesamte HD. Es gibt in österreichischen FH sehr interessante Ansätze, die Reflexion über die Praxis zu fördern. So wird in einem „FH-Standard“¹⁷ über die FH Joanneum berichtet, es bestünde eine Verpflichtung zur Weiterbildung für Vollzeitlehrende an der FH (Seite: F7). An der FH Technikum Wien wurde mit finanzieller Unterstützung der Stadt Wien ein Internetforum eingerichtet und allen Interessierten kostenlos zugänglich gemacht (www.dicfo.at). Damit ist noch nichts ausgesagt über die als eine Basis dienenden Lerntheorien. Solche Entwicklungen tragen dazu bei, dass eine andere Formulierung des am Beginn des Kapitels stehenden Axioms wenigstens teilweise auf Zustimmung stoßen würde: **„Lekt. haben zumindest eine implizite Lerntheorie in ihrer Praxis der HD; soweit sie über Lehrmethoden diskutieren, einander in neue Entwicklungen einführen wollen, gemeinsam Erfolge und Misserfolge analysieren, sollten sie sich darum bemühen, die impliziten Lerntheorien explizit zu machen.“** Damit würde Lerntheorie auch für jene Personen interessant, die von den gängigen Theorien keine Weiterentwicklung ihrer Praxis erwarten und daher Hinweise auf bisher vernachlässigte, zu wenig beachtete Lerntheorien brauchen. Durch die für einzelne Lekt. mehr oder weniger schwierige Umwandlung einer impliziten in eine explizite Theorie könnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkannt werden; die Befassung mit Lernpsychologie wird angeregt; am Ende kann es zu einem gemeinsam erarbeiteten Fundament für das Verständnis und die Gestaltung bzw. Verbesserung der Lernprozesse kommen. Was in einer FH vor allem von den hauptberuflich tätigen Lekt. gemeinsam für die gesamte Bildungsinstitution geleistet werden kann, könnte in einer großen Universität¹⁸ nur von Teilen des Lehrkörpers begonnen werden, wobei die Fachgrenzen überschritten werden sollten. [

¹⁶ Zum Thema: „Hochschulpraxisgemeinschaft“ siehe die noch immer das unerreichte Ideal beschreibenden Ausführungen von: Markowitsch, Jörg: Praktisches akademisches Wissen, 2001, S. 45ff.

¹⁷ Eine Beilage der Tageszeitung „Der Standard“ vom 18./19. Dezember 2010, F7

¹⁸ Auch hier ein erfreulicher Blick in die aktuelle Praxis des Jahres 2015: Auf freiwilliger Basis kommen im „Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft“ Personen zu Pfingsten an der WU in Wien zusammen. Im WU Magazin, Ausgabe 1/2015, in Kooperation mit „Die Presse“, steht auf S. 9 die Aussage von Eva Eberhartinger, der Sprecherin des VHB Organisationskomitees, es ginge bei dieser Tagung „um das Spannungsfeld zwischen hochwertiger Lehre in der BWL und international kompetitiver Forschung.“ Im Text dieses Beitrages ist auch von Hochschullehrerinnen die Rede, sie dürften also doch auch in diesem Verband sein, ob aber von Lerntheorie gesprochen wird, ist nicht abzusehen.

Ehe hier einige Beispiele für Lerntheorien, die noch selten herangezogen bzw. diskutiert werden, folgen, sei ein möglicher Einwand bearbeitet. G. Bateson weist, zwar nur in einer Fußnote, aber eben doch, auf zwei Autoren hin, die schon im Jahre 1940 eine interessante Behauptung aufgestellt haben: „Sie bestehen darauf, dass sich jeder Lernkontext mit Hilfe jeder Lerntheorie beschreiben lässt, wenn wir nur bereit sind, bestimmte Aspekte des Kontextes so zu strecken und überzubetonen, dass sie in das Prokrustesbett der Theorie passen.“¹⁹ Das mag sein, denn wenn man etwas verzerrt oder überbetont, kann man aus einem X ein U, das römisch als V geschrieben sei, machen. Tatsächlich stellen Theoretiker, die eine neue Theorie präsentieren, zumeist den Anspruch, sehr vieles und das sehr viel besser erklären zu können. Hier ist aber der umgekehrte Blickwinkel nötig. Als Lekt. will man verstehen, warum eine Methode wirkt, eine andere nicht. Die Theorie ist das Modell, die Brille, mit dem/der die pädagogische Realität betrachtet wird. Wer sich versuchsweise ganz ohne theoretischen Hintergrund der Realität nähern will, verzichtet auf die Lenkung der Wahrnehmung, auf Ansätze für Vergleiche, damit auch auf Messbarkeit und die Erkenntnis von Ursache-Wirkungszusammenhängen, die über den Einzelfall hinausgehen. Das könnte man und müsste man machen, wenn ein völlig neues Feld der Umwelt erforscht werden soll bzw. wenn man, um aus einer wissenschaftlichen Sackgasse herauszukommen, bewusst oder ungewollt einen Paradigmenwechsel anstrebt bzw. herbeiführt. An die Hoffnung, die Lerntheorie sei seit 1940 so viel weiterentwickelt worden, dass nun spezielle Theorien für spezielle Situationen zur Verfügung stünden, will ich mich gar nicht klammern, das könnte sein, ich sehe dafür aber keinen Hinweis, schon gar keinen Beweis. Wenn jede Lerntheorie alles erklären kann, dann könnte man von jeder Theorie aus nach neuen Methoden in der HD suchen. Wer allerdings überlegt, soziales Lernen zu ermöglichen, wird kaum unterstützt von einer Theorie der bedingten Reflexe oder des Behaviorismus. Hier in der HD geht es nicht um das Finden einer das pädagogische Universum erklärenden Lerntheorie, sondern darum, soweit Lernen geschieht, dieses Geschehen mit den Erkenntnissen der Wissenschaft zu begleiten, zu analysieren, zu erklären, zu verstehen.

4.2 Beispiele für „ungewöhnliche“ Lerntheorien

Die „gewöhnlichen“ Lerntheorien, angefangen von der klassischen pawlowschen Konditionierung und der instrumentellen Konditionierung über *Skinner* bis zu *Piaget* werden als bekannt vorausgesetzt. Man findet sie nicht nur in Lehrbüchern, sondern auch im Internet in Beiträgen, die von UniversitätslektorInnen für die Stud. – das sind oft in Ausbildung stehende Pädagogen und Pädagoginnen – zugänglich gemacht werden (*Links sind im Abschnitt 3: Endlich lehren enthalten!*). Hier folgen Beispiele, die nicht in den zwar guten, jedoch normalen Lehrbüchern stehen, die aber dennoch zu Einsichten verhelfen. Als ein Beispiel für gute Lehrbücher sei ein Werk Werner Schwendenweins genannt.²⁰ Es ist das ein über 500 Seiten umfassendes Buch, das sein Autor, der an der Universität Wien zuständig für die didaktische Ausbildung der

¹⁹ Gregory Bateson: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven.- Übersetzt von Hans Günter Holl. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1996, 6. Auflage. Fußnote auf S. 233f, wo er auf ein Werk von E. R. Hilgard und D. G. Marquis Bezug nimmt.

²⁰ Werner Schwendenwein: Theorie des Unterrichtens und Prüfens; 6., überarb. und erw. Auflage; Wien, WUV-Univ.-Verl., 1998

LehrerInnen an Höheren Schulen war war, vor allem für diese Zielgruppe praxisorientiert eingesetzt hat. Ein Kapitel „Lerntheorien“ mit über 50 Seiten Umfang steht am Anfang des Werkes, womit klar wird, dass dieses Thema dem der eigentlichen Didaktik vorausgeht. Mit den hier gebotenen Hinweisen auf „unge- wöhnliche“ Lerntheorien kann (hoffentlich!) das Interesse d. Lekt. an Lerntheorien geweckt bzw. verstärkt werden, es wird aber auch deutlich, dass das erwünschte „Theoriegebäude: HD und relevante Lerntheorie“ noch eine „Baustelle“ ist. Wer von den allgemein bekannten Lerntheorien enttäuscht ist und daher keinen Beitrag zur Schaffung einer USP der FH im Hinblick auf ihre spezifische HD-Praxis erwartet, findet vielleicht in den Hinweisen auf ungewöhnliche Lerntheorien genug „Nahrung“ für das erwachende eigene Interesse. Individuelles Suchen ist erlaubt!

An einer FH arbeiten (nicht nur!) Personen, die als werdende LehrerInnen an einer BHS oder AHS eine akademische Grundausbildung erhalten haben. Sie glauben vielleicht, genug von Lernpsychologie zu verstehen und könnten geneigt sein, das Kapitel zu überspringen. Viele nebenberuflich tätige Lekt., die für die angestrebte Praxisnähe der FH sorgen sollen, haben sich möglicherweise noch nie mit Lerntheo- rien befasst. Wahrscheinlich leben und lehren sie mit einer impliziten Lerntheorie, die auf eigenen Erfahrungen als Lernende/r und dann auch als Lehrende/r beruht und als Grundlage für weitere Nachforschungen dienen könnte. Beiden Gruppen und auch jenen Personen, die dank ihres aktiven Interesses für Lernpsychologie bezüg- lich ihrer Weiterbildung und der Aktualität ihrer Kenntnisse zwischen den „Extremen“ stehen, sei dieser Abschnitt gewidmet. Es ist ja nicht nötig, alles liegen und stehen zu lassen, viel über Lerntheorien zu lesen und erst dann wieder in die Praxis des Lehrens zu gehen: Ein einziges Buch zu diesem Thema pro Semester und der regel- mäßige Erfahrungsaustausch mit anderen Lekt. über das Gelesene reichen aus, man bleibt als Lekt. trotz vieler Studien ohnehin beständig ein lernender Mensch!

Bewusst steht einige Zeilen weiter oben das Wort „Aktualität“ und bewusst werden ausführlich Theoretiker referiert, deren Arbeiten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden sind bzw. unabhängig von ihrer Entstehung erst in der zweiten Hälfte niedergeschrieben wurden. Heute „aktuell“ kann durchaus etwas sein, was vor längerer Zeit in die Welt gekommen ist. Die Konfrontation mit neuesten Publikationen brauchen die zitierten Werke nicht zu scheuen. Auf jüngste Forschungen wird am Ende des Abschnitts hingewiesen; sie sind gut, wertvoll, notwendig und sehr spezialisiert, sie münden aber selten in Ergebnisse, die eine direkte Nutzenanwendung in der HD finden sollten. Die Liste der „Beispiele“ kann in einem solchen Zusammenhang nicht abgeschlossen werden. Auch werden alle Beispiele nur in dem Umfang referiert, der zur Schaffung jenes Grundverständnisses nötig ist, auf dem der Wunsch nach intensiveren Studien wächst. Dazu genügen vielleicht manchmal wenige Absätze.

Die **psychoanalytisch orientierte Lerntheorie** kann im Zusammenhang mit der Arbeit mit jungen Erwachsenen besonders aufschlussreich sein. Damit eine Nutzenanwendung unmittelbar möglich ist und um diesen Abschnitt 4 nicht zu überlasten, wird dieser Weg zugleich mit der Annäherung an Schwierigkeiten und Grundfragen der HD im Abschnitt 5 beschritten.

4.2.1 Die soziale Bedingtheit des Gedächtnisses nach M. Halbwachs

Jan Assmann hat viele lesenswerte Bücher publiziert, für eine/n Pädagogen/in, die/der über das Konzept „Schule als Pädagogische Provinz“ sowie über Gerechtigkeit und den Wunsch, durch die Wirkung auf junge Menschen „fortleben“ zu können, nachdenkt, ist etwa das Buch: „Ma'at. Gerechtigkeit und Unsterblichkeit im Alten Ägypten“²¹ besonders lesenswert. Das gilt auch für das Buch, aus dem wegen des eingeschränkten Themas „Lerntheorie“ nur einige Seiten referiert werden: „Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen“²². Jan Assmann referiert seinerseits aus dem Schrifttum von *Maurice Halbwachs*, der mir (auch) wegen der französischen Sprache in meiner Studienzeit nicht direkt zugänglich war. Assmann weist darauf hin, dass ein Werk von M. Halbwachs, der in der ersten Hälfte des 20. Jh. publizierte, erst 1966 in deutscher Übersetzung erschien, im Jahre 1987 ging G. Namer auf diese Gedächtnistheorie ein (das als Hinweis nach Assmann, wenn sich jemand näher befassen will) (S. 35, s.u., FN 22). Hier ausschließlich Halbwachs anzuführen soll den Wert der umfangreichen Studie von Assmann nicht schmälern; die Zitate ermöglichen keinen Rückschluss auf das Buch von Jan Assmann, sollen aber auch die Gedanken von Maurice Halbwachs nicht so ausführlich vermitteln, dass weitere Lektüre trotz individuellen Interesses unnötig würde.

„Die zentrale These, die Halbwachs in all seinen Werken durchgehalten hat, ist die von der sozialen Bedingtheit des Gedächtnisses. Er sieht vollkommen ab von der körperlichen, d.h. neuronalen und hirnephysiologischen Basis des Gedächtnisses und stellt statt dessen die sozialen Bezugsrahmen heraus, ohne die kein individuelles Gedächtnis sich konstituieren und erhalten könnte. [...] Gedächtnis wächst dem Menschen erst im Prozess seiner Sozialisation zu. Es ist zwar immer nur der Einzelne, der Gedächtnis 'hat', aber dieses Gedächtnis ist kollektiv geprägt. [...] Erinnerungen auch persönlichster Art entstehen nur durch Kommunikation und Interaktion im Rahmen sozialer Gruppen. Wir erinnern nicht nur, was wir von anderen erfahren, sondern auch, was uns andere erzählen und was uns von anderen als bedeutsam bestätigt und zurück gespiegelt wird.“ (S. 35f.)

Assmann weist in seiner Zusammenfassung auf einen weiteren Autor hin, nämlich *E. Goffman*, der im Jahre 1977 seine Untersuchung der sozial vorgeprägten Struktur von Alltagserfahrungen publizierte. „[...] Subjekt von Gedächtnis und Erinnerung bleibt immer der einzelne Mensch, aber in Abhängigkeit von den 'Rahmen', die seine Erinnerung organisieren. Der Vorteil dieser Theorie liegt darin, dass sie zugleich mit der Erinnerung das Vergessen zu erklären vermag. Wenn ein Mensch – und eine Gesellschaft – nur das zu erinnern imstande ist, was als Vergangenheit innerhalb der Bezugsrahmen einer jeweiligen Gegenwart rekonstruierbar ist, dann wird genau das vergessen, was in einer solchen Gegenwart keine Bezugsrahmen mehr hat.

Mit anderen Worten: Das individuelle Gedächtnis baut sich in einer bestimmten Person kraft ihrer Teilnahme an kommunikativen Prozessen auf. Es ist eine Funktion ihrer Eingebundenheit in mannigfaltige soziale Gruppen, von der Familie bis zur Religions- und Nationsgemeinschaft. Das Gedächtnis lebt und erhält sich in der

²¹ Jan Assmann: Ma'at. Gerechtigkeit und Unsterblichkeit im Alten Ägypten.- Originalausgabe: 1990, verwendete Ausgabe: München : Beck, 2001 (Beck'sche Reihe ; 1403)

²² Jan Assmann: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen.- Originalausgabe: 1997, zitierte Ausgabe: München : Beck, 1999 (Beck'sche Reihe ; 1307). *Seitenangaben im Text dieses Teiles 4.2.1 beziehen sich auf dieses Buch.*

Kommunikation; bricht diese ab, bzw. verschwinden oder ändern sich die Bezugsrahmen der kommunizierten Wirklichkeit, ist Vergessen die Folge.“ (S. 36f.) In die große Spannweite von verschiedenen Gruppen passt auch die Gruppe der StudienkollegInnen hinein: Sie ist meist größer als die Familie, abgesehen von manchmal eher kleinen Lerngruppen, aber schon von der Inanspruchnahme der Zeit außerordentlich wichtig. Ehe auf die Anwendung dieser Theorie auf das Lernen im tertiären Bildungswesen eingegangen wird, ist mit einem weiteren Zitat der Bezug zu M. Halbwachs abzurunden. „Vom Individuum aus gesehen stellt sich das Gedächtnis als ein Agglomerat dar, das sich aus seiner Teilhabe an einer Mannigfaltigkeit von Gruppengedächtnissen ergibt; von der Gruppe aus gesehen stellt es sich als eine Frage der Distribution dar, als ein Wissen, das sie in ihrem Innern, d.h. unter ihren Mitgliedern verteilt. Die Erinnerungen bilden jeweils ein 'unabhängiges System', dessen Elemente sich gegenseitig stützen und bestimmen, sowohl im Individuum als auch im Rahmen der Gruppe. Daher ist es für Halbwachs wichtig, individuelles und kollektives Gedächtnis zu unterscheiden, auch wenn das individuelle Gedächtnis immer schon ein soziales Phänomen ist. Individuell ist es im Sinne einer je einzigartigen Verbindung von Kollektivgedächtnissen als Ort der verschiedenen gruppenbezogenen Kollektivgedächtnisse und ihrer je spezifischen Verbindung [...]. Individuell im strengen Sinne sind nur die Empfindungen, nicht die Erinnerungen. [...] So abstrakt es beim Denken zugehen mag, so konkret verfährt die Erinnerung. Ideen müssen versinnlicht werden, bevor sie als Gegenstände ins Gedächtnis Einlass finden können. Dabei kommt es zu einer unauflöslichen Verschmelzung von Begriff und Bild.“ (S. 37f.)

Es kann und soll nicht Ziel dieser Hinweise auf Lerntheorien sein, eine Lerntheorie so genau zu vermitteln, dass es besser nicht geht, sei sie auch noch so ungewöhnlich und interessant. Die ausführliche Darlegung der Theorie von M. Halbwachs durch J. Assmann sei nicht abgeschlossen, ohne die in der Wissenschaft erforderlichen kritischen Anmerkungen, referiert von J. Assmann, zu zitieren: „Was Halbwachs am schärfsten zum Vorwurf gemacht wurde, ist die Verwendung des Gedächtnisbegriffs für sozialpsychologische Phänomene, die als unzulässige 'Individualmetaphorik' abgelehnt wird. Sie verdecke 'die besondere Art, wie Vergangenheit in menschlicher Kultur und Kommunikation vorhanden ist' [Assmann zitiert hier ein Werk von H. Cancik und H. Mohr, 1990, S. 311, auf das nicht näher einzugehen ist; d.V.]. Nun ist aber für Halbwachs der Begriff des kollektiven Gedächtnisses gerade *keine* Metapher, da es ihm auf den Nachweis ankommt, dass auch die individuellen Erinnerungen ein soziales Phänomen sind. Die Tatsache, dass nur Individuen auf Grund ihrer neuronalen Ausstattung ein Gedächtnis haben können, ändert nichts an der Abhängigkeit dieser individuellen Gedächtnisse von sozialen 'Rahmen'. Man darf diesen Begriff des Kollektiven nicht verwechseln mit Theorien eines kollektiven Unbewussten. Etwa in der Jungschen Archetypenlehre, die der Halbwachsschen Gedächtnistheorie diametral entgegengesetzt ist. [... Halbwachs verbleibt] im Bereich des nur kommunikativ Verbreitbaren, nicht biologisch Vererbaren [...]. Nicht die sozial-konstruktivistische Ausweitung, sondern im Gegenteil die individualpsychologische Verengung des Gedächtnisbegriffs verdeckt in unseren Augen die besonderen Formen kommunikativer und kultureller Vergegenwärtigung von Vergangenheit. Gruppen 'bewohnen' ihre Vergangenheit ebenso wie Individuen und formen daraus Elemente ihres Selbstbilds.“ (Assmann, 1999, S. 47)

Was bedeutet das, wenn man an Lerngruppen, Prüfungsgruppen, an die Rückmeldungen, die ein/e Lekt. erhält bzw. an die Stud. gibt, an Fallbeispiele und

Unternehmensplanspiele und an viele andere Details des hochschuldidaktischen Alltags denkt? Dazu gehört auch die Wirkung von sinnvoll gestalteten Exkursionen, die eben einen speziellen sozialen Rahmen bringen. Ähnlich ist es mit besonderen Veranstaltungen, wie der Begegnung mit Führungskräften im Rahmen einer Podiumsdiskussion oder eines Kamingesprächs. Aber auch erste Studientage und Abschlussfeiern geben einen Rahmen, der zu Identität und Gedächtnis führt. Versteht man mit dieser Theorie besser, warum Gruppen eine Geschichte haben wollen und sich oft dagegen wehren, aufgelöst zu werden, weil Lekt. neue Aufgaben in anderer Zusammensetzung bewältigt sehen wollen? Hängt die Konstanz der Lerngruppen mit diesem Gruppengedächtnis zusammen? Viele Beziehungen bleiben auch lange nach Abschluss des Studiums bestehen, das wäre allerdings aus verschiedenen Theorien her verständlich. Ist es ein Problem, wenn die Arbeit in Gruppen gefördert wird, dann aber die Prüfungen zumeist individuelle Leistungen einfordern? Immerhin kann es sein, dass ein „kollektives Gedächtnis“, eben ein Gruppengedächtnis, auch im Hinblick auf die „kulturelle Vergangenheit“, die sich da Vorlesung, Vermittlungsakte und im Inhalt eben Lehr-/Lernstoff nennt, besteht; wenn das von der Gruppe rekonstruiert werden kann, dann ist das für die GruppenteilnehmerInnen beruhigend, ausreichend. Jede/r glaubt, es auch allein zu können, was nicht immer stimmt. Andererseits entspricht die Leistung in der Gruppe durchaus den Anforderungen der modernen Arbeitswelt, die individuelle Prüfung, die man aus Angst vor dem Übersehen von „TrittbrettfahrerInnen“ machen zu müssen glaubt, entspricht selten der Lebenspraxis.

Zur Vergangenheit von Lekt. gehören die durchaus ritualisierten Prüfungstage, wenn ein Jahrgang mit kommissionellen Abschlussprüfungen auf seine Eignung für die Praxis (oder auf was hin immer) ein letztes Mal durchgeprüft werden muss. Die Lekt. wiederholen das Ritual regelmäßig und beweisen sich gegenseitig, wie wichtig die (als Prüfungsfrage dienenden) Kulturgüter sein müssen, wenn sie doch immer wieder gelernt werden und präsentiert werden. Sie „formen daraus Elemente ihres Selbstbildes“ ganz ohne Probleme. Wer dagegen als Stud. erstmals in einem solchen Ritual mitspielt, hat sein Selbstbild während der Studiensemester in ganz anderer Weise geformt. Auch wer gut vorbereitet ist, also nicht nur gelernt hat, sondern sein Können erprobt hat, ist angespannt. Aus eigener Erfahrung wird wohl jede/r Lekt. bestätigen, dass man sich vor allem an Prüfungssituationen erinnert, in denen man (teilweise) versagt hat, warum auch immer. Es ist der Rahmen und die durch das Versagen gesteigerte Intensität des Erlebens, die zu einem Verankern führen. Wer in der Schulzeit bei vielen Prüfungen durchgefallen ist, formt schließlich daraus „Elemente des Selbstbildes“ eines Schulversagers/einer Schulversagerin. Mit diesen wenigen ersten Beispielen der Anwendung der Theorie der sozialen Bedingtheit des Gedächtnisses von Maurice Halbwachs sei diese Thematik hier abgeschlossen.

4.2.2 Lernen und Bewegung

Wer diesen Text liest, wird wahrscheinlich irgendwo still sitzen, denn die Bewegung eines Zuges, in dem man transportiert wird, zählt hier ebenso wenig wie die Lageveränderung der Erde relativ zum Zentrum der Milchstraße als körperliche Bewegung des geistig aktiven Menschen. Verwendet man einen Suchdienst im Internet mit den Begriffen „Lernen Bewegung“, so stößt man auf so viele Einträge, dass es wie eine Fehlentscheidung aussieht, hier zum Thema „ungewöhnliche Lerntheorien und Überlegungen“ auf Bewegung hinzuweisen: über 2 Millionen Einträge, von denen zwar wie immer etliche zur selben Internetseite führen, aber schon zehn Prozent werthaltige Beiträge würden ein umfangreiches Studium ermöglichen. Man weiß, dass sich die antiken Philosophen ebenso bewegt haben (nicht alle!) beim Nachdenken und Diskutieren wie die Mönche in den Kreuzgängen der Klöster im Mittelalter. Man weiß, dass Behinderte besser rehabilitiert werden, wenn sie sich beim Wiedererlernen bewegen, ältere Menschen lernen in Bewegung leichter und Schulkinder, auf die sich die ersten Einträge im Internet beziehen, lernen mit mehr Erfolg, wenn sie sich vor dem Lernen eine Schulstunde lang bewegt haben bzw. wenn das Lernen mit entsprechenden Bewegungen begleitet wird.

Trotzdem gibt es keinen mir bekannten Versuch, in einem FH-Studiengang für berufstätige Stud., die sozusagen „erstarrt“ vom Stress der Arbeit oder der Anfahrt im Automobil durch den Abendverkehr in den Lehrsaal kommen, Bewegung anders als in Form von kurzem Stiegensteigen einzusetzen. Nach Erreichen des Sitzplatzes im Lehrsaal (oder eines Treppenabsatzes in einem übervollen Hörsaal einer Universität) hat man rund 90 Minuten ohne Bewegung geistig voll leistungsfähig zu sein.

Freilich müsste man das „Konzept: Besser Lernen durch Bewegung“ nicht nur systematisch durch ExpertInnen der Fachhochschulen annehmen und ausgestalten, sondern dann auch in baulichen Maßnahmen umsetzen. Ein extremes Szenario schwebt mir vor: Sollte sich herausstellen, dass man am besten mitlernt während einer Vorlesung, wenn man Bewegungen des Radfahrens (wie bei 15 km/h, ebene Strecke oder ganz leichte Steigung) macht, dann müsste man zumindest in einem für diesen Versuch geeigneten Lehrsaal 40 Zimmerfahrräder mit einem kleinen Pult auf dem Lenker versehen und installieren. [Eine unpräzise, ergänzende Anmerkung ist nötig: Am 07.01.2011 zeigte das TV-Programm ORF2 in den Abendnachrichten Bilder aus bestehenden Klassen der „Neuen Mittelschule“. Einige Sekunden lang waren Kinder zu sehen, die auf einem Zimmerfahrrad sitzen, das ein kleines Pult hat, auf dem ein Buch liegt. Die Realität ist wohl schneller als die HD im postsekundären Bildungswesen, was es spannend macht, wenn Menschen, die diese und andere neue Lernmethoden kennengelernt haben, in die FH oder Universität kommen.] Die Grundinvestition könnte man sich sponsern lassen, aber wer sorgt dafür, dass die Geräte problemlos laufen, nicht krachen und quietschen? Da ist es doch einfacher, die Bewegung auf die Aktivität der schreibenden Hand zu reduzieren und Sesselrücken als „Großbewegung“ zu erlauben. Wer beim Lernen Bewegung machen will, soll das zu Hause erproben! Anregungen findet man im Internet! Einen winzigen, ersten Ansatz zum Ausnützen der regenerativen Kraft von Bewegung machen jene Lekt., die zu Beginn einer Pause nicht aus dem Lehrsaal eilen, um eine Zigarette zu rauchen, sondern die warten und beobachten, was die Stud. tun. Viele Stud. bleiben sitzen, es wird auch kaum gelüftet. Fordert man die „Unbeweglichen“ auf, den Raum zu verlassen, so murren sie ein wenig, geben dann aber zu, dass so die Pause eine bessere Wirkung zeitigt.

Exkurs 4: Etwas ganz anderes: Teil 1: Inhalt

Bildung [Die Schlusssätze des ersten Stichwortes lauten:] „Das Weib ist gescheuter als die gescheutesten Männer. Es sieht in der Bildung den Engpaß der Sphinx, das Fuchseisen von Scylla und Charybdis, die mit den Palmwedeln des österlichen Geschlechterfriedens dissimulierte Falle, die der Großwildjäger Geist den Löwen und natürlich auch den Löwinen legt, und weiß, obwohl es sonst so gut wie nichts weiß, alles über Bildung und Geist, zwar nur *in nuce*; aber die *nux* enthält ja den ganzen Nußbaum. Wie also könnte die größte Quantitas von Gelesenem je gegen die zu Explosionskraft verdichtete Qualitas solchen Nichtlesens aufkommen? Jetzt sieht man endlich deutlich, was wahres Wissen ist: das Nichtwissenwollen. Dieses nämlich setzt das Wissen um das, was Bildung eigentlich will, voraus, infolgedessen es mehr weiß, als die gebildetste Bildung je wissen kann. Und nun komme uns noch einer mit der Behauptung des alten Bacon, daß Wissen Macht sei! Das gerade Gegenteil ist der Fall!!! Mit begründeter Hoffnung auf Verständnis sei jetzt gesagt: das Wissen um die Macht des Nichtwissens ist Macht.“

Albert Paris Gütersloh: Der innere Erdteil.- Das Wörterbuch zu „Sonne und Mond“. Aus dem Nachlaß vervollständigt und mit einem Nachwort und Kommentar herausgegeben von Irmgard Hutter. München – Zürich, Piper, 1987, S. 35f

Das ist also nur ein Teil des „Stichwortes“ Bildung, Gütersloh geht von der Beschreibung einer Figur aus seinem Roman „Sonne und Mond“ aus und konnte damals selbstverständlich nicht wissen, dass österreichische Schülerinnen im Lesetest von PISA besser abschneiden als Schüler, weil sie mehr lesen. Es ist Dichtung, aber auch eine Art Philosophie, die Gütersloh „Materiologie“ nennt. Das Stichwort dazu beginnt so:

Materiologie Der Materiologe behauptet (zum Hausgebrauch – beileibe nicht zu dem an hohen Schulen!) die Möglichkeit der lückenlosen Rückführung jedes heute in Individuum und Kollektivum vorzufindenden Zustandes auf einen nicht mehr weiter rückführbaren, der deswegen aber nicht der urzuständliche sein muß, und wenn er's wäre, nicht sein würde, und wenn er's doch wäre, den Materiologen aus dem Sattel der Materie höbe wie einen Heiligen vom Fußboden einen Meter hoch in die Luft. Er behauptet also die Auflösung jeder Einheit in die Faktoren, die sie haben zu einer solchen werden lassen, und des Bestimmens dieser Faktoren als Ureinheiten niedersten Grades, die von anfänglicher Zufälligkeit zu immer strengerer Determiniertheit fortschreiten, von wildwuchernder Vielzahl zu beschränkter Mehrzahl, durch welches Fortschreiten auf dem einen Fuße, den das stärkere Motiv dem schwächeren auf den Nacken setzt, der Grund, warum dem so sein müsse, unter dem anderen Fuß erscheint.“ (S. 201)

Doch zurück zur Bildung, die in einem zweiten Stichwort erfasst ist, das diese Gedanken enthält:

„**Bildung** Wer wüßte, [...] wieviel bei Gebrauch der Sprache bloßer Sprachgebrauch ist, einesteils schöpferische Fiktion, andernteils gemeinverständliches Argumentieren; was Bildungsgut, immer ererbt, was Tatbestand, immer zu erwerben; [es folgen in diesem Satz weitere 13 Zeilen!] [...] wer jenes wüßte, dieses zu sein vermöchte, der leistete der Menschheit den vielleicht nötigsten Dienst. Die Jahrtausende haben ihre Dauer gut überstanden (die Monumenta beweisen's), nicht so die Leute. Die Jahrtausende sind, je älter sie geworden, immer jünger

geworden: Die graueste Vorzeit hat Pfirsichwangen bekommen, und der jüngste Tag schmückt sich, Emporkömmling, der er ist, mit den wohlgehaltensten antiksten Ringen. Aber die Leute, diese seit Jahrtausenden aus den Jahrtausenden nicht mehr abstrahierten Leute, diese mit dem Urwuchs verwachsenen, nie beschnittenen, ausgerodeten Leute, stapfen, unbewußt ihrer kentaurischen Bildung, mit der Unsterblichkeit von gebildeten Kentauren durch die sterblichen Epochen. [...] Kann einer heute mit der ach so nötigen Schärfe distinguieren zwischen dem, was er denkt, und dem, was der Vorfahr in ihm denkt?“ (S. 36f)

Da Gütersloh den Gebrauch der Sprache als Beispiel wählt, kann man, schließlich ist es ein „Wörterbuch“, auch nachlesen, was er mit **Sprache** meint. Dieses Wort wird in mehreren getrennten Teilen behandelt, manche sind kurz, andere können hier nur auszugsweise zitiert werden:

„**Sprache** Über das, was wir sagen sollen, entscheiden die Götter. Über das, wie wir's sagen, entscheidet das Göttlich in uns.“ (S. 271)

„**Sprache** Das Elend der Philosophie ist nicht – wie die gescheitesten Esel des Faches meinen – das elende Philosophieren, als ein welches den Materialisten das Idealistische und den Idealisten das Materialistische erscheint, sondern die elende Sprache, an der alle Wahrheiten (gesetzt, es gäbe außer Gott, der sie ist, auch nur eine, in der er sein könnte) notwendig zu Schanden werden, mit dem erfolgreichen Mißerfolge, daß die Schande, nicht recht schreiben zu können, weit über die Schande, nicht recht denken zu können, hinauswächst.“ (S. 270)

„**Sprache** Es brennt! Die Sprache rennt und gießt Öl ins Feuer.

Sprache Ein Gedanke hat genau soviel Wert, als die Sprache darauf legt, eine zu sein. Hinter dem Wort steht so wenig das eigentlich Gemeinte, wie hinter dem Spiegel wir stehn, wenn wir davor stehn. Daß dem anders sei, glauben nur die Affen der Zoo- und der Ideologie. Vergeblich hoffen die Geschreibseligen, man werde die Sprache, die sie nicht haben, mit den Gedanken entschuldigen, die sie zu haben glauben. [Es folgen viele lesenswerte Sätze vor folgendem Schluss:] [...] Die sittliche Person, wenn sie eine solche zu bleiben wünscht, hat also neben ihrer einen Pflicht, das Gute zu tun, auch die, dieser einen homologe, grammatisch zu denken. Ohne die zweite zu erfüllen, gleichzeitig, besser noch: vorzeitig, kann die erste nicht erfüllt werden; jedenfalls nicht *à la longue*.“ (S. 267f)

Hält die Brücke, die zu den Leserinnen und Lesern im zweiten Abschnitt gebaut worden sein sollte, das aus? Haben Sie diese Zitate langsam und gern gelesen? Dann erwacht vielleicht Ihr Interesse an dem Buch, aus dem zitiert wurde, und Sie sind sicher zumindest theoretisch gut auf die nächsten Ausführungen über Lernen vorbereitet, die man nicht bloß „überfliegen“ kann, wenn man sie verstehen will. In jedem Fall sollten Sie die folgenden Absätze nicht überspringen!

Fortsetzung von Exkurs 4: Etwas ganz anderes: Teil 2: Anwendung

Abgesehen vom Vergnügen, das die Lektüre solcher Schriftsteller wie Jean Paul oder eben Albert Paris Gütersloh bereitet, eignen sich diese Sätze für einen Versuch, den man am besten zuerst als Selbstversuch durchführt:

Bitte lernen Sie (im Sitzen oder Liegen, jedenfalls ohne Bewegtheit des Körpers) den Text aus dem Stichwort „Sprache“, der mit „Ein Gedanke hat genau soviel Wert“

beginnt, bis zum Ende auswendig. Versuchen Sie das in **einer** „Sitzung“, schauen Sie auf die Uhr, um die Dauer des Lernvorganges zu ermitteln.

Viele Erwachsene haben mir schon gesagt, das ginge nicht, niemand könne einen Prosatext auswendig lernen. Zur Beruhigung sei festgehalten: Es geht!

An einem Folgetag, an dem Sie in ähnlicher Verfassung sind, lernen Sie bitte aus dem Stichwort „Bildung“ den Teil, der mit „Die Jahrtausende haben ihre Dauer“ beginnt, bis zum Ende auswendig. Bitte bewegen Sie sich während des Lernens: Gehen Sie einen Hügel aufwärts und abwärts, setzen Sie sich auf Ihr Zimmerfahrrad und treten Sie ordentlich, schlimmstenfalls gehen Sie im Stiegenhaus auf und ab, freilich nur bei akzeptabler Luftqualität. Schauen Sie wieder auf die Uhr.

Die gleiche „Übung“ kann man mit Erwachsenen machen, die freiwillig eine Lernberatung über sich ergehen lassen. Man wird erstaunt sein, wie heftig die Weigerung ausfällt, überhaupt etwas auswendig zu lernen. Haben die Menschen Angst vor einer narzisstischen Kränkung, weil jemand anderer das schneller kann? Man kann die Texte vortragen lassen und nach den Erfahrungen bei diesen zwei verschiedenen Lernprozessen fragen.

Zu erwarten wäre im Selbstversuch wie auch dann, wenn mehrere Personen beide Begleitumstände des Lernens erproben, dass die Zeiten kürzer sind, wenn man in Bewegung ist. Das ist nun noch kein einwandfreies Experimentalergebnis, denn die Texte sind nicht geeicht auf gleiche Schwierigkeit usw. Aber es ist hoffentlich interessant und regt an.

Wie ist es Ihnen, wenn Sie diesen Versuch selbst durchgeführt haben, mit dem Verständnis des Textes gegangen? Mir sind manche Textstellen richtig lieb und vertraut geworden, vom Mitlernen und vom „Abhören“ der Lernleistungen her. Was können Sie daraus folgern? Es ist zu befürchten, dass auch d. Stud. viele Details verschlossen bleiben, weil sie nicht gründlich genug lesen, weil sie Grundbegriffe nur verstehen (aber nicht auswendig können) wollen, weil sie etwas nur zwei Mal lesen, dann ist es nicht mehr neu, nicht herausfordernd genug, erzeugt Langeweile. Ein analoges Phänomen gibt es: Musiker [konkret: Günter Pichler, Primarius des Alban Berg Quartetts], die in einer Saison **ein** Programm (etwa: alle Streichquartette von L. van Beethoven) an mehreren Orten spielen und sich daher eben mehrmals mit demselben Werk in einer Aufführung befassen, berichten davon, dass sich immer neue Details erkennen lassen, sie immer neue Erfahrungen machen.

Zum Lesen und zu einem kommenden Kapitel passt gut ein aktueller Satz aus einer Tageszeitung (Der Standard, 24.12.2010, Album A 12): *Paulus Hochgatterer*, ein Schriftsteller und Kinderpsychiater, schreibt ernsthaft und mit einem ironischen letzten Satz: „Das Denken ist übrigens Grundlage fürs Lesen, und nur ein Kind, dem die libidinöse Besetzung des eigenen Denkens ermöglicht wird, das also die Lust am Originalgedanken uneingeschränkt erfahren darf, wird später gern lesen. Aber das wissen sowieso alle.“

Ende des Exkurses

4.2.3 Lernen null, Lernen I, Lernen II und Lernen III nach Gregory Bateson

Vorbemerkung: In den folgenden Zitaten wird der Begriff „Interpunktion“ verwendet. Es ist nicht selbstverständlich, seine Bedeutung in der Kommunikationstheorie zu kennen. Daher sei hier aus dem Internet ein Absatz aus der Darstellung der fünf Kommunikationsaxiome nach Paul Watzlawick zitiert, der das Begriffsverständnis bringen kann. Es handelt sich um das dritte Axiom:²³

„Jeder Kommunikationsprozess ist von der Interpunktion der Kommunikationspartner abhängig.“

Jeder Kommunikationsprozess unterliegt einer gewissen Struktur. Sender und Empfänger gliedern den Kommunikationsablauf unterschiedlich, wodurch ihr eigenes Verhalten nur als Reaktion auf das des anderen interpretiert wird. A zum Beispiel teilt B etwas mit, B hört zu und nimmt es auf, B fragt nach, A verdeutlicht, B antwortet, während A zuhört, A stellt eine Rückfrage und so weiter. Niemand kann aufgrund dieses Kommunikationsverlaufs später beispielsweise angeben, wer bei einem Streit ‚angefangen hat‘. Die Struktur eines solchen Kommunikationsprozesses wird Interpunktion genannt.“

Ergänzend (und um das Lesen vielleicht etwas zu erleichtern) sei angemerkt: Manchmal wäre uns der Satzinhalt vertrauter, wenn statt „Interpunktion“ der Begriff „individuell erfasste Gliederung“ stünde, doch wäre eine solche „Umdichtung“ ein Akt, der den Grundsätzen solider wissenschaftlicher Arbeit zuwider läuft. Das englische Wort „punctuate“ heißt lt. Cassels: interpunktieren; interpungieren; (fig.) unterbrechen; „3. hervorheben, betonen, unterstreichen.“ Es ist naheliegend, die Struktur, die die Kommunikationspartner individuell erfassen, wenn durch Hervorheben, Betonen, Unterstreichen das Gespräch gegliedert ist, insgesamt als Interpunktion zu bezeichnen. Erst auf S. 377 des Buches von Bateson verwendet der Übersetzer in einem Satz zwei Begriffe, die Dank der Verbindung mit „oder“ hilfreich sein können, den Text schon ab S. 373 leichter zu verstehen. Im unten folgenden Zitat steht im Absatz (b): „unterteilt oder interpunktiert“ (ebenso steht es auf S. 379). **Ende der Vorbemerkung**

In dem bereits zitierten Buch²⁴ von G. Bateson finden sich mehrere Aufsätze, in denen das Thema „Lernen“ im Zentrum steht. So auch ein Aufsatz aus dem Jahre 1964, der 1971 ergänzt worden war: **Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation**. Der Autor fasst Überlegungen früherer Jahre zusammen und erläutert die in der Zwischenüberschrift genannten Begriffe. Vielleicht geht es auch anderen Pädagoginnen und Pädagogen so, die weder die „Principia Mathematica“ von A. N. Whitehead und B. Russell studiert und (während des Studiums prüfungsreif) verstanden haben, noch auf so vielen verschiedenen Feldern wissenschaftlich gearbeitet haben wie Bateson: Der Text ist schwer zu lesen, nicht

²³ Quelle:

<http://www.wirtschaftswissen.info/exkurse/kommunikation/kommunikationstheorie/kommunikationsaxiome-nach-watzlawick>

²⁴ Gregory Bateson: Ökologie des Geistes, Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven.- Übersetzt von Hans Günter Holl. Frankfurt am Main, Suhrkamp, stw 571, 1996, 6. Auflage, der hier relevante Aufsatz: S. 362 bis 399. *Seitenangaben im Text dieses Teiles 4.2.3 beziehen sich auf den genannten Aufsatz in diesem Buch.*

nur, weil sich der Autor auf die „Principia“ bezieht. Das darf aber kein Hindernis sein, sich mit den Grundgedanken zu befassen. Dies ist m. E. auch deshalb nötig, weil Bateson von AutorInnen, die als NLP-ExpertInnen schreiben, als Quelle genannt wird und sich gegen diesen Missbrauch seiner Ideen nicht wehren kann. Nichts liegt ihm ferner, als den Menschen in seiner Entwicklung und vor allem dann, wenn er Hilfe braucht, einer Gehirnwäsche zu unterziehen, ihn zu manipulieren, sein Denken nach Schablonen ablaufen zu lassen, wie es (zum Glück nicht alle) NLP-orientierten „Therapeuten“ tun.

Wäre ich ein Pessimist, der seine Erfahrung, dass die meisten Menschen oberflächlich und schnell lesen, und die berechtigte Vermutung, Inhalte, die an die Grenze der Verständlichkeit gehen, würden zumeist ignoriert, wie 1 und 1 zusammenzählt, so käme ich zum Ergebnis: Was sorgfältig gelesen werden muss und schwer verständlich ist, kann sich nicht durchsetzen! Aber ich bin ein Optimist: Bateson schreibt in diesem Aufsatz von einer Ratte: „Man kann eine Ratte (positiv oder negativ) verstärken, wenn sie ein besonderes fremdes Objekt erkundet, und sie wird dementsprechend lernen, sich ihm zu nähern oder es zu meiden. Aber der Zweck der Erkundung besteht ja gerade darin, Informationen darüber zu erhalten, welchen Objekten sie sich nähern und welche sie vermeiden soll. Die Entdeckung, dass ein gegebenes Objekt gefährlich ist, ist daher ein *Erfolg* bei der Aufgabe, Informationen zu sammeln. Der Erfolg wird die Ratte nicht davon abhalten, auch in Zukunft andere fremde Objekte zu erkunden.“ (S. 365f) Das Objekt „Aussagen von Bateson über Lernen“ ist gewiss nicht gefährlich, ausgenommen für jene Menschen, die glauben, alles leicht zu verstehen, und die daher eine narzisstische Kränkung erfahren könnten, die zum Weglegen des Originalbuches, so man es griffbereit hatte, und des referierenden Buches führt. Soll die Aussage Batesons über Erkundungsgänge in der Zukunft nur für Ratten gelten? Das kann nicht sein; allerdings sei einschränkend festgestellt: Die Zusammenfassung hier, die Kürzung von fast 40 Druckseiten auf wenige Zeilen kann dazu führen, dass kein volles Verständnis entsteht. Auch bei diesem Thema, wie beim Hinweis auf die soziale Bedingtheit des Gedächtnisses, besteht der Anspruch nicht darin, alle Erkenntniswünsche zu befriedigen, sondern eher darin, neue zu wecken.

„(a) Der Begriff des wiederholbaren Kontexts ist eine notwendige Voraussetzung für jede Theorie, die >Lernen< als *Veränderung* definiert.

(b) Dieser Begriff ist nicht nur ein Hilfsmittel für unsere Beschreibung, sondern er enthält auch die Hypothese, dass die Abfolge der Lebenserfahrung, Aktion usw. bei den Organismen, die wir untersuchen, irgendwie in Subsequenzen oder >Kontexte< unterteilt oder interpunktiert ist, die der Organismus gleichsetzen oder differenzieren kann.

(c) Die Unterscheidung, die man gemeinhin zwischen Wahrnehmung und Handlung, Empfindungsnerv (*afferens*) und motorischem Nerv (*efferens*), Eingabe und Ausgabe trifft, ist für höhere Organismen in komplexen Situationen. [...] Wahrnehmung kann immer durch Erfahrung verändert werden.“ (S. 377f.)

Wenn man Elemente eines größeren Zusammenhanges (der Lebenserfahrung) interpunktiert, also hervorhebt, betont, unterstreicht, was dem Zusammenhang eine Struktur gibt, so schafft man kleinere Einheiten (eben jene Kontexte, die Bateson meint), die erkannt und miteinander verglichen werden können.

Der Begriff des Kontextes ist für Batesons Überlegungen sehr wichtig. Sein Beispiel ist die „klassische pawlowsche Konditionierung“ (S. 372), wo beobachtet wird, wie

der Hund zum Zeitpunkt 2 als Reaktion auf den Summer Speichel absondert, was zum Zeitpunkt 1 nicht geschehen war. „Es ist zu beachten, dass bei allen Fällen des Lernens I in unserer Beschreibung eine Annahme über den >Kontext< steckt. Diese Annahme muss deutlich ausgesprochen werden. Die Definition des Lernens I unterstellt, dass der Summer (der Reiz) im Zeitpunkt 1 und im Zeitpunkt 2 irgendwie >derselbe< ist. Diese Annahme der >Selbigkeit< muss auch den >Kontext< abgrenzen, der (theoretisch) beide Male derselbe sein muss. Es folgt, dass die Ereignisse, die zum Zeitpunkt 1 auftraten, bei unserer Beschreibung nicht in unserer Definition des Kontexts zum Zeitpunkt 2 enthalten sind, weil sonst ein großer Unterschied zwischen >Kontext zum Zeitpunkt 1< und >Kontext zum Zeitpunkt 2< geschaffen würde.“ (S. 372f) Dieser Begriff >Kontext< unterliegt der logischen Typisierung. Das folgende Zitat erläutert das in Detail:

„Wir müssen den Begriff des >Kontexts< entweder aufgeben, oder wir halten an diesem Begriff fest und akzeptieren mit ihm auch die hierarchische Reihe – Reiz, Kontext des Reizes, Kontext des Kontexts des Reizes usw. Diese Reihe lässt sich wie folgt in einer Hierarchie von logischen Typen ausdifferenzieren:

Reiz ist ein elementares inneres oder äußeres Signal. Der Kontext des Reizes ist eine *Metamitteilung*, die das elementare Signal *klassifiziert*.

Der Kontext des Kontexts des Reizes ist eine Meta-Metamitteilung, die die Metamitteilung klassifiziert.

Und so weiter.

Die gleiche Hierarchie ließe sich auch vom Begriff der >Reaktion< oder vom Begriff der >Verstärkung< her aufbauen.

Verfolgen wir aber die hierarchische Klassifizierung von Irrtümern, die durch stochastische Prozesse oder durch >Versuch und Irrtum< korrigiert werden sollen, nach oben, dann können wir >Kontext< als einen gemeinsamen Terminus für alle jene Ereignisse ansehen, die dem Organismus mitteilen, unter welcher *Menge* von Alternativen er seine nächste Wahl treffen muss.“ (S. 374)

„*Lernen null* ist durch die *spezifische Wirksamkeit der Reaktion* charakterisiert, die – zu Recht oder zu Unrecht – keiner Korrektur unterliegt.

Lernen I ist *Veränderung in der spezifischen Wirksamkeit der Reaktion* durch Korrektur von Irrtümern der Auswahl innerhalb einer Menge von Alternativen.

Lernen II ist *Veränderung im Prozess des Lernens I*, z.B. eine korrigierende Veränderung in der Menge von Alternativen, unter denen die Auswahl getroffen wird, oder es ist eine Veränderung in der Art und Weise, wie die Abfolge der Erfahrung interpunktiert wird.

Lernen III ist *Veränderung im Prozess des Lernens II*, z.B. eine korrigierende Veränderung im System der Menge von Alternativen, unter denen die Auswahl getroffen wird. [...]

Lernen IV wäre *Veränderung im Lernen III*, kommt aber vermutlich bei keinem ausgewachsenen lebenden Organismus auf dieser Erde vor. Der Evolutionsprozess hat jedoch Organismen hervorgebracht, deren Ontogenese sie zum Lernen III bringt. Die Verbindung von Ontogenese und Phylogenese erreicht in der Tat Ebene IV.“ (S. 379)

Auf Lernen IV wurde im ausführlichen Zitat nicht verzichtet, um die Weite der Gedankengänge von G. Bateson zu zeigen. Es bringt für die HD wohl nicht viel, an dieses Lernen IV zu denken, da man als Lekt. kaum mit der Verbindung von Ontogenese und Phylogenese zu tun hat. Ob es sinnvoll ist, angesichts der

Schlagworte „Wissensgesellschaft“ und „lernende Organisation“ zu prüfen, wie ein Zusammenhang mit Lernen IV aussehen könnte oder ob „lernende Organisation“ überhaupt aus dieser Systematisierung wegen fehlender Präzision der Begriffe herausfällt, ist erst recht nicht leicht zu entscheiden und ginge hier zu weit. Lernen II setzt Bateson (S. 378) mit „Lernen lernen“, „Lerntransfer“ und „Set-Lernen“ gleich. Da fühlt man sich im vertrauten Umfeld, kann sich aber nicht entspannen, denn er schreibt:

„Unsere unmittelbare Aufgabe besteht darin, die Definition des Lernens II als >Veränderung im Lernen I< inhaltlich zu füllen, und zu diesem Zweck haben wir die Grundlage vorbereitet. Kurz gesagt, ich glaube, dass alle Phänomene des Lernens II unter der Rubrik von Veränderungen in der Art, wie der Handlungs- und Erfahrungsstrom zusammen mit den Veränderungen in der Verwendung von Kontext-Markierungen in Kontexte unterteilt oder interpunktiert wird, zusammengefasst werden können.“ (S. 379)

Bateson zeigt vier Experimentalbereiche, in denen Lernen II beobachtet worden ist (S. 380ff). Am Beispiel des Unterschiedes zwischen dem pawlowschen Fall („Wenn Reiz und ein gewisser Zeitablauf: *dann* Verstärkung.“) (S. 380) und dem Fall der instrumentellen Belohnung („Wenn Reiz und eine bestimmte Verhaltenseinheit: *dann* Verstärkung.“) (eda.) zeigt er den Unterschied von Lernen I und Lernen II: „Mit diesem Kontrast als Beispiel können wir sagen, dass Lernen II dann [vorliegt], wenn gezeigt werden kann, dass die Erfahrung eines oder mehrerer Kontexte des pawlowschen Typs zu einem Handeln des Tiers in irgendeinem späteren Kontext führt, das so ist, als hätte auch dieser Kontext das pawlowsche Kontingenzmuster. Ähnlich werden wir dann, wenn eine vergangene Erfahrung von instrumentellen Abfolgen ein Tier dazu veranlasst, in irgendeinem späteren Kontext so zu handeln, als erwarte es auch hier einen instrumentellen Kontext, ebenfalls sagen, dass es zu Lernen II gekommen ist.“ (S. 380)

Der erste der vier Experimentalbereiche ist das mechanische Lernen des Menschen, wie es von *Clark Leonhard Hull* erforscht worden ist: „Die Daten zeigen nun, dass es bei jedem gegebenen Subjekt eine Steigerung des mechanischen Lernens in aufeinanderfolgenden Übungen gibt, die sich asymptotisch einem Grad der Geschicklichkeit annähert, der von Subjekt zu Subjekt variiert.“ (S. 381)

Beim zweiten Bereich, dem Set-Lernen nach *Harry Frederick Harlow*, mussten Rhesusaffen bestimmte Aufgaben lösen. „Diese musste der Affe lösen, um mit Nahrung belohnt zu werden. Harlow zeigte, dass, wenn diese Probleme von ähnlicher >Anordnung< [set] waren, d. h. ähnliche Typen von logischer Komplexität enthielten, eine Übertragung von einem Problem zum nächsten stattfand.“ (S. 382)

Im dritten Bereich geht es um das „Umkehrungs-Lernen“. Immer wieder wird, nach erfolgtem Lernen, genau das Gegenteil des Gelernten verlangt, das Tier lernt also auch, dass sich etwas ändert. „Lernt das Subjekt etwas über die Umkehrung? D. h., erreicht das Subjekt das Kriterium nach einer Reihe von Umkehrungen mit weniger Versuchen als am Anfang der Reihe? [... Es geht dabei um einen höheren logischen Typ als bei Fragen zum einfachen Lernen.] Wenn einfaches Lernen auf einer Menge von Versuchen beruht, dann basiert das Umkehrungs-Lernen auf einer Menge solcher Mengen.“ (S. 383)

Auf den vierten Bereich ist an einem Beispiel einzugehen: Ein Tier lernt, zwischen einem Kreis und einer Ellipse zu unterscheiden. „Sobald diese Unterscheidung gelernt wurde, wird die Aufgabe erschwert: die Ellipse wird immer runder und der Kreis immer flacher gemacht. Schließlich wird eine Stufe erreicht, auf der die Unterscheidung unmöglich ist. Auf dieser Stufe fängt das Tier an, Symptome

ernsthafter Störung zu zeigen.“ (S. 383) Bateson spricht von einer „Experimentalneurose“.

Wie wichtig Lernen II ist, deutet Bateson an: „In der fremden Welt außerhalb des psychologischen Laboratoriums sind Phänomene, die zur Kategorie des Lernens II gehören, die Hauptbeschäftigung von Anthropologen, Erziehern, Psychiatern, Tierzüchtern, menschlichen Eltern und Kindern. Alle, die über die Prozesse nachdenken, die den Charakter des Individuums oder die Veränderungsprozesse in menschlichen (oder tierischen) Beziehungen bestimmen, müssen in ihrem Denken eine Vielfalt von Annahmen über das Lernen II anwenden.“ (S. 384)

Auf eine Anwendung der Überlegungen zu Lernen II ist kurz einzugehen, auf die Psychotherapie, wobei die Einsichten auch auf die Beziehungen „Lekt. und Stud.“ umgelegt werden können, freilich ohne den therapeutischen Kontext. „In der Psychotherapie kommt Lernen II am deutlichsten durch die Phänomene der >Übertragung< zum Ausdruck. Die orthodoxe Freudsche Theorie behauptet, dass der Patient unpassende Vorstellungen über seine Beziehung zum Therapeuten unvermeidlich mit ins Sprechzimmer bringen wird. Diese Vorstellungen (ob bewusste oder unbewusste) sind so beschaffen, dass er in einer Weise sprechen und handeln wird, die den Therapeuten zu Reaktionsweisen zwingt, die dem Bild des Patienten davon ähneln, wie eine andere wichtige Person (gewöhnlich ein Elternteil) den Patienten in der näheren oder fernerer Vergangenheit behandelte. In der Sprache des vorliegenden Aufsatzes: der Patient wird versuchen, seinen Austausch mit dem Therapeuten nach den Voraussetzungen seines (des Patienten) früheren Lernens II zu gestalten.“ (S. 387f)

Nach einigen Argumenten kommt Bateson zu einem interessanten Schluss: „In der Tat haben die Leitsätze, die die Interpunktion beherrschen, das allgemeine Charakteristikum, sich selbst zu bestätigen. [...] Kurz gesagt, dieses selbstbestätigende Charakteristikum des Inhalts von Lernen II hat die Auswirkung, dass solches Lernen fast unauslöschlich ist. Es folgt, dass Lernen II, wie es in der Kindheit erworben wird, sich tendenziell im ganzen Leben durchhält. Umgekehrt müssen wir damit rechnen, dass viele der wichtigen Charakteristika der Interpunktion von Erwachsenen ihre Wurzeln in der frühen Kindheit haben.

Im Hinblick auf die Unbewusstheit dieser Interpunktionsgewohnheiten beobachten wir, dass das >Unbewusste< nicht nur unterdrücktes Material, sondern auch die meisten Prozesse und *Gewohnheiten* der Gestaltwahrnehmung einschließt.

Subjektiv sind wir uns unserer >Abhängigkeit< bewusst, aber unfähig, klar zu sagen, wie dieses Muster zustande kam oder welche Hilfsmittel wir bei seiner Erschaffung verwendet haben.“ (S. 389)

Es bleibt noch „Lernen III“. Lernen II hat ungeprüfte Prämissen. Sie zu prüfen, steht der Ökonomie der Denkprozesse entgegen. Es geht um jene Denkprozesse, „die für die Problemlösung oder das Lernen I eingesetzt werden. Die Prämissen dessen, was gemeinhin >Charakter< genannt wird – die Definitionen des >Selbst< – bewahren das Individuum davor, die abstrakten, philosophischen, ästhetischen und ethischen Aspekte vieler Lebensabschnitte überprüfen zu müssen.

[...] Lernen III wird aber diese ungeprüften Prämissen offen in Frage stellen und der Veränderung aussetzen.“ (S. 392)

Bateson zählt einige der Veränderungen auf, „[...] die wir als Lernen III bezeichnen möchten.

(a) Das Individuum könnte lernen, bereitwilliger jene Gewohnheiten zu bilden, deren Bildung wir Lernen II nennen.

(b) Es könnte lernen, sich selbst die >Auswege< zu verbauen, die es ihm erlauben würden, Lernen III zu umgehen.

(c) Es könnte lernen, die Gewohnheiten zu ändern, die durch Lernen II erworben wurden.

(d) Es könnte lernen, dass es ein Geschöpf ist, das Lernen II unbewusst erreichen kann und dies auch tut.

(e) Es könnte lernen, sein Lernen II einzuschränken und zu steuern.

(f) Wenn Lernen II ein Erlernen der Kontexte für Lernen I ist, dann sollte Lernen III ein Erlernen der Kontexte dieser Kontexte sein.“ (S. 392)

Ausgehend von Lernen II, das durch die Selbstbestätigung bindend wird, sagt Bateson etwas über Lernen III, das ihn von aller schlechten NLP distanziert: Lernen III muss „[...] sich in einer größeren Flexibilität bei den Voraussetzungen niederschlagen, die durch den Prozess des Lernens II erworben wurden – nämlich in einer Freiheit von ihrer auferlegten Knechtschaft.

[...] Aber jede Freiheit von der Knechtschaft der Gewohnheit muss auch eine tiefgreifende Neudefinition des Selbst kennzeichnen.

[...] Individualität ist eine Resultat oder eine Ansammlung aus Lernen II. In dem Maße, wie ein Mensch Lernen III erreicht und es lernt, im Rahmen der Kontexte von Kontexten wahrzunehmen und zu handeln, wird sein >Selbst< eine Art Irrelevanz annehmen. Der Begriff >Selbst< wird nicht mehr als ein zentrales Argument in der Interpunktion der Erfahrung fungieren.“ (S. 393)

Bateson geht näher auf diese Überlegung ein. Das Ziel dieses Referierens seiner Aussagen ist allerdings auch ohne diese Details erreicht, denn die Liste der Beispiele macht deutlich, dass verschiedene Bildungsziele erst erreicht werden können, wenn es zum Lernen III kommen kann und wenn der für Lekt. und Stud. mühsame Weg des Aufbrechens der Gewohnheiten beschritten werden kann. Es drängt sich die Frage auf, wie oft in einer FH oder Universität von den Bildungszielen her etwas angestrebt wird, was nur am Ende von Lernen III steht, während das Lernen so gestaltet ist, als würde Lernen II genügen. Diese Aussage bzw. Frage gilt unabhängig davon, ob man die Lernvorgänge entsprechend dieser Terminologie bezeichnet oder nicht. Die praktische Anwendung dieser Theorie des Lernens, die weit über die normale Lernpsychologie hinausgreift, auf die HD fordert Beachtung.

4.2.4 Verbindung zwischen Grundlagenforschung und angewandter Erforschung des Lernens

Aktuelle Entwicklungen werden in Fachzeitschriften referiert. Soweit man sie auch ohne deren detailliertes Studium kennen lernt, kann man den Zusammenhang mit modernsten Methoden und neuesten Erkenntnissen anderer Wissenschaften sehen. Man erfährt, dass bei bestimmten Denk- und Lernaufgaben einzelne Bereiche des Gehirns besonders aktiv sind, der Einfluss von Genen wird langsam aufgeklärt, die Stoffwechselvorgänge werden bis auf die Zellebene hinunter verfolgt. Das ist faszinierend; in mir weckt es großen Respekt vor den Leistungen der ForscherInnen, aber auch eine gewisse Bewunderung für „unser menschliches Gehirn“.

Psychologie auf genetischer Basis, eine „reine“ Neuropsychologie des Lernens hilft den Lehrenden (und auch den Lernenden, sollten diese nach einer Theorie suchen, um ihr Lernen systematisch zu verbessern) allerdings **nicht** viel, auch wenn die

Forschungsergebnisse viele richtige Aussagen enthalten. Das ist wahrscheinlich (kurz- und mittelfristig gesehen) auch gar nicht das Ziel der Grundlagenforschung.

Mit dieser Anmerkung soll nichts gegen den Wert der entsprechenden Grundlagenforschung gesagt sein. Im Gegenteil: Nicht immer frustriert uns PädagogInnen etwa die Zwillingsforschung durch den Beweis der erblichen Einflüsse auch auf die geistige Leistungsfähigkeit junger Menschen, manche Ergebnisse zeigen die Änderungsfähigkeit auf, gerade was das An- und Abschalten von Genen betrifft. Man sollte sich allerdings bei der Auseinandersetzung mit Lernvorgängen auf der Ebene von **Nervenzellen** nicht scheuen, ihren **Hauptwert für jegliche Lernberatung** zu sehen und zu verbreiten: **Die Begleitumstände des Lernens sind außerordentlich wichtig** (dazu gehört vieles, z.B. das Ausheilen diverser Infektionskrankheiten, gesunde Ernährung, ausreichender Schlaf, das Vermeiden einer zu großen Nähe zu Suchtgiften oder einer zu langen Wirksamkeit von Überlastungen). Lernen auf der Zellebene betrachtet ist bereits ein hoch komplexer Vorgang, der sich zwar von Störungen wieder erholen kann, aber doch schon bei leichten Störungen in vielen Details verändert wird. Die mangelhafte Gestaltung der Begleitumstände des Lernens wirkt sich (unbeachtet, weil unsichtbar) auf der Ebene der Nervenzellen aus; erst dann kommt es zu einem Misserfolg bei Prüfungen (ab da ist man im beachteten, sichtbaren Bereich), es gibt eine Rückwirkung auf Ängste und auf das Selbstbild als „Versager in diesem Fach“, das kann auf andere Fächer ausstrahlen und die Lernmotivation verändern.

4.2.5 Was zusätzlich nützlich ist, den Lehrenden hilft:

- Allgemeingültigkeit der Lernforschung: Viele Aussagen gelten für Kinder, Erwachsene (berufsbegleitend Studierende und VollzeitstudentInnen), Jugendliche.
- Einsicht in Lernvorgänge, deren tiefster Erklärungsgrund in der beständigen Umgestaltung des Gehirns beruht: Das dauert entsprechend lange und erfordert daher passende Pläne für die Lehrveranstaltungen und veranlasst uns Lekt. zu optimistischem, geduldigem Warten.

Die Anpassungsfähigkeit des Gehirns nachgewiesen zu haben, gehört zu den pädagogisch wichtigsten Erkenntnissen der modernen Forschung. In der Öffentlichkeit findet das Thema Beachtung, wenn einerseits auf veränderte Hirnstrukturen bei Kindern, die miteinander nur mehr durch Short-message-Versand (SMS) kommunizieren, hingewiesen wird und andererseits die Wirkung des Belohnungszentrums beim intensiven Spielen aggressiver Computer-Games als Gefahr für die Persönlichkeitsentwicklung bezeichnet wird. Ganz banal ist ein Ausnutzen dieser Erkenntnisse, wenn man die Frage diskutiert: **Sollen Lehrveranstaltungen in einer FH geblockt angeboten werden oder nicht?** Bei allen Themen, zu deren tieferem Verständnis und kompetentem Beherrschen das Wachstum neuer „Vernetzungen“ im Gehirn erforderlich ist, sollte die Anzahl der Lehreinheiten möglichst über das ganze Semester verteilt werden; diese Themen brauchen Zeit. Dazu gehören gewiss die verschiedenen Ausprägungen von Mathematik (etwa Statistik), die Fremdsprachen, bei denen allerdings kleine, weit genug zeitlich auseinanderliegende Blöcke als Intensivphasen möglich sind, und

eben etliche andere Fächer, die im Team d. Lekt. identifiziert werden müssen. Man macht es sich auch hier zu leicht, wenn man solche Fächer ohne Bezug auf Lerntheorien durchführt und sich zur Blockbildung zwingen lässt, weil andere Fächer in Blöcken unterrichtet werden und daher der ganze Semesterplan scheitern würde, wenn plötzlich jemand 20 Wochen lang jeden Montag zwei Lehreinheiten angesetzt sehen will.

Dieses Buch über HD enthält nicht das „ideale Theoriegebäude der Lerntheorien“. Ein solches muss in jeder FH passend zu den in den speziellen Studiengängen nötigen Lernschritten erarbeitet werden, auch dadurch, dass man sich mit den Grundfragen und Grundlagen der Psychologie des Lernens befasst. Lernpsychologie ist eine wichtige fachlich-methodische Kompetenz von Lekt. Wenn sie völlig fehlt bzw. wenn diese Kompetenz so ausgeblendet wird, dass man sich durch Lerntheorie nicht die reibungslose Studienplanung stören lassen will, dann kann auch die HD an dieser Institution bzw. in diesem Universitätsbereich nicht gut sein. Selbst wenn die praktizierte HD in der Startphase aus einem zufälligen Zusammenspiel von Kompetenzen bei Stud. und Lekt. „ideal“ ist, wäre bei einem Fehlen der Kompetenz im Bereich „Lerntheorie“ aus zwei Gründen eine negative Prognose zu machen: Wer die Ursachen der Stärken der FH nicht kennt, kann diese Faktoren weder pflegen noch bei Veränderungen im Team erneuern. Wer die im Team gegebenen Stärken nicht bewusst wahrnimmt, kann sie nicht bewusst in der langfristigen Entwicklung einsetzen. Damit ginge der Startvorteil verloren, denn auch HD braucht eine bewusst gelenkte Evolution. Daher sollte in jedem Buch zum Thema HD auch ein Kapitel „Lerntheorien“ enthalten sein. Nur dann kann man in der Praxis der HD prüfen, ob sich das langfristig positiv auswirkt.

Exkurs 5: HD-Weiterbildung in Praxisbeispielen

Die folgenden Aufgaben wurden für einen Workshop für Lekt. (Thema: HD) vorbereitet. Hier sind sie mit ergänzenden Anmerkungen (*kursiv, diese sind an die LeserInnen des Buches gerichtet!*) versehen. LE = Lehreinheit

Bitte nehmen Sie sich Zeit, jede der drei Übungen schrittweise zu machen. Der Gewinn wird für Sie weit größer sein als er wäre, wenn Sie die Angaben nur überfliegen und dann die „Auflösungen“ lesen.

Teil A: Gruppen bilden

In der ersten Aufgabe werden 16 Sätze „sortiert“. Bitte lesen Sie die Sätze durch und versuchen Sie, sie in Gruppen zusammenzufassen. Welche Überschrift könnte man jeder Gruppe geben? Ein Beispiel, das freilich nicht Ihre Aktivität ersetzen soll: Man könnte die Sätze in lange bzw. kurze Aussagen einteilen oder in solche, denen Sie zustimmen, und in jene, denen Sie nicht zustimmen. In einem Workshop wäre der nächste Schritt die Diskussion der Einteilungen in kleinen Gruppen mit dem Ziel, eine gemeinsame Einteilung zu erreichen. Diese wäre dann als Ergebnis der Gruppenarbeit zu präsentieren. Schon hier sei gesagt: Es gibt nicht „die richtige“ Lösung.

Aussagen zum Thema „(Menschliches) Lernen“

- Lernen ist die bleibende Veränderung der Leistungsfähigkeit eines Menschen, ausgenommen jene Veränderung, die durch das Wachstum bzw. den Reifungsprozess verursacht wird.
- Der Mensch hat verschiedene Arten von Gedächtnis und muss daher jede extra trainieren.
- Wenn jemand nur das lernen will, was ihm leicht fällt und bei dem es kein Misserfolgserlebnis geben kann, ist ein erfolgreicher Studienabschluss „ein Wunder“.
- Viele berufstätige Erwachsene, die ein Studium beginnen, lernen so, wie sie zuletzt als Jugendliche gelernt haben; für Verbesserungen brauchen sie Hilfe.
- Eine Veränderung der Leistungsfähigkeit, die durch einen toxischen Stoff (z.B. ein Dopingmittel oder Alkohol) hervorgerufen wird, gilt nicht als Lernen.
- Aus der Sicht der Lehrenden und im Hinblick auf die Motivation der Lernenden ist eine leichte Überforderung besser als eine Unterforderung.
- Durch „Überlernen“ (man lernt weiter, obwohl das Lernziel zu 100 Prozent erreicht ist) schafft man sich ein Gegengewicht zum Prüfungsstress und seiner leistungsmindernden Wirkung. „Überlernen“ ist zu empfehlen.
- Individuelle Lernschwierigkeiten sollen nicht geleugnet, sondern fachlich richtig bearbeitet werden.
- Wer solide fachspezifische Kenntnisse hat, profitiert von einem dazu passenden „Input“ neuer fachbezogener Informationen mehr (= mehr Lernerfolg) als jemand ohne solche Vorkenntnisse.
- StudentInnen haben bewusste (und unbewusste) Erwartungen zu ihrem Lernerfolg, deren Ursprung in der Kindheit und Jugendzeit liegt.
- Lernen setzt nicht nur geistige (intellektuelle) Fähigkeiten, sondern auch Selbstdisziplin voraus.
- Wer neugierig an einen Lerninhalt herangeht, wird rasch und erfolgreich lernen; wer glaubt, schon alles zu wissen, was man im Berufsleben braucht, und auch in der Freizeit nicht seinen Interessen nachgeht, der wird Lernen als Belastung, als Pflicht empfinden und sich innerlich verschließen.
- Viele im Beruf belastete Erwachsene sind durch klare kurzfristige Ziele besser zu motivieren als durch große langfristig gesteckte Ziele.
- Lehrende, die intensiv mit StudentInnen zusammenarbeiten, können „Opfer“ einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung werden: Sie sehen immer wieder den Lernerfolg bei den einzelnen StudentInnen, den sie erwarten.
- Die Kette „Intellektuelles Miss- bzw. Unverständnis → Verlust des Anschlusses, des Zusammenhanges → Ausschluss aus der Lerngruppe → Angst vor der Prüfung → wenig Leistung“ kann nicht allein durch Selbstdisziplin „unschädlich“ gemacht werden.
- Schon beim Lernen sollte in der Art des Wiederholens und des Übens beachtet werden, in welcher Weise die abschließende Kontrolle des Lernerfolges (schriftliche oder mündliche Prüfung usw.) geschehen wird.

Vor dem Weiterlesen: Bitte die Übung (Sortieren in Gruppen, die zusammengehören könnten, Benennung der Gruppen) durchführen und das Ergebnis schriftlich fixieren!

Hinweise auf mögliche Gruppenbildungen, also einige mögliche Lösungen, finden Sie unten.

Nach der Präsentation der Gruppenergebnisse kann diskutiert werden, welche Aussagen für richtig gehalten werden und welche Konsequenzen sich aus ihnen ergeben. Beispielsweise kann Satz 9 (Einfluss von Vorkenntnissen) für richtig oder für falsch gehalten werden, bei Abstimmungen halten sich die Urteile die Waage. Er gibt in einer etwas vereinfachenden Formulierung einen erforschten Sachverhalt richtig wieder; seine Konsequenz ist für manche Stud. (und Lekt.!) neu: Wer einen Rückstand hat, hält das Lerntempo der anderen nicht durch. Jemand mit Lücken und Rückständen muss viel zusätzlich üben und lernen, um den neuen Stoff zu verankern, wenn man nicht nur „Unverstandenes auswendig lernt“, sondern im Lernen die Rückstände aufarbeitet, was wieder mehr Zeit erfordert, dann kommt man schließlich so weit, dass man einen neuen „Input“ so rasch „als gelernt integriert“ wie die anderen. Das Problem tritt besonders dann auf, wenn AbsolventInnen der HAK in wirtschaftlichen Fächern in der Meinung d. Lekt. die Zielgruppe („Norm“) sind, aber auch AbsolventInnen der AHS angesprochen werden; in Mathematik oder Politikwissenschaft könnte die Verteilung der Vorkenntnisse umgekehrt sein.

Hinweise auf mögliche Gruppenbildungen:

- Aussagen zur Motivation (Emotion) versus zur Kognition
- Aussagen, die aus einem Kapitel zur Theorie des Lernens stammen könnten vs. aus einem Teil mit praktischen Ratschlägen
- Aussagen, die normales Lernen betreffen vs. solchen zu Lernschwierigkeiten
- Aussagen zu Zielen vs. zu Ergebnissen
- Vier Felder erhielte man: wichtig vs. unwichtig, kombiniert mit an LektorInnen vs. an StudentInnen gerichtet
- Aussagen, deren Beachtung in der Kompetenz der LektorInnen liegt vs. solchen, die von den StudentInnen umgesetzt werden können.

Teil B: Standpunkte vertreten

In der folgenden Übung erhalten die TeilnehmerInnen ein Blatt. Auf den ersten Blick sehen alle Blätter, die verteilt werden, gleich aus. Tatsächlich gibt es zwei Fassungen (ohne den Text zu lesen kann man sie daran erkennen: Punkt 3 auf dem einen und Punkt 4 auf dem anderen Blatt: zwei Zeilen!)

Will man ohne Bezugsperson diese Übung durchführen, dann sollte man an einem Tag die eine Seite durcharbeiten, an einem anderen Tag die andere. Dann kann man die Ergebnisse vergleichen. Besser ist es, man gibt das eine Blatt einer anderen Person und vergleicht die Ergebnisse.

Erfolgt die Durchführung in Gruppen, so kann man diskutieren lassen, welche Aussagen Zustimmung gefunden haben und welche nicht. Hängt das mit der Formulierung, also mit dem Standpunkt, zusammen? Die TeilnehmerInnen sind also selbst aktiv, erleben eine einfache Möglichkeit, erwachsene Lernende zu aktivieren, diskutieren Praxisfragen und lernen vielleicht sogar etwas über (ihre eigenen) Vorurteile. Auf den folgenden zwei Seiten sind die beiden Blätter der Übung.

Bitte machen Sie dann auch die Aufgabe aus Teil C entsprechend der Angabe.

Probleme der Aufmerksamkeitslenkung bei Berufstätigen

Ein Problem ist die Abweichung von einer Norm (wobei die Norm entweder oft genug eingehalten werden kann oder so definiert ist, dass sie realistisch ist). Vorausgesetzt wird also, dass es möglich ist, die Aufmerksamkeit von Studierenden auf jene Inhalte zu lenken, die von den LektorInnen vorgegeben werden. Dabei wird jetzt auf diesem Blatt nicht der Frage nachgegangen, ob es nicht auch genügend viele Schwierigkeiten bei der Lenkung der Aufmerksamkeit von Vollzeitstudierenden gibt.

Wenn man ein Problem lösen will, so kann man eine **Abstellmaßnahme** ergreifen, die gegen die **Ursache** der Störung gerichtet ist. Ist das unmöglich, so kann man nur eine Anpassungsmaßnahme setzen (man redet also lauter, wenn die Aufforderung, im Lehrsaal leise zu sein, nicht befolgt wird). Mit den folgenden Fragen wenden wir uns **möglichen Ursachen** zu. Bitte antworten Sie nur mit JA oder mit NEIN, wobei das JA nicht zum Ausdruck bringt, dass der Satz für *alle* Studierenden und *immer* gilt. Manches ist etwas überspitzt formuliert; sollten Sie sagen: „Das hat etwas für sich!“, dann wählen Sie bitte JA. Wir wollen uns **Abstellmaßnahmen** erarbeiten, wenn bei einer Vorlesung am Abend immer wieder folgendes Problem auftritt:

Die Studierenden wenden sich nicht mit dem Grad an Aufmerksamkeit (Konzentration) dem Lehr-/Lernstoff in der Vorlesung zu, den man mit Recht erwarten kann.

Die Studierenden sind daran selbst schuld, weil sie ...

JA	NEIN	1	teils zum Vergnügen, teils arbeitend zu lange auf bleiben und zu wenig schlafen.
JA	NEIN	2	sich zu intensiv anderen Dingen (Auto, Sport usw.) zuwenden.
JA	NEIN	3	sich aus Gedankenlosigkeit falsch ernähren.
JA	NEIN	4	verschiedene „Drogen“ (vor allem Nikotin, aber leider auch Alkohol) zu viel, zu oft konsumieren.
JA	NEIN	5	viel verdienen wollen und daher zu viel, zu lange, unter zu viel Stress arbeiten.
JA	NEIN	6	zu wenig, zu selten wiederholen bzw. mitlernen und daher bei aufbauendem Lehrinhalt nach einigen Lehreinheiten schon überfordert sind.
JA	NEIN	7	ohne das nötige Wissen entscheiden, was wichtig und daher „interessant“ ist.
JA	NEIN	8	ihre Fähigkeit, sich zu konzentrieren, nicht bewusst trainieren.
JA	NEIN	9	jegliche geistige, intellektuelle Anstrengung minimieren bzw. ganz vermeiden wollen, für Prüfungen nur in das „Kurzzeitgedächtnis“ etwas einspeichern.
JA	NEIN	10	sich jeder Störung, egal ob im Lehrsaal, von außen kommend oder beim Lektor/ bei der Lektorin liegend, als einer willkommenen Abwechslung zuwenden.

Bitte machen Sie sich auf dem Rest der Seite Notizen für die Diskussion!

Probleme der Aufmerksamkeitslenkung bei Berufstätigen

Ein Problem ist die Abweichung von einer Norm (wobei die Norm entweder oft genug eingehalten werden kann oder so definiert ist, dass sie realistisch ist). Vorausgesetzt wird also, dass es möglich ist, die Aufmerksamkeit von Studierenden auf jene Inhalte zu lenken, die von den LektorInnen vorgegeben werden. Dabei wird jetzt auf diesem Blatt nicht der Frage nachgegangen, ob es nicht auch genügend viele Schwierigkeiten bei der Lenkung der Aufmerksamkeit von Vollzeitstudierenden gibt.

Wenn man ein Problem lösen will, so kann man eine **Abstellmaßnahme** ergreifen, die gegen die **Ursache** der Störung gerichtet ist. Ist das unmöglich, so kann man nur eine Anpassungsmaßnahme setzen (man redet also lauter, wenn die Aufforderung, im Lehrsaal leise zu sein, nicht befolgt wird). Mit den folgenden Fragen wenden wir uns **möglichen Ursachen** zu. Bitte antworten Sie nur mit JA oder mit NEIN, wobei das JA nicht zum Ausdruck bringt, dass der Satz für *alle* Studierenden und *immer* gilt. Manches ist etwas überspitzt formuliert; sollten Sie sagen: „Das hat etwas für sich!“, dann wählen Sie bitte JA. Wir wollen uns **Abstellmaßnahmen** erarbeiten, wenn bei einer Vorlesung am Abend immer wieder folgendes Problem auftritt:

Die Studierenden wenden sich nicht mit dem Grad an Aufmerksamkeit (Konzentration) dem Lehr-/Lernstoff in der Vorlesung zu, den man mit Recht erwarten kann.

Die Studierenden sind daran nicht schuld, weil ...

JA	NEIN	1	stressbedingt (Beruf, Studium, Familie!) sie an Schlafstörungen leiden.
JA	NEIN	2	Erwachsene anders als Kinder in vielen Lebensbereichen tätig sein müssen.
JA	NEIN	3	sie während der ganzen Woche weder in einer guten Betriebsküche noch in einer Kantine der FH sich richtig ernähren können.
JA	NEIN	4	sie wie der „Rest der Gesellschaft“ auf Alkohol und Nikotin falsch reagieren.
JA	NEIN	5	Angst um den Arbeitsplatz herrscht, sie daher den zu großen Stress zulassen.
JA	NEIN	6	die LektorInnen zu viel Stoff durchnehmen wollen und sie daher regelrecht „zuschütten“ und bezüglich des Mitlernens überfordern.
JA	NEIN	7	die LektorInnen ihnen nicht erklären, was warum wichtig ist und alles verlangen.
JA	NEIN	8	sie schon als Kinder und Jugendliche durch die Eltern zur Hyperaktivität kamen.
JA	NEIN	9	sie wie der „Rest der Gesellschaft“ nur nach der Nützlichkeit fragen, daher keine Lust an der geistigen Aktivität haben.
JA	NEIN	10	das Zuspätkommen anderer Studierender und sonstige Bewegungen in den viel zu kleinen Lehrsälen äußert stark stören und die Aufmerksamkeit umlenken.

Bitte machen Sie sich auf dem Rest der Seite Notizen für die Diskussion!

Teil C: Aussagen bewerten und bildlich darstellen

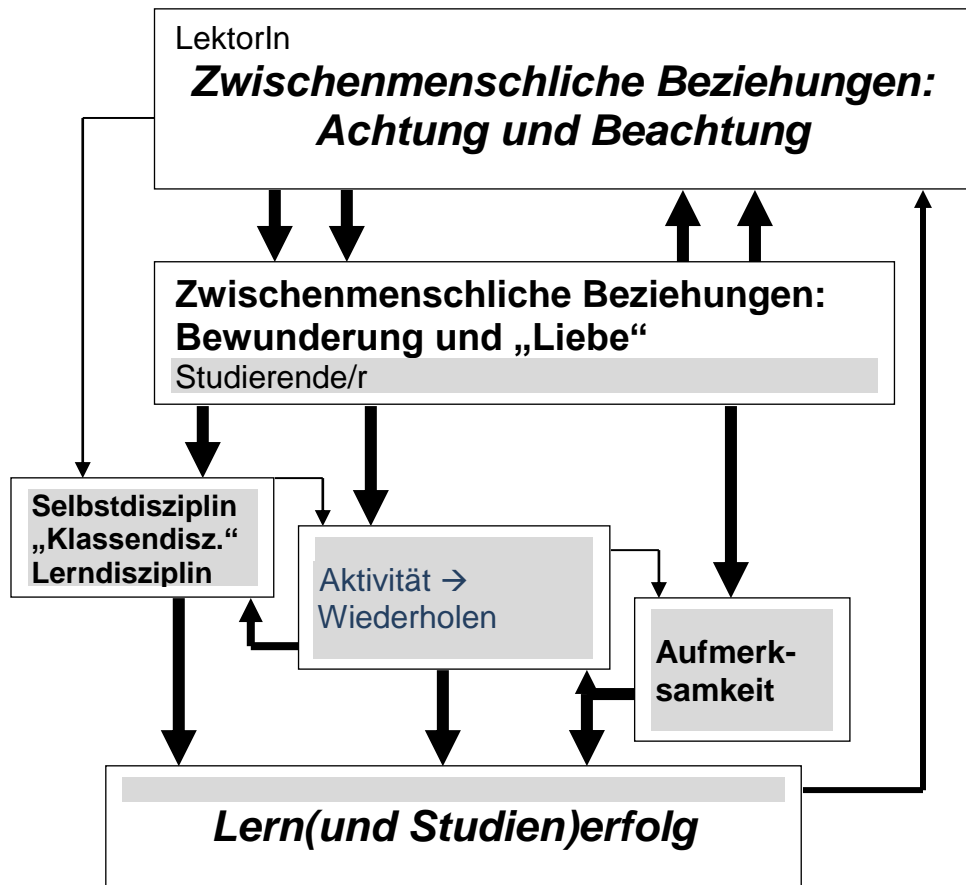
Workshop: Optimale Durchführung von LVA an FH-Stg. Gestaltung einer Graphik

Bitte kreuzen Sie die Ihrer Meinung nach richtige(n) didaktische(n) Aussage(n) an!
Bitte seien Sie kritisch, die Inhalte der Sätze schließen einander (nur teilweise?) aus!

- A** Wer zu Beginn einer LE sinnvoll wiederholt, schafft damit eine gemeinsame Basis → es kennen sich alle aus und können aktiv mitarbeiten → man hat keine Disziplinprobleme und kann daher die Aufmerksamkeit trotz Müdigkeit der Studierenden auf neue Inhalte lenken.
- B** Wenn Studierende aktiv sein können (und dürfen), dann schenken sie dem Objekt, dem ihre Aktivität gewidmet sein soll, ihre volle Aufmerksamkeit, zugleich wiederholen sie, denn ihre Aktivität beruht immer auf der Inanspruchnahme von etwas bereits Gelerntem, daher fühlen sie sich sicher und wohl und sind diszipliniert.
- C** Das Wichtigste im Lehren ist die Disziplin, die als Selbstdisziplin bei den Lehrenden vorbildhaft ausgeprägt sein sollte → sie verleiht die Authentizität, bei den Studierenden Disziplin fordern zu dürfen → man erhält sie, sie wird verinnerlicht zur Selbstdisziplin der Studierenden → sie steuert die Aktivität, erhöht die Aufmerksamkeit und macht Wiederholen zu einer (fast) unnötig gewordenen Nebensache.
- D** Das Geistige im Menschlichen hängt am Bewusstsein, seine Fokussierung nennen wir Aufmerksamkeit, so ist die Lenkung der Aufmerksamkeit durch jeden Menschen selbst – LektorInnen können das unterstützen oder sie behindern es – die höchste Form der Aktivität; wir denken (zumeist) sprachlich, wer hier für klare Begriffe sorgt, schafft Aktivität und wiederholt zugleich, denn Neues kann man nur auf der Grundlage von Bekanntem begreifen.
- E** Optimal ist es, den Studierenden unlösbare Aufgaben zu stellen/zu geben (und sie zu motivieren, mit ganzer Kraft = Aktivität nach einer Lösung zu suchen), denn dann setzen sie zuerst „alle relevanten“ vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten ein (sie wiederholen), sie arbeiten lange und diszipliniert und konzentrieren sich.
- F** Es hängt alles von der Beziehung ab: Fühlen sich die Studierenden be- und geachtet und „lieben“ sie ihrerseits die/den LektorIn, so sind sie diszipliniert, sie wetteifern um Anerkennung und sind daher aktiv, sie sind ehrgeizig und daher besonders aufmerksam.
- G** Lernen ist die mittlere Art des Auslebens der (jedem/jeder Studierenden) eigenen Aggression, die heftigere Art wäre Zerstörung und Weltflucht, ist keine Aggression (wörtlich: das Herangehen) möglich, nötig und von innen her erwünscht, geschieht nichts – und Langeweile breitet sich aus; ausreichende Aggressivität kann man wecken, sie führt zu Aktivität, Aufmerksamkeit und wiederholten Handlungen.
- H** Alles hängt von der Mustererkennung ab, kann man im Signalrauschen neue Muster wahrnehmen, dann wird man alarmiert (wörtlich: zu den Waffen gerufen, hier zu denen des Geistes), ist also aktiviert und aufmerksam, sind keine neuen Muster im Rauschen, so wiederholt man einige Zeit auf der Suche nach Neuem.

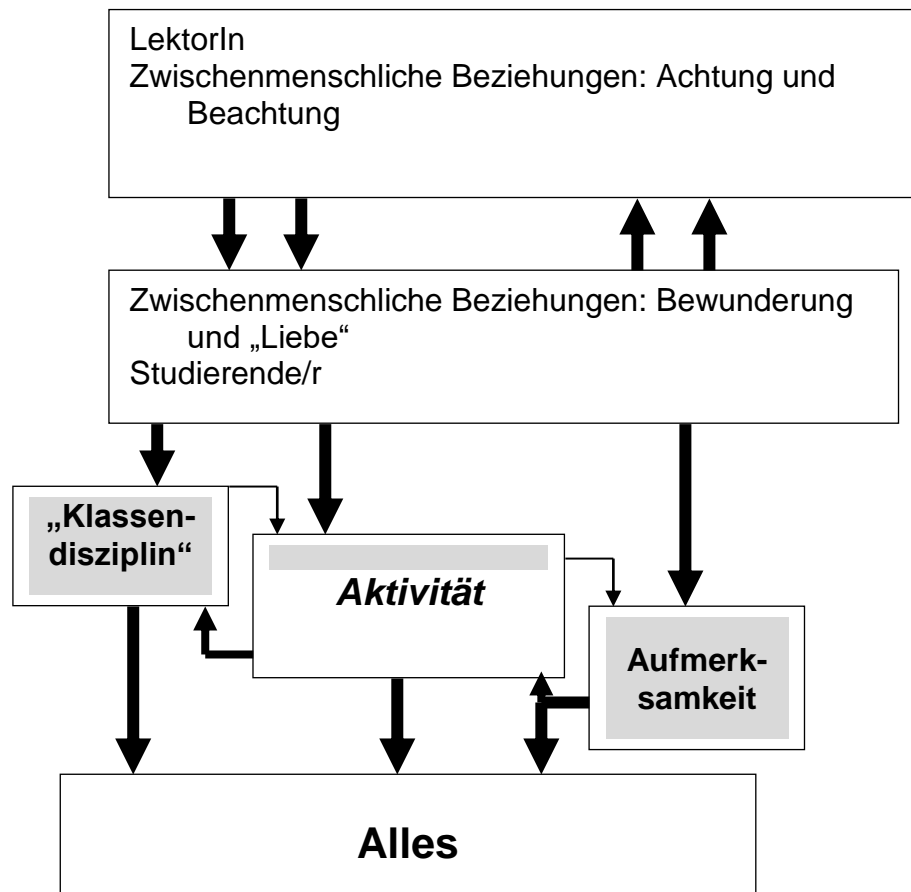
Versuchen Sie bitte nun nach dem Beispiel der folgenden Graphik, jenen Satz, der Ihnen am besten „gefällt“ (wenn das F wäre: den zweitbesten), bildlich darzustellen!

Satz F könnte so aussehen:



Als Basis der Diskussion wurden die Sätze A bis H auf je eine Folie für den Overhead Projektor gedruckt. Die graphischen Entwürfe wurden rasch skizziert. Dabei wurde auch darauf hingewiesen, dass Satz F in der zu Beginn ausgegebenen Unterlage bewusst graphisch nicht optimal umgesetzt ist. Hier die bessere Fassung:

Satz F müsste eigentlich so aussehen:



Zur Verwendung in einem Workshop: Man kann über die Sätze diskutieren: Welcher Satz ist ganz richtig? Welcher Teil ist richtig? Was ist falsch? Alles ist zu begründen, zu hinterfragen. Wahrscheinlich ist es nicht einfach, teilnehmende Lekt. davon zu überzeugen, dass die Sätze G und H doch eine richtige Aussage enthalten.

Abschließende Bemerkung: Diese drei Aufgaben wurden nicht oft eingesetzt. Es kann daher keine Aussage gemacht werden, ob sie großen Wert haben, wenn rund 12 Personen sich an einem einzigen Abend (trotz Belastung durch die Tagesarbeit) mit HD befassen. Wer solche Übungen (oder bessere Varianten!) einsetzen will, möge sich gedanklich auf viele **verschiedene Alternativen** vorbereiten. Die TeilnehmerInnen entwickeln ganz eigene Oberbegriffe oder gar keine (Teil A), sie suchen „alle Schuld“ bei den Studierenden (Teil B), sie bevorzugen alle möglichen Aussagen, variieren sie und lösen sie originell graphisch auf. Damit muss man jeweils schon in der Planung eines Workshops gerechnet haben, um nicht Stresssymptome zu zeigen, sondern die Weiterarbeit zielgerecht zu moderieren.

Ende des Exkurses

Wortspende 21

An den jungen Fachhochschuldozenten

Das Wichtigste ist die Sprache. Sie vermittelt nicht nur Inhalte oder Mitteilungen, sondern verrät auch in ihrem *Ausdruck* etwas über die Befindlichkeit des Sprechenden (seine Emotionalität, Authentizität, Empathie) und durch ihre *Appellfunktion* fordert sie den Rezipienten auf, zuzuhören und gegebenenfalls zu handeln.

Die Sprache ist das Produkt einer lebenslangen persönlichen Entwicklung und ist wesentlich durch ihr zur Verfügung stehendes Repertoire (ihren Wortschatz), ihre Satzbildung (elaboriert, restringiert) sozial determiniert (Soziolinguistik).

Der Lehrer (Fachhochschuldozent) muss die schwierigsten Sachverhalte klar, deutlich und verständlich vermitteln können.

Rudolf O. Zucha, Prof. Dr. Dr. h.c.

Fachpsychologe, Psychotherapeut

Lehrbeauftragter an der TU Wien

Wortspende 22

Gute und passende Didaktik regt zum Denken an, dabei erzeugt sie keine standardisierten Fertigprodukte, sondern liebevoll und anlassbezogene „Speisen“.

Mit besten Grüßen

Edgar Weiss

Wortspende 23

Viel Erfolg beim Erstellen des Werkes. Meine Wortspende:

1. Wie schaffe ich es, mir zeitliche Freiräume zu schaffen, um eine qualitativ hochwertige Lehrleistung abgeben zu können, wenn mein Terminkalender mit vielen anderen Dingen befüllt ist?

2. Wodurch zeichnet sich gute Didaktik aus? Gute Evaluierungsergebnisse? Gute Noten? 50% Durchfallquote?

Dr. Kai Erenli

Fachbereichsleiter Rechtslehre

Fachbereichsleiter Methodenkompetenz

Studiengänge "Projektmanagement & Informationstechnik" (BA)

und "Projektmanagement & Organisation" (MA)

aktuell (ab Sommer 2011): Studiengangsleiter des Fachhochschul-Studiengangs „Film-, TV- und Medienproduktion“ an der

Fachhochschule des bfi Wien GmbH

Wohlmuthstraße 22, 1020 Wien

Sie haben bei der Tagung „Das kooperative Gehirn“ über eine „hirngerechte Art der Wissensvermittlung“ gesprochen. Was verstehen Sie darunter?

Bei der Strukturierung des Unterrichts ist weniger mehr. Man muss wenig anbieten, das aber sehr professionell. Das heißt: den Anschluss an vorhandenes Wissen überprüfen, die Persönlichkeiten der Schüler besser kennen und den Stoff in Intervallpäckchen von maximal fünf Minuten anbieten. Mehr kann das sogenannte Arbeitsgedächtnis, das identisch ist mit der Aufmerksamkeit, nicht in einem Stück verarbeiten. Dann muss man eine Pause von 30 Sekunden machen, ein kleines Witzchen machen, wiederholen, ein bisschen Luft schaffen. Und dann kann man in einem nächsten Spannungsbogen weitere fünf Minuten machen. Und das 30 Minuten lang. Mehr geht nicht, die Aufmerksamkeit ist so begrenzt, dass man ganz schnell überfordert ist. Und ganz wichtig ist, dass man in zunehmenden Intervallen den gelernten Stoff wiederholt und überprüft.

Was ist der Kardinalfehler der herkömmlichen Pädagogik?

Dass sie von den Bedürfnissen der Lehrer ausgeht. Lehrer wollen häufig versteckte Professoren sein, sie wollen reden. Und sie wollen Mittags nach Hause. Sie wollen ein Lernziel erreichen und kümmern sich nicht um die Effektivität: Was bleibt hängen?

Gerhard Roth, Professor in Bremen, in: „Die Presse am Sonntag“, 7. Nov. 2010

5 Analyse von Schwierigkeiten auf der Basis von PP

Abkürzungen: Schwierigkeiten: **Schw.** // Psychoanalytische Pädagogik: **PP**

Der erste Schritt soll darin bestehen, das aus der Erfahrung kommende Wissen darüber, welche Schw. auftreten und nicht ignoriert werden können, in einer systematisch gegliederten Liste explizit zu machen. Da es (für mich hier) keine Vorbilder gibt, sei der ganze Suchprozess dokumentiert, der durch verschiedene Ausgangspunkte und unterschiedliche Abgrenzungskriterien gekennzeichnet ist. Auch hier ist es möglich, dass erfahrene Lekt. die Listen ergänzen wollen und dieses Thema selbständig bearbeiten.

5.1 Zusammenstellungen von Schwierigkeiten

A) Schw. im Prozess, Hochschuldidaktiker/in zu sein bzw. zu werden

Hinweis, gerichtet an die LeserInnen: Diese Liste von a) bis f) ist der erste Versuch einer systematischen Zusammenstellung der Schw., um die Analyse zu lenken.

- a) Schw., die „richtige“ HD zu finden, zu wählen
- b) Schw., sich selbst der HD zu widmen, zu weihen
- c) Schw., die „gefundene“ HD erfolgreich umzusetzen
- d) Schw., mit dem Erfolg der HD zufrieden zu sein
- e) Schw., die in der HD selbst liegen: verschiedene Theorien, fehlende Informationen über Voraussetzungen verschiedener Methoden ...
- f) Schw., Distanz zur erfolgreichen HD zu bewahren

B) Ausgehend vom Prozess, ein/e Lekt. mit HD-Basis zu sein, in der

Praxis: Welche Schw. erleben Lekt. und wie erleben sie diese?

- g) Zu große Stofffülle²⁵
- h) Vorbereiten im Hinblick auf (fast) unbekannte Stud.
- i) Vorkenntnisse in Hinblick auf den Lehr-/Lernstoff und/oder die eingesetzte Methode können bei den Stud. fehlen
- j) Interesse, Aufmerksamkeit, Mitlernen bzw. das Schließen individueller Lücken im Selbststudium fehlen
- k) Ein/e Lekt. als Individuum kann in der FH nichts bewirken zu neuer HD hin
- l) Schw., abgesehen von der Honorierung, z.B. zu viele Stud. in den Gruppen bei Übungen, kein Geld für neue Medien, ungeeignete Räume, Änderung des Studienplanes bei seiner periodischen Erneuerung, was vereinzelt zu weniger Semesterwochenstunden führt, wenn neue Lehrinhalte aufgenommen werden sollen

²⁵ Zum Thema „Stofffülle“ sei auf zwei aktuelle Bücher von Martin Lehner, 2012 bzw. 2015, verwiesen. Details findet man hier im Literaturverzeichnis.

- m) Trial&Error-Lernen (durchaus positiv zu sehen, wo es passt) führt zu chaosartiger Vielfalt; Autonomie der Lekt. fixiert sie
- n) Folge aus Punkt m: Daraus könnte ein Gegeneinander der Lekt. statt der erwünschten und erhofften Kooperation entstehen
- o) Lekt. haben ihre „Lieblingsthemen“, die bringen sie trotz „schlechter“ HD „gut rüber“; die gleiche HD für andere Themen hat zu wenige positive Wirkungen, aber wer erkennt das schon und sucht nicht (nach den Erfolgen beim Lieblingsthema!) die Schuld bei den Stud. und/oder wer will sich wegen der „Nicht-Lieblingsthemen“ extra mit HD befassen, auf Lernen einlassen?
- p) Unbedingt etwas sein wollen (gute/r Lekt. im Sinne der HD) ist oft ein Hindernis durch die Intensität dieses Strebens

C) als Erneuerung des Teiles A): Das Verfehlen des „Wesens“

- q) Schw., das zu erkennen und umzusetzen, was das Wesen guter HD ausmacht (Bestimmung: Was ist das Wesen guter HD, wer entscheidet das?)
- r) Schw., das Wesentliche einer Methode zu erkennen und zu beachten (man erreicht nicht das angestrebte, aber ein ganz anderes Ziel)
- s) Schw., das Wesentliche des Bildungsvorganges (Allgemeinbildung, wissenschaftliche Bildung) zu erkennen und zu fördern (man erreicht nur Nebenziele, Angelerntes)
- t) Schw., die Erwartungen der „Stakeholder“ der FH bzw. der Universität zu erfüllen, speziell, wenn diese die Ziele nicht klar formulieren und mehr oder weniger deutlich nur Angelerntes sehen und messen wollen
- u) Schw., systematisch, ruhig, authentisch zu handeln, auch wenn ein im Sinne der HD richtiger Weg in Zwischenstationen zu Protesten, Aggressionen, Revolutionen (durch die Stud., durch die Stakeholder) führt (im Alltag wechselt man die Strategie, wird hektisch, gerät unter Rechtfertigungsdruck, was man als Lekt. nicht sein darf). Es geht hier um das Wesentliche des richtigen Tuns. (Hier erfolgt kein Eingehen auf individuelle psychische Probleme, denn diese können zu unvorhersehbaren Schw. führen. Für fast alle Lekt. kann es eine Schw. werden, wenn der richtige Weg ein neuer Weg ist. Sind auch einige der im Team, das die Erneuerung realisiert, eingebundenen Lekt. in dieser Funktion neu, dann kann das die Intensität der Belastung vergrößern.)
- v) Oder ist es ein Teil des Bildungsvorganges (Punkt s): Schw., die durch keine Amtsautorität, durch kein Rollenattribut geschützte Begegnung von Mensch (Lekt.) zu Mensch (Stud.) zu ertragen
- w) Schw., das Wesen jedes Mediums zu nützen (man verwendet z.B. PowerPoint nur oder im speziellen Fall, weil es da ist, man sich damit schnell vorbereitet zeigen kann, man die Folien verschicken kann). Dazu gehört auch, ein Interview einer anwesenden Expertin richtig einzusetzen und zu nützen (nicht weil jemand gerade Zeit hat), ein Bild oder ein Modell einzusetzen usw.
- x) Wie, wo, durch wen lernt man das „Wesen“ der hier angesprochenen „Objekte“ kennen?

Das Sich-Bewusstmachen des Wesens besteht aus dem Teil einer Suche, es ist nicht nur das Ergebnis des Findens. Nie stimmen alle Betroffenen bzw. KollegInnen dem zu, was man als „Wesen einer Sache“ erkannt hat; das liegt auch an den Schwierigkeiten, das Erkannte eindeutig sprachlich zu fassen. Ein Schritt der Hilfe kann sein: „Teile“ von den „Objekten“ (Begriffen) wegzunehmen und immer wieder zu fragen: „Ist es dann noch das Ursprüngliche?“ In dem, was das Ursprüngliche beim Wegnehmen zerstört, liegt das Wesen, das, was man ohne Schaden wegnehmen könnte, macht nicht das Wesen aus. Beispielsweise gehört das Hereindreihen einer Zeile nicht zum Wesen von PowerPoint, man könnte dieses Attribut auch weglassen, viele verwenden es nie; die gute Lesbarkeit der projizierten Schriften gehört (wahrscheinlich doch) zum Wesen dieses Mediums der Veranschaulichung, denn schreibt man viel zu viel auf eine Folie, dann braucht man nicht PowerPoint einzusetzen, sondern kann eine Seite aus einem Buch einscannen. Deshalb gehört auch die bewusste, kritische Auswahl der Texte, die auf die Folien kommen, zum Wesen dieses Mediums.

O) Ende der Systematisierung und Beginn der Analyse

- (1) Schw., die Lust am Suchen von Schw. zu beherrschen
- (2) Schw., die Lust am Suchen von Ansätzen für die Systematisierung zu lenken [die Zwischenüberschriften von D) bis N) wurden schließlich verworfen]
- (3) Schw., mit einer schwierigen Analyse von Schw. zu beginnen, ohne die Kenntnis der PP voraussetzen zu können
- (4) Schw., Grundkenntnisse der PP zu vermitteln
- (5) Schw., mit Grundkenntnissen der PP alle Rätsel der HD zu lösen²⁶

5.2 Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik und diese Sicht des Lernens

Man kann über Schw. nur auf dem Hintergrund einer jeweils adäquaten Theorie reden. Ich nehme die Psychoanalyse nicht aus dem geheimen Schatzkästchen der unwissenschaftlichen Theorien, sondern ich bekenne mich dazu und wende sie selbst dann an, wenn man einen Zusammenhang auch anders erklären könnte. Viele Wissenschaftler haben Angst vor dem Vorwurf, nicht streng wissenschaftlich zu arbeiten und „entdecken“ die ihnen gut bekannte Psychoanalyse öffentlich immer erst dann, wenn sie und andere nicht weiter wissen. Dann gibt es plötzlich das Unbewusste, die Übertragung, die Aggression oder die Sublimierung bzw. ihr Scheitern; es kommt dieser Ansatz eben wie aus einer geheimen Trickkiste, was nicht mein Weg ist. Hier geht es um das Lernen, verständlich erklärt aus der Sicht der PP; in den nötigen Grundbegriffen sollte ein Konsens bestehen.

Drei grundlegende Konzepte der Psychoanalyse sollten akzeptiert werden; verlässt man sie, weil man etwas Besseres zu haben meint, dann ist es keine Psychoanalyse mehr.

²⁶ Wer die ersten 100 Seiten aufmerksam gelesen hat, versteht diese Liste O wohl als „Scherz mit ernstem Kern“.

- Es gibt einen **Sexualtrieb**, seine Energie sei „Libido“ genannt.
- Es gibt **unbewusstes** Seelenleben, sowohl was die Prozesse als auch die „Speicherungen“ betrifft.
- Es gibt im menschlichen Seelenleben einen Zusammenhang zwischen Vergangenheit und Gegenwart, aktuelles Seelenleben hat eine **Genese**, wobei das Unbewusste (auch die aus der Vergangenheit kommenden Inhalte) großen Einfluss auf das psychische Geschehen hat.

Ganz eindeutig hat *Charles Brenner* auf zwei der Punkte gleich im ersten Kapitel in seinem Einführungswerk hingewiesen, um im folgenden Kapitel ausführlich auf die Triebe eingehen zu können: „Wie bei jeder wissenschaftlichen Disziplin sind auch die verschiedenen Hypothesen der psychoanalytischen Theorie untereinander verknüpft. Einige davon sind natürlich von fundamentalerer Bedeutung als andere, und einige haben eine so nachhaltige Bestätigung erfahren und erscheinen in ihrer Bedeutung so fundamental, dass wir geneigt sind, sie als feststehende Gesetze der Psyche anzusehen.“

Zwei solche fundamentale Hypothesen, die durch eine Fülle von Beweisen bestätigt wurden, sind: das Prinzip der psychischen Determiniertheit oder die Kausalität, und der Satz, dass Bewusstheit eher ein außergewöhnliches als ein regelmäßiges Attribut psychischer Prozesse ist.“²⁷

Diesen Hypothesen sollte man zustimmen, wenn man ernsthaft PP betreiben will. Doch schon die Frage, ob der Begriff „Lebenstrieb“, den *Sigmund Freud* schließlich eingeführt hat, eher gesellschaftlich akzeptiert und doch eindeutig sei als der Begriff „Sexualtrieb“, kann man offen lassen. Der Gegenspieler des Lebenstriebes ist in der Terminologie der „Todestrieb“, in der anderen der **Aggressionstrieb**. Das Anwachsen der Triebspannung erleben wir als Unlust, die Entspannung, also die Triebbefriedigung, ist mit **Lust** verbunden; nach ihr streben wir. In allen menschlichen Handlungen **mischen** sich, schon im Unbewussten, Komponenten, die aus beiden Trieben kommen, daher ist erfolgreiches Handeln immer lustvoll sowohl bezüglich der Sexualität als auch der Aggression. Dieses Modell der Triebmischung im „normalen“ Leben konfrontiert Pädagoginnen und Pädagogen in allen Wirkungsbereichen mit dem Gedanken, in ihrem Tun trotz bester Absichten auch aggressive Triebregungen zu befriedigen. Das akzeptiert nicht jede/r. Der Zusammenhang von Vergangenheit und Gegenwart schließt ein, dass man nicht einfach „neu beginnen“ kann. Die Äußerung des Sexualtriebes verändert sich im Laufe der **Entwicklung** vom Kind zum Erwachsenen, die **erogenen** Zonen sind nicht in jedem Alter dieselben. Es kann vor allem durch Einflüsse aus der Welt der Objekte verschiedene Entwicklungsstörungen geben, die lebenslang fortwirken können: Im Alltag gibt es – Jahrzehnte nach der Publikation grundlegender Schriften durch Sigmund Freud und andere PsychoanalytikerInnen – eine mehr oder minder sinnvolle Vorstellung von „oralen Fixierung“ oder „analen Fixierung“. Die Wahrnehmung der aktuell so wichtigen „phallischen Fixierung“ wird verdrängt, weil sie zu unerbetenen Einsichten führen könnte. Wir gehen lieber davon aus, dass fast alle Menschen reife Erwachsene sind, auch wenn sie nach Macht und Reichtum, nach der Eroberung neuer Sexualpartner, nach Ruhm streben. Selbst die Bewunderung,

²⁷ Charles Brenner: Grundzüge der Psychoanalyse.- Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 1981, aus dem Amerikanischen von Gert H. Müller, die Originalfassung erschien 1955, S. 14

die man sich als Lekt. wünschen mag, gehört dann in diesen Zusammenhang, wenn ihr Ausbleiben als starke Frustration erlebt wird.

In den so wichtigen ersten Lebensjahren bilden sich die Instanzen der Persönlichkeit aus: Es, Ich und Über-Ich. Etwas gewöhnungsbedürftig ist die Unterscheidung von „Subjekt“ und „Objekt“ im Sprachgebrauch der Psychoanalyse. **Subjekt** bin ich, das ist also der Mensch, der etwas erlebt, von sich spricht, etwas denkt oder träumt.

Objekte kommen von allen wahrnehmbaren, erfahrbaren Entitäten aus der Umwelt als Vorstellungsinhalte in das Subjekt, das sind also vor allem die anderen Menschen, aber auch die Tiere, Kulturgüter geistiger Art und wie im normalen Sprachgebrauch die unbelebten Sachen. Die Psychoanalyse als Therapie sieht nur einen graduellen Unterschied zwischen den Menschen, die dank der **Ich-Funktionen** gut mit der Realität ihres Lebens zurechtkommen, aber doch die eine oder andere neurotische Handlung machen, und jenen, die schwer unter den Störungen der Triebentwicklung leiden und als Kranke eine Therapie brauchen. Wenn ihnen geholfen werden kann, dann wird die Herrschaft des Ich über das Es gestärkt: „Wo Es war, soll Ich werden“ ist jenes **leitende Prinzip**, das wir auch außerhalb jeglicher Therapie befolgen, wenn wir nach Selbsterkenntnis und Selbstbeherrschung streben.

5.2.1 Lernen aus der Sicht der PP

PP ist jene Richtung in der Pädagogik, bei der die Psychoanalyse die theoretische Grundlage für die Interpretation des seelisch-geistigen Geschehens bildet. Die Welt der Objekte ist durch **psychische Repräsentanzen** im Subjekt vorhanden. **Lernen ist die Besetzung von psychischen Repräsentanzen mit Libido**. Etwas einfacher gesagt: Im Prozess des Lernens verbinden sich die Objekte mit seelischer Energie. Wer beispielsweise ein Violinkonzert von Mozart in entspannter Atmosphäre erstmals in einem Konzertsaal hört, bei dem wird die Melodie mit angenehmen Gefühlen verbunden und das Ergebnis abgespeichert. Auch wenn man sie nicht vorsingen könnte: Sie ist da. Wer dagegen zum Üben gezwungen wird, wer mit **Liebesentzug** durch die Eltern (heute sagt man: Bezugspersonen, hier wird das gleichgesetzt) bedroht wird, was einer **Todesdrohung** in den Augen des relativ hilflosen Kindes gleichkommt, wenn dieses Konzert nicht in der Geigenstunde schön vorgetragen wird, bei dem wird dieselbe Melodie mit unangenehmen Gefühlen verbunden. Selbst wenn das Violinstudium abgebrochen wird, wäre wie so oft beim Umlernen ein großer seelischer Aufwand nötig, um dieses Konzert später genießen zu können.

Für jede Didaktik, also auch für die HD, sind einige **Konsequenzen** aus diesem Ansatz wichtig:

1. Jeder Mensch hat eine **individuelle** Kombination von „Objekt und Gefühl“ für jedes einzelne Element der gesamten Objektwelt gespeichert bzw. wird sie beim Lernen von etwas Neuem gespeichert.
2. Um seelische **Energie** mit Objekten verbinden zu können, muss sie **frei verfügbar** sein; wer verliebt ist, berufliche Sorgen hat, seelisch erschöpft ist, lernt nicht gut, denn die vorhandene Libido ist – in diesen Beispielen – an das Objekt des Schwärmens oder an die Berufswelt gebunden bzw. fehlt sie.
3. **Erwachsene** „kennen ihre Welt“, haben sie erfahren, haben sie irgendwie und individuell gelernt. Sie müssen daher **sehr oft umlernen**, wenn sie ausgebildet werden. Umlernen setzt die Lösung der bestehenden Verbindung von Objekt und seelischer Energie voraus, damit eine neue Kombination

gebildet werden kann. Das ist ein aufwändiger Eingriff, den man als Aggression sehen und vor allem erleben kann. Der Zustand des Überganges vom Alten zum Neuen wird als **belastend** erlebt, löst **Unsicherheit** aus, man will ihn möglichst vermeiden.

4. Ein gewisses Maß an **Selbstliebe** ist nötig und normal und meist gegeben. Wer erfolgreich lernt, erlebt das auch als Befriedigung des Narzissmus. Wenn man beim Lernen etwas nicht kann, wird diese Selbstliebe frustriert, die „narzisstische Kränkung“ belastet die Beziehung zu den Objekten, von denen die Aufforderung, etwas zu lernen, kommt bzw. wird sie oft gleichzeitig mit dem Lernstoff verbunden. Kinder identifizieren sich mit der Lehrerin, mit dem Lehrer und ertragen daher die Kränkung leichter, Erwachsene haben oft nicht gelernt, die Aggression, die auf die Frustration folgt (manchmal gesteigert bis zur narzisstischen Wut), zu ertragen, in fruchtbare Bahnen zu lenken, für den Ehrgeiz beim Lernen zu nützen. **Sie wenden die Aggression gegen die als (vermeintlicher) Ursprung der Frustration agierenden Objekte**, wenn das ihre LektorInnen sind, kann es zu Problemen kommen. Manche wenden die Aggression gegen das eigene Ich und definieren ihre Identität als die eines Menschen, der versagt hat bzw. immer versagen wird.
5. Menschen lernen auch die Beziehungen. Sie beginnen in den **Beziehungen zu den Mitmenschen**, die in ihr späteres Leben treten, aber nicht von einer neutralen „Null-Ebene“ aus. Sie übertragen von einem Menschen auf den anderen, etwa von der Mutter auf die Lehrerin und später auf die Vorgesetzte oder die Lektorin. Die Liebe des Kindes gilt also nur zum Teil der wirklichen Lehrerin (analog: die Abneigung, wenn eine schlechte Mutterbeziehung in die **Übertragung** eingeht), sondern in ihr der „Fortsetzung der Mutter“.

Mit diesen Grundlagen und eingedenk der Tatsache, dass ein Grundwissen aus Psychoanalyse bei den LeserInnen zumeist vorhanden ist, wenden wir uns einigen der „Schw.“ zu. (Wenn dann eine theoretische Ergänzung nötig ist, wird sie hoffentlich eher begrüßt als eine zu lange Einführung.) Die individuelle Ausprägung einer Schw. kann hier nicht beachtet werden. Es gab und gibt Arbeitskreise, in denen die TeilnehmerInnen aus ihrer Praxis berichten, dann „den Fall“ analysieren und dabei von einer Person unterstützt werden, die über ausreichende Grundkenntnisse in der Psychoanalyse verfügt. Dabei lernt man auch viel über sich selbst, was dann, wenn dieses Umlernen belastend ist, die Gruppe sprengen kann. Weder hier noch in solchen **Erfa-Gruppen** lernt man genug, um sich als **Therapeut/in** versuchen zu dürfen. Auch ersetzen Erfa-Gruppen keine Therapie, die dann nötig sein kann, wenn beispielsweise der Perfektionismus bei eine/r/m Lekt. zu einer Blockade der Arbeits- und/oder Liebesfähigkeit führt. Darauf ist im Rahmen von Überlegungen zur HD jedoch nicht einzugehen. Als Lekt. müssen wir handeln und gerade bei heftigen Störungen, die von einzelnen Stud. ausgehen, eine erwünschte Wirkung anstreben. Das kann ein „heilsamer Schock“ für diese/n Stud. sein; eine Therapie darf es nicht genannt werden und soll es auch nie sein. Mit dem Verständnis aus der PP her entsteht eine **Distanz zur Schw.**, diese Distanzierung reduziert die emotionale Betroffenheit und hilft indirekt allen.

Eine Analyse möglichst aller Schw. wäre zu umfangreich und liefere auch Gefahr, wie ein Rezeptbuch verwendet zu werden. Die ausgewählten Beispiele sollen einerseits Mut machen, sich allen realen Schw. in der Praxis der HD zu stellen, und

andererseits Einsichten vermitteln, die möglicherweise neu und wertvoll für die eigene Praxis der HD sind. Ob jemand sich dank dieser wenigen Seiten verstärkt der PP zuwendet, sich **vertieft und dann erfolgreich damit arbeitet** oder an der eingefahrenen Theorie festhält, bleibe offen. Wenn aber die durch eine/n Leser/in als Basis verwendete Psychologie nicht ausreichend brauchbar ist, sie zu wenig zum Verstehen beiträgt, zu keinen Problemlösungen führt, aber dennoch beibehalten wird, dann hat man hier wenigstens einige Zeilen über die Schwierigkeit des Umlernens gelesen (s.o., Punkt 3).

Vorausgeschickt sei noch: Unser Handeln ist nicht nur determiniert, sondern **„überdeterminiert“**. Je stärker ein triebhaftes Bedürfnis, desto eindeutiger kann man auch ohne individuelle Analyse erkennen, wodurch eine Handlung determiniert ist. In normalen beruflichen Handlungen von Lekt. zeigt sich nicht so einfach, ob etwas zur Förderung oder als Bestrafung dienen soll. Meist wird man mehrere „Motive“ finden, nur im Einzelfall kann jemand von sich selbst dann sagen, welches bei ihm das wichtigste war. Vielleicht stimmt das dann sogar trotz der **unbewusst** bleibenden Kräfte.

5.2.2 Suche nach Lösungen für Schwierigkeiten

Narzisstische und phallische Gefühle

Schw., mit dem Erfolg der HD zufrieden zu sein *kombiniert mit* Zu große Stofffülle und mit Unbedingt etwas sein wollen (gute/r Lekt. im Sinne der HD) ist oft ein Hindernis durch die Intensität dieses Strebens

Die verschiedenen Wettbewerbe, die zur Auszeichnung des/der besten Lekt. der Institution führen, knüpfen an Gefühle an, die in den Lebensjahren vor dem Schuleintritt ihren Ursprung haben (ödpale oder phallische Phase). Aus der **Identifikation** mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil entsteht nicht nur der **Ödipuskomplex**, sondern auch der Wunsch, die Identifikationsfigur zu übertreffen. Der daraus sich entwickelnde **Ehrgeiz** kann sehr nützlich, weil motivierend sein, aber jeder Ehrgeiz kann übertrieben sein und damit in allen Lebensphasen sehr störend wirken. Immer der/die Beste sein zu wollen, belastet, besonders wenn der Ehrgeiz von den Eltern verstärkt und das Ausbleiben des Erfolges mit Liebesentzug bestraft wird; das erleben Kinder und auch Stud.

Bei Stud. findet man als blockierende Störungen den übertriebenen Ehrgeiz aus der **phallischen** Phase oder den aus der vorangehenden **anal** Phase kommenden **Perfektionismus**. Auch bei Planung, Ordnung, Genauigkeit und Selbstzweifeln kann die Übertreibung das Lernen deutlich behindern. Perfektionistische Stud. wollen nicht zu Prüfungen antreten, weil sie noch nicht alles perfekt können (sie sind in einer FH gut aufgehoben, da „müssen“ sie rechtzeitig antreten), sie schlafen schlecht, sind organisch nicht im Gleichgewicht, fassen Durchschnittsnoten wie ein Scheitern auf und opfern ihre Gesundheit.

Arbeiten Menschen mit Perfektionismus **als Lekt.**, dann kann man sich auf ihre Genauigkeit und Korrektheit verlassen. Sie sind immer bestens vorbereitet. Die **Beziehung** zu d. Stud. leidet jedoch, weil ihnen die Sache wichtiger ist als der Mensch, und das spüren d. Stud. Wenn dann eine/r/m Lekt. kein großer Erfolg vergönnt ist, dann führt der **Narzissmus**, der insbesondere bei Menschen vorhanden ist, die vor anderen „öffentlich auftreten“, zur Strategie, unbewusst jegliche **Schuld** von sich abzuweisen. Eine der harmlosesten anscheinend rationalen Begründungen für das unerwartet schlechte Evaluierungsergebnis ist dann die **große Stofffülle**.

Man hat es ja gut gemeint, wollte alles erreichen, dafür sind d. Stud. zu wenig einsatzbereit, zu sehr überlastet. Eine kritische (selbstkritische?) Reflexion über das angestrebte Bildungsziel, über den Versuch, d. Stud. für diesen Stoff zu begeistern, über die Auswahl der vermittelten Schwerpunkte unterbleibt. **Übertriebener Narzissmus** (der normale ist lebenswichtig, sonst wären wir alle schwer depressiv!) **verhindert** die Reflexion und dadurch das Lernen aus der Erfahrung.

Neben der **Selbsterkenntnis** in diesen Fragen des (kindlichen) Ehrgeizes und des Perfektionismus kann d. Lekt. durch die **Begegnung mit Kunst oder mit der Natur oder mit anderen Menschen, die einem Feedback geben**, auch ohne langes Philosophieren zur inneren Ruhe kommen. Als Maßnahme zur Vertiefung der Selbsterkenntnis und zur Erkenntnis der Zusammenhänge mit den eigenen Voraussetzungen, die man als Lekt. mitbringt, hat man früher das Schreiben eines Tagebuchs empfohlen. Wer darin rückblickend liest, erkennt vielleicht eher Zusammenhänge bzw. Verhaltensmuster, die in der Einzigartigkeit und in der Intensität des Erlebnisses eines Tages eher verborgen bleiben. Dann wird die Bewältigung der Stofffülle nicht mehr so wichtig sein. Durch das **Vorbild** und durch **Gespräche**, die diese Selbsterfahrung widerspiegeln, kann man in gewissen Grenzen auch d. Stud. ändern. Wahrscheinlich erreicht man dann mehr, weil man seine Ziele nicht mehr verkrampft, wie unter Zwang anstrebt.

Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein, Regression

Als Schw. ist genannt, was schon eine Diagnose der Ursache enthält: **Interesse, Aufmerksamkeit, Mitlernen bzw. das Schließen individueller Lücken im Selbststudium fehlen.**

Besonders deutlich führt der Begriff der **Regression** zur PP hin. Erleidet ein Mensch zu große Belastungen, dann wird für ihn wieder jener Zusammenhang für ein lusterfülltes Leben wichtig, den es früher mit vielen intensiven Erlebnissen gegeben hat, auf den man also „fixiert“ ist. Man regrediert beispielsweise zu jener Form der Triebbefriedigung, die früher eine große Quelle von Lust war, etwa die Nahrungsaufnahme. Das ergibt das Bild einer **oralen Fixierung**. Stud. in Gruppen können in den Status eines Kindes in einer Schulklasse regredieren: Anordnungen werden befolgt (oder auch nicht), selbständiges Handeln ist nicht gefragt und unterbleibt, denn hauptverantwortlich für den Erfolg war in der Kindheit eben die Lehrperson. Wenn dann die narzisstische Selbsttäuschung dazu kommt, ohnehin alle im Studium geforderten Grundlagen zu beherrschen, dann wird nicht nach Lücken gesucht (das setzte Selbständigkeit voraus) und nicht gelernt (das setzte eine bewältigbare narzisstische Kränkung voraus: „Ich kann etwas nicht, was die anderen können!“).

Die Vorgänge der **oralen Phase** (normalerweise sind das die ersten 15 bis 18 Lebensmonate eines Menschen) sind ein **Modell** für die lebenslange Beziehung zur Welt: „Nahrung, die ich annehmen will, behalte ich, was ich ablehne, spucke ich aus, eigne ich mir nicht an.“ Dieses Wechselspiel von **Introjektion** und **Projektion** gilt auch für geistige Nahrung. Ist die Beziehung zur Welt gut, so beginnt das „geistige Verdauen“, ist sie schlecht, dann wird der angebotene Stoff nicht aufgenommen. Es kommt also bei den Stud., die Schw. haben bzw. machen, auf die Welt außerhalb und auf die Welt innerhalb der Bildungsinstitution an. Auch Erwachsene lernen (manchmal!) d. Lekt. zuliebe, d.h. der Lernstoff „schmeckt“ nicht, weil er mit der belastenden Welt außerhalb zusammenhängt, aber die Beziehung ist gut, d. Stud.

vertraut d. Lekt., das kann genügen. Manchmal genügt es nicht, ganz gleich, in welchem Teil der eigenen Welt die Quelle der Belastung liegt.²⁸

Der Begriff „Projektion“ kann die Überleitung bilden zur Interpretation von „Interesse“ (und Neugierde) im Sinne der PP. Kinder lernen, dass es Gedanken und Gefühle gibt, die man besser nicht auslebt, oft auch nicht äußert. Das ist ein langer Prozess und betrifft vor allem aggressive Triebimpulse, durch die die inneren Bilder der Bezugspersonen zerstört werden. Auch ohne Einfluss von außen tritt nach der Zerstörung der Zustand des Alleinseins in der Welt ein, den das Kleinkind nicht erträgt. Daher lösen aggressive Triebimpulse, die sich vor allem gegen die Eltern richten, Angst aus. Sie dürfen nicht befriedigt werden. Was wir nicht als Teil unseres Seelenlebens anerkennen wollen und können, das wird verdrängt, abgewehrt. Hier ist interessant, dass es also **Hemmungen** gibt, die für die seelische Gesundheit unabdingbar sind, wobei Hemmungen seelische Energie binden, weshalb der Mittelweg eingeschlagen werden muss. Werden zu viele Hemmungen ausgelöst und durch Erziehungsmaßnahmen fixiert, dann zeigt sich das in Antriebsschwäche; es bleibt zu wenig Energie frei verfügbar. Werden zu wenige „eingepflanzt“, dann droht immer wieder ein „Triebdurchbruch“, das Ich verliert die Kontrolle, jede innere Spannung löst die **Angst** vor dieser Dominanz des Es aus.

Ein wichtiger Abwehrvorgang ist die Projektion. Die eigenen, verbotenen Aggressionen werden auf andere Objekte projiziert. Das Ergebnis befriedigt auch die narzisstischen Regungen: „Ich bin gut, etwas anderes ist böse.“ Von diesem „anderen Objekt“ (Mensch, Tier, Ding, UFO, Komet usw.) geht daher Gefahr aus.

Neugierde ist der Versuch, durch Wissen die **Kontrolle** über das „gefährliche Objekt“ zu erlangen bzw. sich selbst zu beweisen, dass doch keine Gefahr besteht. Bestehen dann positive bzw. emotional erträgliche Empfindungen gegenüber dem Objekt, dann nennen wir dies **Interesse**. Wer sich etwa für Astronomie interessiert, will mehr wissen über Sterne usw., das ergibt auch eine Verstärkung des beruhigenden Gefühls: „Von dort ist (aktuell) nichts zu befürchten.“ Beispiele für diese Wechselbeziehung zwischen projizierter Aggression und (wissenschaftlicher) Erforschung des auf diese Art anscheinend aggressiv gewordenen Objekts gibt es viele; sowohl in den Natur- wie auch in den Sozialwissenschaften profitiert die Forschung von dem so fundierten Interesse.

Der Umgang mit kindlicher Neugierde und die Erziehungsschritte, die zur Projektion von Aggression führen, beeinflussen das Lernen von jungen WissenschaftlerInnen. Wer in einem entsprechenden Alter einen geliebten Menschen etwa durch eine Infektionskrankheit verloren hat, mag Medizin studieren, um wenigstens von anderen diese Gefahr abzuhalten, wer seinen Vater im Krieg verloren hat, kann zum Friedensforscher werden. Das alles ist real viel komplexer, aber eine Wurzel des Bemühens um das Wissen über die Welt der „Objekte“ liegt sicher in der Projektion von Äußerungen des Aggressionstriebes. Als Lekt. mag man dann fragen: „Warum ist das **Interesse für mein Fach** so gering?“ Die Antwort ist darin zu suchen, welchen Beitrag das Fach zum Bedürfnis, die eigene Welt „unter Kontrolle halten zu können“, leistet. **Diese Sicherheit in der realen Welt ist ein bestimmender Teil des Selbstbewusstseins.** Wird die **Realität** verleugnet und lebt

²⁸ In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts war die Auseinandersetzung mit Psychoanalyse gang und gäbe, daher war ein Buch wie das folgende sogar in der Reihe „suhrkamp taschenbuch wissenschaft“, Band 7, zu haben: Laplanche, J. und J.-B. Pontalis: Das Vokabular der Psychoanalyse.- Frankfurt am Main, 1973, aus dem Französischen von Emma Moersch, Originalausgabe 1967. Als Taschenbuch sind es zwei Bände, darin könnte man viele Begriffe, beispielsweise „orale Phase“, nachlesen.

der junge Mensch in einer eigenen Welt, wie das Verliebte kurzzeitig tun dürfen, wie es Internet-Süchtige mit dem Leben in **virtuellen** Welten und Top-ManagerInnen oder Feldherren dank geschönter Berichte in **Scheinwelten** eigentlich nicht tun sollten, dann wird wenig gelernt, man hat kein Interesse für BWL oder Rechtslehre. Unter Verwendung weiterer Elemente, die hier zu weit führen würden, macht die PP deutlich, dass eine Förderung der naturwissenschaftlich-technischen Studien nicht dadurch erreicht werden kann, dass man MaturantInnen über die Berufschancen informiert. Es studieren so wenige (zu wenige) diese Fächer, weil die richtige Förderung viel früher ansetzen müsste, was aber zumeist nicht geschieht. Dies sei angemerkt trotz der aktuellen, lobenswerten Initiative des (österreichischen) Wissenschaftsministeriums,²⁹ die ergänzt werden müsste durch gemeinsame Aktionen des Familienministeriums, des Finanzministeriums (steuerliche Absetzbarkeit der kaum erschwinglichen guten Spielsachen, die der Förderung von MINT = Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik dienen) und des Bildungsministeriums. Informationen über eine in Österreich erfolgreiche Initiative, die zwar nicht bei jedem Kind ansetzt, aber auch nicht nur eine Beratung von MaturantInnen umfasst, sondern Praktika für Schülerinnen und Schüler vermittelt, kann man auch im Internet finden.³⁰

Eine der Schw., akademische Fächer interessant zu machen, liegt auch darin, dass ihr Beitrag zur Lebensgestaltung **langfristiges Denken** voraussetzt. Nur einige Stud. wollen aktuell wissen, ob ihnen der Lieferant eines Produktes Schadenersatz gewähren muss, bei den anderen funktioniert alles. Sie sehen sich noch nicht als leitende ManagerInnen, die nach dem Kauf einer sehr teuren Maschine einen Prozess gegen den Lieferanten anstrengen müssen, weil die versprochene Leistung nicht erreicht wird. Durch diese fehlende Identifikation mit Menschen, deren Position man vielleicht einige Jahrzehnte nach dem erfolgreichen Studienabschluss einnehmen könnte, sind selbst die besten **Fallstudien**, wenn man sie Stud. ohne Berufserfahrung gibt, nur ein mäßig erfolgreiches Lehrmittel. Die Wirtschaft und die Technik funktionieren, daran sind/waren alle gewöhnt. Ohne dieses Misstrauen gegenüber „Objekten“ sind dann Aussagen von geschädigten älteren Menschen mit diesem Inhalt möglich: „Wir haben dem Berater vertraut, wir wissen gar nicht, was ein geschlossener Fonds ist.“ Diese reale Aussage folgte der Feststellung, dass das Spargeld, das dank des Beraters in einen geschlossenen Fonds investiert worden war, weg ist. Soll man also alle jungen Menschen ängstigen, ihnen dauernd die Schrecken der Welt wie in der **Apokalypse** vor Augen halten (Stichwort: Klimakatastrophe)?³¹ **Der richtige Weg ist schwer zu finden.** Zu wenig Realitätskontakt von der Kindheit an und zu wenig Belohnung der (kindlichen) Fragehaltung durch Antworten, die vom Kind als Befriedigung eines echten Bedürfnisses erlebt werden, lassen die geistige Aktivität des Forschens verkümmern. Der Weg der „Heilung“ müsste von der **Frage** ausgehen: „Was wollen die jungen Menschen wissen und können? Kann ich das mit meinem Fach verbinden und sie dadurch in das Fachstudium hineinziehen?“ Vielleicht findet man Antworten in einer Mischung mit dem vorbereiteten Lehr-/Lernstoff, die **nicht** einer **Selbstaufgabe** als WissenschaftlerIn gleichkommt.

²⁹ MINT als Suchbegriff gibt etliche passende Links; aktualisiert 2015: s. <http://wissenschaft.bmwf.gv.at/bmwf/wissenschaft-hochschulen/gender-und-diversitaet/programme-und-initiativen/mint-und-nachwuchsfoerderung/>

³⁰ s. Homepage von „generation innovation“ <http://www.forschungmachtschule.at> .

³¹ Erwähnt sei ein neues Buch, das ich nicht näher kenne und daher nicht ins Literaturverzeichnis aufnehme: Gerhard Schulze: Krisen. Das Alarmdilemma, 2011

Am Beispiel des Selbststudiums sei die Anwendung der schon 1939 von *John Dollard* (mit Neal Miller) in Anlehnung an S. Freud publizierten und mittlerweile bekannten (und auch im Internet vielfach beschriebenen³²) **Frustrations-Aggressions-Theorie** auf das Lernen hin expliziert. Ausgangspunkte sind die zwei Tatsachen, dass man die Reduzierung der Triebspannung als lustvoll erlebt und dass der Zustand der erreichten Entspannung durch innere und aus der Umwelt kommende Einflüsse bald wieder gestört wird. Wer geistig oder physiologisch satt ist, wird nach einiger Zeit wieder Hunger haben, wer als Knabe die Mutter liebt und sie heiraten will, wird erfahren müssen, dass das nicht sein soll. Die steigende Triebspannung bringt den Menschen zum Handeln, sein Ich setzt seine Fähigkeiten ein, um die nächste Entspannung herbeizuführen. Erreicht die Handlung nicht ihr Ziel, dann erlebt der Mensch das als **Frustration**. Nach der Frustration einer sexuellen Triebäußerung erlebt der Mensch eine aggressive Spannung, die Frustration einer aggressiven Triebkomponente verstärkt das aggressive Potenzial. **Aggression** ist die Folge von Frustration. Auf diese neue, ganz unterschiedlich starke Spannung kann der Mensch mit drei verschiedenen Weisen reagieren: Er erträgt die Aggression (Frustrationstoleranz) bzw. wendet er sie gegen sich selbst und tut nach außen hin und wohl auch in seinem Denken nichts. Er lebt die aggressiven Impulse aus und will (wenn es nicht zu einer Verschiebung auf ein Ersatzobjekt kommt) das Objekt zerstören, verändern, jedenfalls daran hindern, seiner Triebbefriedigung im Wege zu stehen. Für beide Extreme gibt es kleine und große Beispiele, die vom Mitarbeiter, der sich alles gefallen lässt und an Magenkrebs stirbt, ohne einen Arzt konsultiert zu haben, bis zum Unternehmer reichen, der in seinem Expansionsstreben alle im Wege stehenden Oligarchen vernichtet. Man kann also allgemein sagen: Ist die Wirkung der Frustration zu schwach, geschieht nichts, ist sie zu stark, geschieht nichts Konstruktives.

Zwischen den Extrempositionen gibt es als dritte Weise des Reagierens einen **Mittelweg**: Der Mensch wendet sich der Realität intensiver zu, denkt über das Hindernis nach, sucht einen anderen Weg oder entwickelt ein Werkzeug, eine Geschicklichkeit, die ihn zum Ziel führt. **Er lernt**. Man kann auch zufällig etwas Neues tun und einen Erfolg haben, wie eben Tiere dressiert werden, wenn (zufällig) richtige Bewegungen belohnt werden. Auch das ist eine Art des Lernens und passt in die PP, wenn man bedenkt, dass mit der Belohnung das neue Tun mit starken, angenehmen Gefühlen besetzt wird, was zu einer festen Verankerung im Gedächtnis wesentlich beiträgt. Im Sozialverhalten lernen wir Menschen oft auf diesem Weg, vor allem als Kinder. In Schulen und Hochschulen und angesichts einer größeren Zahl von Stud. kann man als LehrerIn bzw. als Lekt. aber nicht warten, bis zufällig alle alles richtig machen, um das erwünschte Verhalten zu belohnen. Man muss geeignete Frustrationen auslösen, um Lernen möglich zu machen. **Jede Botschaft d. Lekt., wenn etwa eine korrigierte individuelle Übungsarbeit ausgeteilt wird, kann und soll nicht nur bestätigend, sondern durch Offenlegung von Mängeln, Fehlern, Schwächen, Wissenslücken usw. frustrierend wirken.** Sie wird auf einem der drei genannten Wege beantwortet werden: Manche Stud. tun nichts, andere wollen das Studium abbrechen, weil sie es „nie richtig können“ werden, hoffentlich fast alle lernen daraus. Das in der Rückmeldung (nach Möglichkeit auch) enthaltene Lob löst angenehme Gefühle aus, festigt damit das bisher Gelernte, führt aber nicht zum Prozess des erfüllten Wunsches, neue „Inhalte“ zu lernen.

³² etwa hier: <http://www.psychology48.com/deu/d/frustrations-aggressions-theorie/frustrations-aggressions-theorie.htm>)

Setzt man das um für die Frage des Selbststudiums, dann erhebt sich dabei (wie auch sonst) die Frage: **Wo hat die Frustration ihren Ausgangspunkt und wie wird eine zu schwache bzw. zu starke Aggression als Handlungsantrieb verhindert?** Das **Selbststudium** funktioniert zumeist nicht gut genug, weil die Frustration zu gering oder zu groß ist. Ausgangspunkt kann die **Realität** sein, dann geben Lekt. eine Hilfe, wenn überhaupt Kontakt mit Lekt. besteht. Zur Realität gehört die Arbeitswelt, in der man Erfolg haben will, aber auch der Vergleich mit anderen Stud. in einer FH oder Universität. Es kommt gar nicht zum Lernen, wenn der Mensch sagt: „Ich kann dafür etwas anderes besser! Ich muss so viel arbeiten, ohne diesen Zeitaufwand könnte ich alles lernen! Die Karriere und die anderen sind mir egal.“ Der **Narzissmus** hat das Selbstbild vor Kratzern gerettet. Es kommt auch nicht zum Lernen, wenn man das Selbststudium bzw. das Studium oder die Firma wechselt und „ganz neu durchstartet“. Äußert man sich später abwertend über die Institution, an der man gescheitert ist, dann wird die aggressive Komponente eines solchen Abbruchs deutlich.

Die Frustration kann auch d. Lekt. als Ursprung haben. In Tageszeitungen wird davon berichtet, wenn die geweckte Aggression zu einem körperlichen Angriff auf den Lehrer bzw. die Lehrerin geführt hat, von Tätlichkeiten bis zum Waffeneinsatz. Aus dem postsekundären Bildungssektor werden derartige Angriffe nicht gemeldet, offensichtlich erreicht man die Zulassung zu diesen Institutionen erst, wenn das Ich stark genug ist, Triebspannungen zu kontrollieren und etwa in der Sublimierung abzuführen. Wer ein anspruchsvolles Fach lehrt und daher immer wieder frustriert, weil es ein weiter Weg bis zum Ziel ist, wird bestenfalls Jahre nach dem Abschluss als „gute/r Lekt.“ eingestuft, in der unmittelbaren Evaluierung zeigt sich die Aggression in negativen Bewertungen. Die mit Beliebtheit gekoppelten Preise für hervorragende Didaktik erringen selten d. Lekt., die wenig Lust bereiten und viel Frust verbreiten. Wenigstens ist die ausgelöste Aggression nach der Frustration erträglich, **sie führt** (trotz schlechter Evaluierung?) **zum Lernen**. Wenn die **Brücke** zu d. Stud. da ist, tragfähig und „gepflegt“ ist, dann hält sie auch bei der Belastung mit frustrierenden Botschaften.

Diese Wechselbeziehung zwischen richtiger Frustration und Belohnung für erfolgreiche Lernschritte fehlt beim Selbststudium. Der lernende Mensch müsste sich selbst durch Bewertungen frustrieren oder in der Realität nach Rückmeldungen suchen, bei denen nicht um einer raschen Beendigung der Kommunikation willen alles gelobt wird. Er müsste an solchem Lob zweifeln. Beidem steht der Narzissmus des/der Lernenden entgegen. Aus der Sicht d. Lekt. bereitet zusätzliches Selbststudium, mit dem einzelne Stud. ihre Lücken schließen sollen (wollen?), einen großen zusätzlichen Aufwand. Je dünner die „Bretter der Brücke“ sind, desto weniger will d. Lekt. frustrierend wirken, weil die Reaktion bekannt ist: das Abbrechen der Brücke als aggressiver Akt des lernunwilligen Menschen und damit eben das Ausbleiben von Lernschritten. Ist die Brücke tragfähig und wird Frustration ausgelöst oder beginnt d. Stud., an seinen Lücken zu arbeiten, ohne dass man erkennen kann, ob es überhaupt eine gezielte Frustration gegeben hat, dann muss der Lernerfolg beachtet, gewürdigt, allfällig korrigiert werden, auch das Feedbackgeben kostet Zeit. Vielleicht gibt es auch deshalb so wenige Stud. in den MINT-Fächern, weil ihre Förderung mit schwer erreichbaren Zielen verbunden ist. Selbst wenn SchülerInnen in der Klasse zu den Besten gehören, haben sie Lücken im Hinblick auf das für das Studium nötige Niveau, würden also diese nur im Selbststudium schließen können. Ihre LehrerInnen riskieren dann beim Auslösen der nötigen Frustrationen oder bei der Bewusstmachung der Distanz zum Ziel ihre Beliebtheit und sie handeln sich

Mehrarbeit ein, wenn sie Erfolg haben, also beliebt bleiben, und Lernprozesse auslösen können.

„Pioniergeist“ mit frühkindlichen Wurzeln

Die Schw. ist wie eine Feststellung formuliert, aus der man Resignation oder Mutlosigkeit erkennen kann: *Ein/e Lekt. als Individuum kann in der FH nichts bewirken zu neuer HD hin.*

Um den Beitrag der PP zum besseren Verständnis einer solchen Schw. ermitteln zu können, müssen einige **Zusatzannahmen** gemacht werden. Es möge sich nicht um eine Person handeln, die an dieser FH schon mit neuen Methoden gegenüber d. Stud. gescheitert ist; *neue HD* sei nicht etwas, das die ganze FH „umkrepelt“ bzw. das mit großen Kosten verbunden ist; das Fach sei eines der Fächer, die normalerweise durch Vorlesungen, verbunden mit nachfolgenden Übungen (was manchmal dann ILV, also Integrierte Lehrveranstaltung, genannt wird) gekennzeichnet sind. Wer in einer solchen Situation die genannte Schw. vor sich hat und die Planung für *neue HD* abbrechen möchte, kann Nutzen aus den Theorien der PP ziehen und weitermachen.

Zu den kreativsten Lebensphasen zählen bei Menschen, die nicht Künstler geworden sind, die Jahre vor dem Schuleintritt bzw. vor der Pubertät. Eine vom kindlichen **Narzissmus** getragene Unbekümmtheit und das Fehlen von Frustrationen, die oft zum Rückzug aus allen möglichen Projekten führen, ermöglichen dem Kind das Ausleben seiner Ideen. Die kindliche Weltsicht kennt noch nicht all die Grenzen, die in der **Realität** dank der Naturgesetze und dank sozialer Gegebenheiten bestehen. Mit der Pubertät wird ein Mensch kritisch gegenüber sich selbst, vergleicht seine Leistungen mit denen anderer Menschen, hat Maßstäbe für die Bewertung und einen Zugang zu einer Fülle von technischen und künstlerischen Produkten. Da sehen die eigenen Produktionen plötzlich nicht mehr gut genug aus, man zieht sich zurück, die kreativen Kräfte verkümmern. Wer als Erwachsener in einer Situation angesichts von Schw. seiner **Kreativität** freien Lauf lässt, regrediert (nicht nur dann, wenn er/sie mit eigenen Kindern Geschichten von Wicky im Kreis der starken Männer genießt). Nimmt man dann das Ergebnis des pseudo-kindlichen Denkens in die Welt der Erwachsenen mit, so müsste ein Lernprozess abgeschlossen sein, der meist nicht einmal begonnen wurde: Dieses „Kind durch Eintauchen in die Vergangenheit“ hat nicht mehr die Eltern als schützende Umwelt, nur das Ich kann sich mit dieser „Reinkarnation“ identifizieren, die **Ich-Sträke** ist der Schutzmantel der kreativen Idee. Wichtig ist daher, zu diesen Ideen zu stehen, auch wenn ihr Ursprung mit einer **Regression** zu tun hat, auf deren Niveau man nicht verharren darf.

Durch den Vorgang der **Übertragung** erhalten Personen bzw. Gruppen von Personen eine Bedeutung, die andere Personen, zumeist die Eltern, in der Kindheit hatten. Will man als Lekt. die Fachbereichsleitung, die Studiengangsleitung oder die Gruppe der KollegInnen von etwas Neuem überzeugen, dann steht man außerhalb der Gruppe und für die erste Zeit im Gegensatz zu den „Autoritäten“. Für das Kleinkind ist das ein **lebensbedrohlicher** Zustand, der **Angst** auslöst. Man hat keinen Schalter, den man umlegt und dann hält man eine solche Spannung als Erwachsene/r aus, viele geben daher auf, um diese Angst zu vermeiden. Man kann sich andere Menschen zum **Vorbild** nehmen und auf die Wirkung von internalisierten Bezugspersonen hoffen, um sich Mut zu machen, die Zeit der Isolation zu beginnen. Das ist, wenn es ein persönliches Problem darstellt, schwer alleine zu ändern.

Wenn allerdings Leitungspersonen selbst immer alles unter **Kontrolle** haben wollen und jede Selbständigkeit als Versuch einer **Revolte** erleben, dann können Elemente der psychoanalytischen Charakterkunde trostvolle Einsichten vermitteln und man kann den üblichen Trick anwenden: „Präsentiere Deinen Vorschlag so, dass die vorgesetzte Person ein entscheidendes Stück selbst erkennen kann und dann das Ganze für eine eigene Idee hält!“ So kommt es zu Änderungen, man bleibt aber unbedankt und wird nicht berühmt. Auf diese Situation ist nicht näher einzugehen, da sich ja andere ändern müssten, die das nicht lesen.

Wenn die Umsetzung *neuer HD* in der eigenen Lehrveranstaltung große Erfolge hat, dann wächst das Interesse der anderen Lekt. Man muss erklären, was man macht, es gibt jede Menge an „Killerphrasen“ und Ablehnung aus **Angst vor dem Umlernen** und dem damit verbundenen Zeit- und Kraftaufwand. In gutem Klima erhält man Zustimmung, viel Aufmerksamkeit, steht im Mittelpunkt. Das befriedigt die **eigenen narzisstischen Bedürfnisse**, denen man nicht zu stark folgen darf. Auch vor einem solchen Erfolg kann man Angst haben. Deren Änderung ist ebenso schwierig wie die Änderung der Angst vor der Isolation. Wenn alles gut geht, gewinnt man KollegInnen zur gemeinsamen Arbeit. Wer dann ein guter Teamplayer ist, die Vorschläge der KollegInnen einarbeitet, sein Know-how mit anderen teilt, kann doch als Individuum etwas zugunsten *neuer HD* bewirken.

5.3 Exkurs 6: Erfolgreiche Umsetzung einer didaktischen Innovation

Als Exkurs sei auf ein Beispiel aus dem Studium der russischen Sprache hingewiesen. Ich danke Herrn Professor (FH) Dr. Anatoli Berditchewski für den folgenden (neu gegenderten) Text, der hier nicht erstmals publiziert wird. Die Abkürzung: **MOEL** steht für „mittel- und osteuropäische Länder“.

Das „TANDEM“-Modell

im Sommerkolleg der Fachhochschulstudiengänge Burgenland für österreichische und MOEL-StudentInnen

Das Modell „TANDEM“ basiert auf der Prämisse, dass Kultur immer ein Dialog, ein Meinungs- und Erfahrungsaustausch, das Begreifen von Werten und Traditionen von anderen ist. Jede Kultur bereichert und erneuert sich eben durch die Kontakte mit Traditionen und Werten von anderen Völkern. Daher ist das Ziel des TANDEM-Modells, die interkulturelle Kompetenz der daran beteiligten StudentInnen zu entwickeln, d.h. die Fähigkeit, sowohl die Eigen- als auch die Fremdkultur zu erkennen. Die seit 1991 gemachten Erfahrungen in TANDEM-Unterricht (Begegnungspädagogik) erlauben im Ergebnis eine konsequent positive Rückwirkung auf die Sprachlernmotivation der TeilnehmerInnen im Anschluss an die Begegnungen und ein sehr viel größeres Interesse an interkulturellen Entdeckungen im Dialog mit dem/der LernpartnerIn.

Sowohl im Bereich der Erwachsenenbildung als auch bei SchülerInnen aller Altersstufen und den Eltern der SchülerInnen, die die fremde Sprache erlernen müssen, konnten gezielt entwickelte bilinguale Materialien eingesetzt werden. Sie erlauben einen freien Dialog in einem abgesteckten zeitlichen Rahmen und eine Präsentation im Anschluss an die reinen Lernphasen. Das Drei-Phasenmodell

(Tandembildung / Erarbeitungsphase / Präsentationsphase) hat sich in allen Bereichen als das effektivste Lernprinzip bewährt, Grundschüler benötigen für ihren Dialog differenziertere Lernphasen und speziell auf ihre schulischen Rahmenrichtlinien ausgerichtete Lernkonzeptionen. Auch in diesem Bereich liegen grundlegende begegnungspädagogische Erfahrungen vor.

Seit 2002 wird das **Sommerkolleg der Fachhochschulstudiengänge Burgenland** nach den Prinzipien der Begegnungspädagogik durchgeführt. Das Resultat hat alle Erwartungen übertroffen: **Sowohl MOEL- als auch österreichische StudentInnen wollten ab jetzt nur nach dieser Methode Fremdsprachen lernen.**

Der Kurs verläuft (4 Stunden pro Tag) nach folgendem Plan:

Die ersten 2 Stunden haben die österreichischen StudentInnen MOEL-Sprachen und die MOEL-StudentInnen Deutsch parallel in getrennten Unterrichtsräumen.

Die nächsten 2 Stunden arbeiten österreichische und MOEL-StudentInnen paar-(gruppen)weise im TANDEM in einem gemeinsamen Unterrichtsraum. Während dieser TANDEM-Übung verläuft die Konversation zwischen den StudentInnen 30 Minuten auf Deutsch und 30 Minuten in MOEL-Sprachen zum gleichen Thema, das mit der österreichischen und der MOEL-Kultur verbunden ist.

Das sieht auf dem Unterrichtsplan folgendermaßen aus:

9.00 - 10.30 Monolinguale Phase

10.30-10.45 Kaffeepause

10.45-11.15 Tandemphase A (Deutsch)

11.15-11.45 Tandemphase B (MOEL-Sprache)

11.45-12.00 Kaffeepause

12.00-12.45 Auswertung im Plenum

Der Vorteil des TANDEM-Modells liegt u.a. in dieser verstärkten Durchführung direkter Kontakte mit LernpartnerInnen aus zwei Sprachbereichen, denn eben hier, wo lebendige Gruppen in informellen Kontakt treten, kommt es zu intensivem Austausch und gegenseitigem Lernen. Die PartnerInnen beachten dabei nicht nur die Spracharbeit, sondern auch die interkulturellen Berührungspunkte. In diesem Sinn ist das TANDEM-Modell Aspekt einer transkulturellen Erziehung, die nicht nur kulturelle Selbstverständlichkeiten in Frage stellt, sondern auch deren Ergänzungsbedürftigkeit nachweist. Dieses Modell ist daher „bi-kulturell“ und „bi-kognitiv“. Von den StudentInnen wird dabei auch eine hohe Bereitschaft zum Eindringen in die Kultur und Denkweise des anderen Landes gefordert.

Was den/die Lehrende/n anbetrifft, so ermöglicht ihm/ihr das TANDEM-Modell stärker als in anderen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts, sich von der traditionellen LehrerInnenrolle zu lösen und die des/der beratenden Partners/in anzunehmen.

2006 wurden unter der Leitung von Prof. Berditschewski (Herausgeber)

Arbeitsmaterialien „Zu zweit geht es besser!“ für Deutsch, Englisch, Finnisch, Polnisch, Kroatisch, Russisch, Tschechisch und Ungarisch entwickelt (erschieden im E. WEBER Verlag Eisenstadt).

2007 wurde das Projekt TANDEM mit dem „EUROPASIEGEL für innovative Sprachenprojekte“ ausgezeichnet.

Mittlerweile werden solche Lernwochen auch in Moskau durchgeführt, wohin die österreichischen StudentInnen gerne reisen. (Diese Aussage gilt im Jahre 2010.) Was wäre daraus geworden, wenn der Initiator am Erfolg gezweifelt hätte?

Ende des Exkurses

Ausbildung als Teil der Menschenbildung im Sinne von Selbstentfaltung

Schw., die Erwartungen der „Stakeholder“ der FH bzw. der Universität zu erfüllen, speziell, wenn diese die Ziele nicht klar formulieren und mehr oder weniger deutlich nur Angelerntes sehen und messen wollen.

Raumsonden, die einen Planeten oder einen Kometen in möglichst geringer Entfernung passieren sollen, um Messungen und Bilder zur Erde senden zu können, kommen mit bewundernswerter Präzision an ihr Ziel. Das geht, sogar eine Landung ist geglückt. Aber wie soll man Ziele erreichen, die zwar auch weit entfernt, jedoch entweder nur ungenau oder zusätzlich auch widersprüchlich sind? Um eine Antwort versuchen zu können, sei der Kreis der „Stakeholder-Unternehmen“ eingeschränkt auf Firmen, in denen d. Stud. ihr Praktikum absolvieren und/oder später arbeiten werden, Sponsoren und Firmen, die den Arbeitsmarkt darstellen, für den der spezielle Studiengang ausbilden soll. Die Antwort wird nicht wesentlich anders, wenn der Kreis erweitert wird, nur länger; d. Stud. gehören im Allgemeinen nicht zu denen, die „nur Angelerntes sehen und messen wollen“.

Die Messbarkeit des Lernerfolges stößt aus der Sicht der PP an relativ enge Grenzen. Man kann nicht messen, wie groß die Anstrengung für einige Stud. war, in interkulturellen Trainings ihre Vorurteile zu erkennen und abzubauen, man kann auch nicht messen, mit welchen Gefühlen ein neuer Inhalt verbunden und verankert wurde, weder von der Stärke noch von der Art der Gefühle her. PP und eine auf der „**Humanistischen Psychologie**“ beruhende Pädagogik bedingen ein **Menschenbild**, das in der modernen Arbeitswelt zumindest einige Vertreter hat, aber eben immer neu erkämpft und verteidigt werden muss, das nicht zu Arbeitsformen wie Fließband und Akkord passt, nicht das Handeln lenkt, wenn man die Maximierung des Shareholdervalue anpeilt und die Produktion in Staaten verlagert, die keinen Schutz der ArbeitnehmerInnen und der Umwelt, keine Sozialleistungen kennen. Nicht immer erlebt man die Gültigkeit des Satzes: „Die Wirtschaft dient den Menschen!“ Zu viele ManagerInnen und Lobbyisten sehen den Menschen (und dann auch die Politik) im Dienste der Wirtschaft.

Etliche der Kenntnisse und Fertigkeiten, die man gut messen kann, gehören zu den **technischen** Grundlagen, vergleichbar der Fingerfertigkeit im Musikstudium, die vorausgesetzt und erreicht wird, aber noch nichts mit Interpretation zu tun hat. Etwa eine Kennzahl berechnen zu können, einen Buchungssatz zu schreiben, eine Bilanz lesen zu können, ist „Technik“ und macht noch keinen kreativen Techniker, keine innovationsbereite Managerin aus. Die weniger gut messbaren Ergebnisse, wie Selbstsicherheit, Teamfähigkeit, Führungskompetenz, erfordern beständiges Umlernen. Hier liegt eher das „**Lernen III**“ im Sinne von G. Bateson (s.o.) vor.

Umlernen verhindert die Festlegung auf bestimmte Handlungsmuster; wird so oft umgelernt, dass dabei das Umlernen geübt wird, dann ist ein Ziel aller Stakeholder erreichbar: die problemlose Einarbeitung in ein bestehendes Unternehmen. Indem immer wieder bestehende Handlungsmuster aufgebrochen und hinterfragt werden, ist d. Stud. vorbereitet, die emotionale Verankerung in der Praxis zu lösen. Damit ist nicht das Anstreben von Charakterlosigkeit und Gewissenlosigkeit gemeint, die erreichte Vielfalt schließt nicht das ein, was jenseits der individuellen (oder gemeinsam gefundenen) **ethischen Grenzen** liegt. Während man anstrebt, dieses **Bildungsziel der Vielseitigkeit** zu erreichen, kann das „Handwerkszeug“ so intensiv eingesetzt werden, dass Routine entsteht. Wenn die Stakeholder sich dann mit der Messung des Technischen, des Handwerklichen zufrieden geben, dann sind deren Ziele erfüllt, ohne dass man als Lekt. sich zum Handlanger eines inakzeptablen Reduktionismus gemacht hat. Hat das Studium zur Selbstentfaltung d.

Stud. beigetragen, können sie ihre wahre Persönlichkeit zeigen und am Arbeitsplatz einsetzen, das kann d. Stud. ohnehin nicht abgenommen werden. Die LeserInnen haben wohl erkannt, dass hier nicht mit einem Täuschungsschritt vorgegangen wurde. In der Formulierung der Schw. erfolgte **keine** Orientierung an der „Kapazität“ der PP, obwohl von Anfang an geplant war, die Psychoanalyse als „Variante der Lernpsychologie“ eben in der Gestalt der PP hier zu behandeln und anzuwenden. Nicht einmal die Auswahl der Schw., die vor allem im Hinblick auf den Umfang vorgenommen werden musste, erfolgte unter dem Gesichtspunkt der „Problemlösung mit PP“. Die in den obigen Absätzen behandelte Schw. ist ein in diesem Zusammenhang sperriges Thema, aus dem Innovationsmanagement vertraut und wohl besser aufgehoben in einer modernen **Organisationspsychologie**, es passt eher in die **Pädagogik** (Bildung des Menschen erreichen, auch wenn dann nur die Beherrschung von Algorithmen gemessen wird) als zur Psychoanalyse bzw. PP (Ertragen von Unsicherheit durch gewohntes Umlernen).

Selbstvertrauen und Ich-Findung durch Widerstand

Schw., systematisch, ruhig, authentisch zu handeln, auch wenn ein im Sinne der HD richtiger Weg in Zwischenstationen zu Protesten, Aggressionen, Revolutionen (durch die Stud., durch die Stakeholder) führt (im Alltag wechselt man die Strategie, wird hektisch, gerät unter Rechtfertigungsdruck, was man als Lekt. nicht werden darf). Es geht hier um das Wesentliche des richtigen Tuns.

Ein kleines Kind, das immer die Wünsche der Mutter erfüllte, also nur jene Handlungen setzte, die von der Mutter akzeptiert worden sind, könnte **kein Ich** entwickeln. Die „**Dyade**“, die sich in einer Verschmelzung von Mutter und Säugling zeigt, muss aufgebrochen werden, ein Ich kann es nur geben, wenn es sich **vom Du unterscheidet**. Dieser grundlegende Vorgang wiederholt sich analog auf der Schwelle zum Erwachsenenalter. Die Bezeichnung der Phasen als „Trotzalter“ wird der Wichtigkeit des Geschehens nicht gerecht. Man muss sich als Lekt. die Unvermeidbarkeit solcher Widerstände bei jungen Menschen bewusst machen, dann nimmt man die **Äußerungen nicht persönlich**. Wer also einen neuen Weg geht, um Stud., die „passive Befehlsempfänger und Lernmaschinen“ sind, zu eigenständigen, willensstarken Führungskräften zu machen, hat auf diesem Weg entweder Erfolg oder nicht. Wenn das Ziel **nicht** erreicht wird, weil in verdeckter Weise die Kontrolle erhalten bleibt, die Lenkung durch künstliche Abhängigkeit (vom Wissen d. Lekt., vom Zugang zu Ressourcen) funktioniert, dann gibt es „unterwegs“ auch keine Schw., wie sie oben beschrieben sind. Wenn man sich dagegen erfolgreich dem Ziel nähert, dann muss man eben auch schon vor dem Projektende die **erfolgreiche Ich-Findung** („höherer Art“) zur Kenntnis nehmen und berücksichtigen; sie zeigt sich in immer wieder ähnlichen Schw.

Wie die „Mutter-Kind-Verschmelzung“ zur Dyade am Beginn des Lebens unentbehrlich ist, so ist die **Abhängigkeit** d. Stud. von Lekt. in vielen Fällen unvermeidlich, nützlich und notwendig. Selbst wenn sich jemand beispielsweise gegen den Widerstand der Bezugsgruppe durch Lesen der Schriften eines Verstorbenen in eine neue Religion einleben will, entsteht zuerst eine Abhängigkeit, wenn auch nicht mehr von einer real existierenden Person. Man muss sich die Wichtigkeit dieser Beziehung bewusst machen, um das zu akzeptieren, was häufig eine Folge der Ablösung ist: Mit dem Selbstbewusstsein des reifenden Menschen ist es nicht vereinbar, so abhängig gewesen zu sein, so viel von anderen gebraucht und bekommen zu haben, so „klein“ gewesen zu sein. Daher muss dieser Beitrag

abgewertet werden, **Gefühle der Dankbarkeit werden verdrängt**. Sie zuzulassen bewirkt eine narzisstische Kränkung. Statt Dankbarkeit erlebt man als Lekt. kritische, ja auch zerstörerische Wertungen. Erst mit einigen Jahren Distanz geben Erwachsene zu, jemand anderem (oft auch d. Lekt.) etwas zu verdanken. Angesichts der Formulierung der Schw. überrascht es wohl nicht mehr, dass in die kleine Überschrift der Begriff „**Selbstvertrauen**“ aufgenommen wurde. Man braucht sogar schon dann Selbstvertrauen, wenn man mit einer neuen Methode in der HD noch gar nicht begonnen hat, aber genug über die herausziehenden Schw. gelernt hat. Auf sein **Selbst** zu vertrauen, würde voraussetzen, es zu kennen. Viele Menschen bemühen sich lebenslang um **Selbsterkenntnis**; ihnen sei als Trost eine Feststellung von **Heinz Kohut** mitgeteilt: „Das Selbst ist, ob man es im Rahmen der Psychologie des Selbst im engeren Sinne als spezifische Struktur des psychischen Apparates auffasst oder im Rahmen der Psychologie des Selbst im weiteren Sinne als Mittelpunkt des psychologischen Universums des Individuums, wie alle Realität – physikalische Realität (die mit den Sinnen wahrgenommenen Daten über die Welt) oder psychologische Realität (die mittels Introspektion und Empathie wahrgenommenen Daten über die Welt) – in seiner Essenz nicht erkennbar. Wir können mit Introspektion und Empathie nicht das Selbst *per se* erreichen; nur seine introspektiv und empathisch wahrgenommenen psychologischen Manifestationen stehen uns offen. Forderungen nach einer exakten Definition der Natur des Selbst lassen die Tatsache außer Acht, dass 'das Selbst' kein Konzept einer abstrakten Wissenschaft ist, sondern eine von empirischen Daten abgeleitete Verallgemeinerung. [...] Wir können die verschiedenen kohärenten Formen beschreiben, in denen das Selbst erscheint, wir können die verschiedenen Bestandteile aufzeigen, die das Selbst ausmachen – seine beiden Pole (Strebungen und Ideale) und den Bereich von Begabungen und Fertigkeiten, der zwischen diesen beiden Polen liegt –, und ihre Genese und Funktionen erklären.“³³

Im Vertrauen auf dieses bloß in „verschiedenen kohärenten Formen“ beschriebene Selbst ist also eine Aufgabe zu bewältigen, deren Scheitern in einer Zwischenstation drohen muss, damit sie gelingen kann. Das ist keine optimistische Prognose. In die Bewältigung der Schw. können d. Stud. eingebunden werden, sie lernen daran, neben dem Prozess der Realisierung einer neuen Art des Lehrens und Lernens die Prozesse zu sehen, die die Rahmenbedingungen für diesen Prozess bestimmen. Ungleich mehr Aufwand löst es aus, wenn auch „Stakeholder“ den Abbruch des „Experiments“, das eben eine neue Form der HD darstellt, fordern. Im Kontakt mit Stakeholdern und bei den Erklärungen dessen, was man tut, braucht man die Komponente der Glaubwürdigkeit, die in der **Authentizität** enthalten ist. Kann man das als Lekt. oder werden da Kompetenzen erwartet, die ein charismatischer **Führer** oder ein Religionsgründer hat? Man kann es, wenn der Kreis, in dem man agiert, überschaubar bleibt. Selbstvertrauen muss von Anfang an da sein und gründet sich auch auf die besondere Sorgfalt, mit der der neue Weg in der HD entwickelt bzw. ausgewählt und in die Summe der eigenen Kernkompetenzen integriert wurde. Einige Angriffe tragen dann auch bei d. Lekt. zur vertieften Ich-Findung bei. Neue Wege können auch durch ein **Team** erschlossen werden, man bleibt also nicht allein, wenn man kooperieren will. Dadurch erhält man nicht nur „gegnerisches“ Feedback, sondern auch (eher bestärkendes) kollegiales Feedback.

³³ Kohut, Heinz: Die Heilung des Selbst.- Übersetzt von Elke vom Scheidt.- Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1979, S. 299

Einladung

Schw., die Lust am Suchen von Schw. zu beherrschen

Die Gruppe O der aufgezählten Schw. war und ist als Einladung zu verstehen, eigentlich als Fortsetzung der Aufforderung, jede der Gruppen zu ergänzen und eben neue Gruppen zu finden. Dann wird man zu den Schw., die man als Lekt. aus der Praxis kennt, eine gewisse **Distanz** gewinnen. „Sind es denn wirklich Schw., die in ein Buch über HD gehören?“, kann man sich dann selbst fragen. Eine Klage über die gewaltige **Arbeitsbelastung** und den drohenden Zusammenbruch gibt es in fast allen Berufen, man erfährt diese Unzufriedenheit von RichterInnen, MedizinerInnen in Spitälern und auf dem Lande, PolitikerInnen, PilotInnen usw. Das macht es für Lekt. nicht leichter, schon gar nicht, wenn dann empfohlen wird, neue Wege zu gehen und bei Schw. in mühevoller Kommunikation die Stakeholder davon abzuhalten, einen Methodenwechsel durch die Rückkehr zur alten, bewährten Vorlesung zu erzwingen. Distanz ist die Voraussetzung für Humor, dieser ist dann eine (nicht hinreichende, nicht immer notwendige) Voraussetzung für die seelisch-geistige Gesundheit ...

Aus der Lust am Suchen von Schw. sollte keine Sucht werden. Die erlebte Distanz zu den Schw. könnte verleiten, sie zu vergrößern; das wird hier nicht empfohlen, man möge als Lekt. Hochschuldidaktiker/in bleiben. Wenn man die gefundenen Schw. sortiert, zu Gruppen zusammenfasst, für diese dann Oberbegriffe sucht, dann kommt man ihnen wieder näher, ohne in sie verstrickt zu sein. Man sieht die zu den Oberbegriffen passenden **Richtungen der Psychologie** oder versucht sie zu sehen. Je nach den Vorkenntnissen wird man sich in diese Richtungen vertiefen, um ihren Beitrag zur Lösung der Schw. herauszufinden. Was hier am Beispiel der PP, mit der ich mich seit Jahrzehnten verbunden fühle, gezeigt wurde, könnte jemand mit der „Humanistischen Psychologie“ machen, wenn genügend Kompetenz aufgebaut ist, oder mit anderen Richtungen der (Lern-)Psychologie. Im 20. Jahrhundert fand gerade in Wien, wo sie von *Alfred Adler* begründet worden war, die **Individualpsychologie** eine breite Anwendung im öffentlichen Schulwesen.³⁴ Der wichtigste Satz aus der pädagogischen Grundausbildung im Abschnitt „Individualpsychologie“ war nicht die stets aktuelle Lehre von den Schwächen und deren Überkompensation, sondern etwas, was auch Lekt. annehmen sollten: „Schwierigkeiten macht, wer Schwierigkeiten hat.“

Exkurs 7: Faulheit

Unter den aufgezählten Schw. kommt das Wort „Faulheit“ nicht vor. Das hat sich beim Schreiben des Textes so ergeben. Vielleicht sehen aber Lekt. in der Faulheit d. Stud. eine wesentliche Ursache für verschiedene Schw.? Gerade die Konzepte der PP eignen sich hervorragend, um einen Ansatz zur Lösung des so formulierten Problems zu finden:

Wer sich mit dem Lernstoff befasst, findet (hoffentlich) etliche Anknüpfungspunkte. Die bis zum Eintritt in die FH oder die Uni vermittelte Allgemeinbildung soll nicht nur die **Kompetenz zum Studieren** mitbewirken, sondern auch helfen, inhaltlich das neue Wissensgebiet zu „verankern“. **Kinder lernen** wahrscheinlich aus drei Gründen

³⁴ Als Literaturhinweis nehme man: Alfred Adler: Praxis und Theorie der Individualpsychologie; Vorträge. Zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer. Neu herausgegeben von Prof. Dr. Dr. h. c. Wolfgang Metzger. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 1974, Erstausgabe: 1930

leichter: Alle organischen Prozesse (in der Verknüpfung der Nervenzellen durch neue Synapsen usw.) erfolgen bei gesunden Kindern rasch, die Struktur des Gehirns passt sich dem realen Leben an. Zweitens haben sie eine Menge an Emotionen, die noch nicht an Prozesse (Objekte), die erfahrungsgemäß zu Befriedigungen (Lust) verhelfen, gebunden sind und nur darauf warten, an Inhalte geheftet zu werden; es stehen ihnen im Vergleich zu älteren Menschen relativ wenige Handlungsalternativen offen, wenn sie starke Lusterlebnisse suchen. Lernerfolg bereitet auf beinahe direktem Weg Lust, was man an Schulleistungen, aber auch beim laufend verbesserten Spielen am Computer sehen kann. Diese Besetzung der psychischen Repräsentanzen mit Libido funktioniert allerdings auch bei Kindern kaum, wenn durch große persönliche oder familiäre Sorgen alle Gefühle „in eine einzige Richtung“ gelenkt werden oder wenn zu viele Hemmungen anerzogen wurden. Sie können sich drittens mit den erwachsenen Lehrpersonen identifizieren und wehren damit das Erlebnis der Kleinheit, der Schwäche, der Minderleistung ab. Die Schw. als Problem formuliert würde also lauten: Was sind für die nachweislich geringen Lernerfolge die Ursachen, die bei oberflächlicher Betrachtung wie bloße Faulheit d. Stud. aussehen?

Vor allem der durchaus normale Wegfall des Faktors der Identifizierung mit d. Lekt. führt beim **Erwachsenen in der Lernsituation** zu einer starken emotionalen Belastung. Statt sich eingestehen zu müssen, dass man etwas nicht kann, auch nach mehreren Versuchen des Erlernens, was andere (wenigstens d. Lekt.) können, ist es doch besser zu sagen: „Wenn ich nicht durch dies oder jenes am Lernen gehindert worden wäre, könnte ich das so gut wie die Besten; relativ zum geringen Aufwand, den ich trieb, ist ein 'Genügend' eine tolle Leistung.“ So erhält man eine **narzisstische Belohnung** und vermeidet zugleich eine **schwere narzisstische Kränkung**. Diese sieht man als Lekt. dann, wenn jemand etwa für eine Schlussprüfung viel gelernt hat, mit Auszeichnung abschließen will und doch nur mit „Befriedigend“ abschneidet.

Der **Lösungsweg** führt zu einer Stärkung der Ich-Kräfte, des Selbstbewusstseins, damit es nicht aus den schädlichen Strategien der Verringerung der Anstrengung seine Zufuhr erhält und damit es stark genug ist, eine Kränkung als Folge vergeblichen Bemühens zu ertragen. Zum Lösungsweg gehört auch das (ethisch akzeptable) Freigeben von Lust spendenden Handlungsmöglichkeiten.

Die anderen Unterschiede im Lernen zwischen Kind und Erwachsenem, zu denen die PP hinführt, sind weitaus seltener auf einem Lösungsweg zu beseitigen. Für Erwachsene ist das „sehr gut“ auf einem Prüfungsbogen eben nicht mehr so wichtig als Quelle von Zufriedenheit wie für das Schulkind ein Stern im Aufgabenheft. Die freien Emotionen (also die Libido) sind selten, man ist an Mitmenschen und an die Berufswelt gebunden, hat Sorgen und ehrgeizige Ziele außerhalb des Lernbereichs. Das Wachstum der Nervenzellen sollte man schon gar nicht positiv beeinflussen wollen, es wäre schon ein Fortschritt, wenn jede/r Stud. die negative Beeinflussung durch Nikotin, Alkohol und unnötigen Stress beenden könnte.

Trotzdem bzw. gerade deshalb: **Es gibt keine Faulheit.**

Ende des Exkurses

Aus all dem mögen die LeserInnen spüren: **Wer als Lekt. arbeitet, kapituliert nicht vor Schw.** Wenn das alle Stakeholder, also in diesem Fall auch d. Stud., spüren, wird d. Lekt. im Beruf die Selbstverwirklichung gelingen und werden sich die Praxis der Lehre und die HD mit der Bildungsinstitution positiv weiterentwickeln.

6 Kriterien für die Bewertung und Systematisierung vorgefundener Methoden

Wissenschaftliche Methoden der Forschung, die zu mathematisch erfassbaren Modellen und Zusammenhängen führen, auf die HD anzuwenden, ist eine umfangreiche Aufgabe. Man könnte, ließen es Lekt. und Stud. (bzw. ihre VertreterInnen) zu, begleitend zu LVA viel mehr empirisch forschen³⁵ und dann wahrscheinlich eindrucksvolle Berechnungen publizieren, aus denen weitreichende Schlüsse zu ziehen wären. Die Frage ist jedoch, ob sich der Aufwand lohnen würde. Solange HD ein Teil der Pädagogik bleibt und diese nicht zu einer empirisch fundierten Naturwissenschaft gemacht werden kann und soll, führen auch die komplexesten statistischen Analysen nicht auf den Weg zu einer anderen Stellung im Wissenschaftsgebäude. Neue Programme zur Informationsverarbeitung mittels eines Computers kann eine Firma anbieten, testen lassen und bewerben; sie werden verwendet, wenn sie Vorteile bringen. Neue soziale Medien setzen sich rasch durch, wenn sie die Bedürfnisse vieler Menschen erfüllen. Würde man jedoch in einer konkreten FH und in Kooperation mit einer aufgeschlossenen Gruppe von Lekt. eine bestimmte Methode aus dem Bereich HD empirisch als „sehr gut“ (was immer das heißen würde) erkennen, müsste das keinerlei Auswirkungen auf die Praxis in den vielen anderen Lehrsälen haben. Wahrscheinlich könnte man langfristig auf dem Weg über die Aus- und Weiterbildung von Lekt. zumindest erreichen, dass die Methode bekannt, bei Lehrauftritten erlernt und da und dort probeweise eingesetzt wird. An der Lehrfreiheit im postsekundären Bildungswesen ist absolut festzuhalten, daher kann auch die beste neue Methode nicht durch Dienstanweisungen eingeführt werden. Wer eine neue, empirisch abgesicherte Methode ablehnt, wird immer auch Argumente dafür finden. Empirische Wissenschaften haben zwar in der angewandten Mathematik eine Basis, die ihnen den Anschein von Objektivität und Wahrheit gibt, übersehen wird dabei jedoch oft, dass die Anwendung der Mathematik Modelle, die die Realität abbilden, voraussetzt. Es werden die Zusammenhänge auf der Grundlage der Modelle berechnet, bezüglich der abgebildeten Realität sind Annahmen zu machen, die immer wieder an der Individualität d. Stud. und d. Lekt. und schließlich an der Einzigartigkeit der durch konkrete Personen geformten „Lehr- und Lerngemeinschaft“ eine Grenze finden. Überdies scheint mir die HD von brauchbaren Modellen, die man mathematisch abbilden könnte, noch weit entfernt zu sein. Ein Schritt in die richtige Richtung ist möglicherweise die Systematisierung und die Bewertung von Methoden der HD.

Die Überschrift des Abschnitts verspricht Kriterien für die Systematisierung von Lehrmethoden. Hier wird der „Umweg“ über die Bewertung gegangen. Das hat einen großen didaktischen Vorteil: Viele LeserInnen, die Lekt. sind, kennen die Situation, sich für eine Methode entscheiden zu müssen, und entwickeln für die hier vorgeschlagenen Ansätze auf Erfahrung beruhendes Verständnis, auch wenn sie in Details anders formulieren oder gliedern würden. Zugleich erweisen sich die Anfangsgründe einer Systematisierung als wertvoll für die praktische Arbeit, wenn sie mit Bewertungskriterien verknüpfbar sind. Aus der Bewertung kann sich ein Denken im System entwickeln, man geht von der Realität zum Modell, zur Theorie. Die möglichst rationale Bewertung ist dabei der Entscheidung vorgelagert. Die

³⁵ Ein Beispiel: Als Studiengangsleiter wollte ich den Wortschatz (Fremdworte, Fachbegriffe) empirisch ermitteln und mit den Prüfungsleistungen korrelieren. Es gab da wie dort keine Zustimmung.

Bewertungskriterien sind zwar nicht der einzige Ansatz, um die Lehrmethoden in ein neues System einzuordnen, sie sind aber ein geeigneter Ansatz, der den Vorzug haben soll, nach der Bewährung in der Praxis der Entscheidung nicht um seiner selbst willen da (gewesen) zu sein.

Zum gesamten Erfolg einer Bildungsinstitution tragen die eingesetzten Lehrmethoden viel bei. An FH und Universitäten haben Lekt. die Freiheit der Lehre. Sie ist, wenigstens an einer FH, normalerweise etwas regulierend und harmonisierend eingeschränkt. Aber man muss sich für eine Methode entscheiden, ob beim Aufbau eines neuen Studienganges, bei Lehrplanänderungen oder in Zeiten von Innovation. Kleine und große Entscheidungen werden von kundigen ManagerInnen, WissenschaftlerInnen, PolitikerInnen, aber auch von Privatpersonen unter Verwendung von Entscheidungstechniken gefällt. Für Fälle, in denen Alternativen bewertet werden können, woran sich ein Vergleich schließt, so dass für die Entscheidungsphase vorbereitet werden kann, welche Alternative am ehesten den festgelegten Anforderungen entspricht, verwendet man die „Nutzwertanalyse“ (NWA). Sie wird in verschiedenen Ausprägungen beschrieben und ist auch unter der Bezeichnung „Scoring-Methode“ bekannt. Sie kann hier nicht vermittelt werden, sondern wird, wie so vieles, was nicht ein aus der Sicht des Autors wichtiges und im übrigen Schrifttum vernachlässigtes Element der HD ist, als bekannt vorausgesetzt.³⁶

Bekanntlich (das gilt hoffentlich nach dem Hinweis auf zwei Links) unterscheidet man bei der NWA „Muss-Kriterien“, deren Nicht-Erfüllung zum Ausscheiden einer Alternative führt, von „Kann-Kriterien“ (oder „Wunsch-Kriterien“). Für die Muss-Kriterien genügt eine Abfrage nach der Art: trifft zu: JA oder NEIN. Die anderen Kriterien können gewichtet werden, ein gewähltes System der NWA legt auch die Summe der Gewichtungspunkte fest. Nach der Beschreibung der Erfüllung jedes Wunsch-Kriteriums in qualitativer oder quantitativer Art werden die Punkte zugeteilt. Dadurch wird eine qualitative Beschreibung auch quantitativ fassbar. Es geht bei der Anwendung nicht darum, die Entscheidung für eine Methode an eine Tabelle (die man zwar selbst erstellt hat) zu „delegieren“. Der Wert der Entscheidungstechnik liegt darin, die Kommunikation im Team bezüglich der Alternativen zu erleichtern, eine Gesamtentscheidung in einzelne, besser überblickbare und vernünftig beurteilbare Teilschritte zu zerlegen, sich selbst (und anderen) Rechenschaft geben zu können und aus Erfahrungen lernen zu können. Angewandt auf die HD: Wer eine Methode mit einer NWA auswählt und damit unzufrieden ist, kann nachvollziehen, welche Elemente zu wichtig genommen wurden, welche vernachlässigt wurden, kann die Gewichtung ändern und eine neue Entscheidung auf einer besseren Grundlage treffen.

Dieses Kapitel kann Lekt. nicht die Ausarbeitung der eigenen Tabelle abnehmen. Wer aus den anderen Abschnitten weiß, dass es kein Rezept gibt, um die „Brücke“ problemlos und für ewig zu bauen (auf die Impfung mit jenem Hormon, Oxytocin, das die Mutter-Kind-Bindung stärkt und auch später Vertrauen begünstigt, wurde bewusst nicht hingewiesen, ein solches Vorgehen sei einer „anderen Welt“ überlassen), dass es hier auch keine Lernpsychologie gibt, die alle Probleme löst und eigenes Forschen erübrigt, der wird auch nicht erwartet haben, dass hier eine NWA

³⁶ Das Internet kann helfen: <http://de.wikipedia.org/wiki/Nutzwertanalyse> oder aus einer Universität: <http://www.ifip.tuwien.ac.at/lehre/demo/krames/nwa.html>

abgedruckt ist, die man wie eine Checklist am Anfang eines regelmäßig wiederkehrenden Ablaufs einsetzen kann.

Am Beginn stehe hier eine Reihe von möglichen Muss-Kriterien, die man auch durch die beste Methode nicht alle zugleich erfüllen könnte, wenn sie Wunsch-Kriterien wären. Sie führen also zu einer Vorentscheidung bei der Auswahl einer Lehrmethode. Wollte man beispielsweise durch eine Methode das Lernen in der Gruppe ebenso optimieren wie das Lernen als Einzelperson, so käme ein „fauler Kompromiss“ heraus. Man muss dann schon zwei verschiedene Methoden einsetzen, um jeweils den optimalen Erfolg zu erreichen. Streng genommen handelt es sich bei der folgenden Aufzählung noch nicht um Kriterien der abschließenden Methodenwahl, sondern um die beschreibende Abgrenzung des Einsatzbereiches einer Methode und damit um eine Fixierung der Felder, in denen man nach Methoden suchen kann. Wer also beispielsweise die Kompetenz zu kreativen Teamlösungen fördern will, braucht gar nicht darüber nachzudenken, wie gut sich dabei ein Vortrag (im Sinne einer langen Vorlesung) einsetzen lässt, sondern man muss im „Vorratsschrank: Kreativitätstechniken“ Nachschau halten. Man kann die Aufzählung also als Muss-Kriterien für die Wahl des richtigen „Vorratsschranks“ ansehen.

Keine „Vorentscheidung“ wird hier eingeführt bezüglich d. Stud. Man hat nicht Kinder vor sich, wo man verschiedene Entwicklungsstufen (den körperlich-seelischen Reifegrad) beachten muss, auch das „Senioren-Studium“ kann nicht zu einer beachteten Sondersituation führen, denn es ist an Universitäten die Ausnahme und an FH nicht vorgesehen: Alle Stud. sind „voll leistungsfähig“ als erwachsene StudentInnen, was freilich nicht auf ein Verleugnen der Unterschiede zwischen erwachsenen Menschen hinausläuft. Eine trennende Differenzierung zwischen Frauen und Männern würde hier zu weit führen, da sind auch die ersten Ergebnisse der Genderforschung noch nicht eindeutig und zwingend, d.h. es wird nicht angenommen, dass alle Frauen anders studieren und daher grundsätzlich andere Lehrmethoden brauchen als alle Männer. Eine spezielle HD für Personen mit körperlichen Behinderungen kann nur durch erfahrene Praktiker entwickelt werden, so wichtig es ist, etwa Personen mit Einschränkungen der Leistung wichtiger Sinnesorgane einen Hochschulabschluss zu ermöglichen, so wenig will ich mich in ein Gebiet vorwagen, das ExpertInnen besser erschließen können.

Vorentscheidung: Dient die Methodenanwendung dem

- Neulernen? (Interesse, Neugierde können geweckt und genützt werden.)
- Umlernen? (Der 1. Schritt: „Verlernen“ erfordert spezielle Maßnahmen.)
- Lernen durch Anwenden? (Interesse und optimaler Schwierigkeitsgrad)
- festigenden Lernen durch routiniertes Üben? (Motivation als Problem)
- kreativen Aktivsein (ohne konkretes Lernziel)? (Lösung von Hemmungen)

Und geht es um Lernakte, die man

- nur alleine oder
- nur in der Gruppe

vollziehen kann? Und:

- Soll die Methode (neben dem Erreichen des Lehr-/Lernerfolges) d. Lekt. mehr Informationen über Stud. geben bzw. „die Brücke“ festigen? (Hierher gehört die Persönlichkeitsentwicklung.)

- Sollen in der Anwendung der Methode „nur“ eine sachlich beschriebene Fertigkeit und konkretes Wissen im Mittelpunkt stehen? (Trotz des Zeitdrucks in LVA sollte die dafür am besten geeignete Methode wegen der Monotonie in der Praxis nicht der einzige begangene Weg sein.)

Wozu braucht man solche Kriterien? Folgende Annahme sei getroffen: Jemand kommt und sagt: „Da ist eine neue Lehrmethode für Hochschulen.“ Zuletzt wurde das „Problem Based Learning“ (= PBL) so eingeführt, man hörte nur die Bezeichnung und musste nach Maastricht pilgern, um die Umsetzung zu sehen. Welche Informationen erhält man? Selbst wenn die neue Methode in einem Handbuch, das als Anleitung der Umsetzung geschrieben wurde, detailliert dargestellt ist, kann man sich kaum einen Überblick verschaffen, der einen Vergleich mit vorhandenen oder anderen angepriesenen Methoden ermöglicht. Muss man sie erlernen und dann praktizieren, um sie bewerten zu können? Manchmal mag das der beste Weg sein, aber es muss doch auch eine Vorauslese möglich sein. **Kriterien sollen eine Vorauslese in kleinen, objektiven Schritten unterstützen. Sie erhalten ihre „Existenzberechtigung“ durch den Bezug zu einem System innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik.**

Braucht man überhaupt Kriterien? Wenn es bisher keine Systematisierung und daher auch keine Kriterien gibt und die Praxis finanziert wird (gesellschaftlich also mit all ihren hier diagnostizierten „Mängeln“ akzeptiert ist), dann geht es doch auch ohne solche Kriterien. Sie müssen jedenfalls nicht vor der durch Lekt. selbst realisierten Entwicklung einer neuen Lehrmethode stehen, sie helfen auch nicht bei der Entwicklung (außer, man stößt auf ungelöste Teilprobleme und verwendet Kriterien, um das Suchfeld einzugrenzen!). Aber wenn eine vorhandene Methode angepriesen wird, wäre die Bekanntgabe der Erfüllung von Kriterien durch sie ein „Service am Kunden“. Wenn sich jemand zum Wechsel einer Methode entscheidet, dann sind Kriterien bei der Auswahl der neuen Lehrmethode bedeutsam, wenn es auch in der Praxis eher subjektive Kriterien sind. Kann sich die Person, die eine solche Entscheidung trifft, vollständig Rechenschaft geben über die von ihr beachteten Kriterien? Wenn das nicht möglich ist oder bei jeder Person anders ist und daher zu Verschiedenheiten im Verständnis (Gewichtung der Kriterien, Inhalt und Umfang der Begriffe) führt, die die Kommunikation beim Erfahrungsaustausch deutlich behindern, dann zeigt sich der Wert anerkannter, systematisch entwickelter und daher brauchbarer Kriterien. Durch sie kann eine Ordnung in die Methodenvielfalt gebracht werden. Wenn das abstrakte System mit den praktizierten Methoden „gefüllt“ wird, so kann es drei mögliche Erkenntnisse geben:

- In allen Bereichen, die durch Kriterien eingegrenzt werden, gibt es zwei oder mehr verschiedene Methoden. Man hat eine echte Wahlmöglichkeit.
- Einige Methoden unterscheiden sich gemäß den Kriterien kaum voneinander, so sehr die weniger wichtigen Unterschiede auch von den „Erfindern und Erfinderinnen“ hervorgehoben werden. Man hat hier keine Änderung vollzogen, wenn man in einer solchen Gruppe von einer Methode zur anderen wechselt.
- Es gibt Bereiche, die leer sind, es müssten noch neue Methoden entwickelt werden, um eine Vorgangsweise wählen zu können, durch die bestimmte Kriterien erfüllt werden.

Eine konkrete Anwendung ergibt sich eher nicht beim ersten Auftreten eines/einer neuen nebenberuflich einige Stunden im Jahr tätigen Lekt., denn diese Person wird zuerst tun, was sie für richtig hält und sich zutraut bzw. früher mit Erfolg gemacht hat. Wichtiger sind andere Situationen, etwa: Die Leitung eines Studienganges oder eines Fachbereiches wird neu besetzt; die neue Führungskraft möchte eine Beschränkung der Methodenvielfalt durch die Umstellung auf die am erfolgreichsten eingesetzten Methoden; oder man hat von Erfolgen in einer anderen FH erfahren und will zum State of the Art aufschließen.

Der **Wechsel der Methode** ist vor allem in zwei Bereichen zu erwarten:

- Erstens und maximal: Das Verlassen der Vorlesung zu Gunsten von ...
- Zweitens und notwendig: Analyse der ILV: Was ist sie jeweils wirklich? Eine Vorlesung mit angeklebter Übung? Ein Beitrag zur Förderung der Selbstorganisationskompetenz oder was sonst? Und wenn sie bisher keine echte ILV war, was soll man statt der unechten Besseres machen? Eine echte, etwas Neues oder etwas Altes?

Einschränkend sei gesagt: **Vorlesung als Lehrmethode** hat eine lange Geschichte, besitzt viele positive Seiten, hat dank einer Monopolstellung in der Vergangenheit wohl auch die größte Summe an Erfolgen aufzuweisen. Sie soll hier keinesfalls schlecht gemacht werden. Wollte man allerdings bei einem Modell bleiben, wo es in den „Hohen Schulen“ Vorlesungen (Vorträge, echte Lesungen aus Skripten und Büchern als schnellste Form der Fixierung des Prüfungsstoffes) vor mehreren Dutzend Stud. gibt, deren Folgen als Lernerfolge in höheren Semestern zu einer erlaubten Meinungsäußerung des/der noch nicht für voll genommenen Stud. im Rahmen eines Seminars führen, wo in der nächsten Phase eine umfangreiche schriftliche Arbeit abgegeben werden soll, bei deren Ausarbeitung keine Kommunikation mit der betreuenden Person nötig ist (es soll ja ein individueller Leistungsnachweis d. Stud. sein!) und in der die „persönliche“ Meinung d. Stud. nicht zugelassen ist, weil man erst nach der Approbation der Diplomarbeit in den Kreis der WissenschaftlerInnen aufgenommen werden kann, dann braucht man **keine HD**. Gutes Sprechtraining würde genügen, man sollte *Arthur Schopenhauer* lesen, um das Argumentieren richtig zu lernen, und aus der AHS einen guten Stil in der Schriftsprache mitbringen. Das würde reichen. Es passt aber weder zu modernen Universitäten noch zum Selbstverständnis von FH. Auch deshalb gibt es dieses Buch.

6.1 Erster Lösungsansatz

Ausgangspunkt der Überlegungen kann das „Pädagogische Dreieck“ sein, wie es seit langem bekannt ist. In der hier nötigen Terminologie würde es so aussehen:

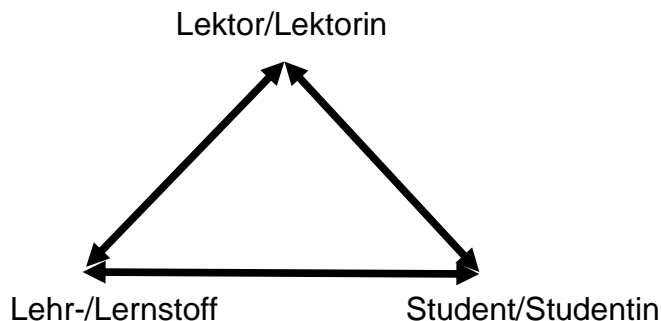


Abb. 1: Das Pädagogische Dreieck. Quelle: Eigenerstellung

An eine ähnliche Wechselbeziehung denkt man, wenn man die Beschreibung der Ausbildungsziele des „Master of Arts in Higher Education – Excellente Hochschullehre (MA)“ in der Kurzfassung im Internet liest: „Die Studierenden werden befähigt, Lehrveranstaltungen bzw. Lehrveranstaltungssequenzen inhaltlich zu planen, Lehr- und Lernziele zu definieren, Lehrveranstaltungen organisatorisch zu begleiten sowie die Ergebnisse zu kontrollieren und zu evaluieren. Weiters wird die Fähigkeit vermittelt, Lernprozesse zu steuern, d.h. mit der Lernsituation, dem Lernstoff und den Lernbedingungen verantwortlich umzugehen. Die Studierenden erlernen zielgruppen- und sachorientiert ein angemessenes Methodenspektrum einzusetzen, das sich an den Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden orientiert. Darüber hinaus erwerben die Studierenden die Fähigkeit, neue Medien und Kommunikationsmöglichkeiten in die Lehre zu integrieren und einschlägige Technologien auf empirischer und theoretischer Basis beurteilen zu können.“³⁷

Die Unterstreichung wurde von mir vorgenommen, um den Satz hervorzuheben, um dessen Thema es auch hier geht. Die Begriffe „zielgruppenorientiert“, „sachorientiert“, „angemessen“, an Bedürfnissen „orientiert“ können in der zitierten Quelle gar nicht genauer beschrieben werden. Wer dagegen in der Realität eine Auswahl aus dem „Methodenspektrum“ treffen muss, ohne diesen Lehrgang absolviert zu haben und daher mehr zu wissen als man im Internet liest, braucht präzisere Kriterien.

Seit der Begegnung mit der Stufenpyramide, in der vor Jahrzehnten A. H. Maslow Bedürfnisse, die er als grundlegend beschrieb und die er in Gruppen, denen er die bekannten Namen gab, zusammenfasste, frage ich mich, ob es die einprägsame Pyramide oder die sachliche Aussage ist, die zu der großen Beliebtheit geführt hat. Immerhin ist das Diagramm mit den Linien, die das Wirksamwerden von Bedürfnissen im Laufe des Lebens und deren Stärke darstellen sollen, nicht so bekannt wie diese Pyramide. Pyramiden sind anschaulich, daher sei hier statt eines

³⁷ <http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/masterhighereducation/index.php> (9.1.2011, der Zugriff ist 2015 nicht mehr möglich)

Dreiecks, das in der Gegenwart durch den Begriff „Schlüsselkompetenz“ (oder durch „Employability“ oder ein anderes modischeres Schlagwort) ohnehin zu einem Tetraeder erweitert werden müsste, wieder eine Pyramide als Basis der weiteren Ausführungen skizziert.

Die „Fläche eines Stockwerks“ ist ein Hinweis darauf, dass dieses „Stockwerk“ für den Auswahlprozess wichtiger ist als ein höheres mit kleinerer Grundfläche.

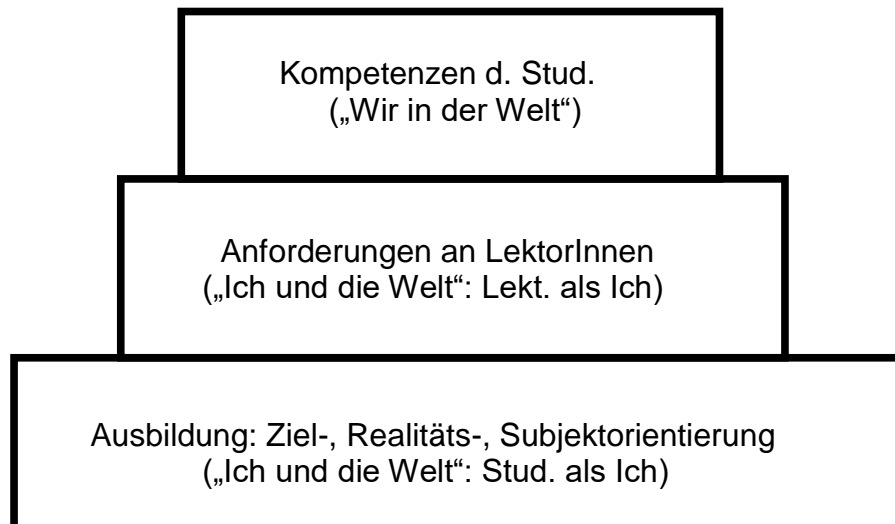


Abb. 2: Entwicklung von Kriterien. Quelle: Eigenerstellung

Drei „Quellen von Kriterien“ sind rasch erkennbar und wohl kaum umstritten:

1. **Ausbildung** als Kernaufgabe: „Ich und die Welt“, Subjekt ist dabei d. Stud., wie ihn bzw. sie d. Lekt. sehen; die heutige Welt ist die Realität, die Welt von Morgen spiegelt sich in den Ausbildungszielen wider, beides nicht nur aus der Sicht d. Lekt.
2. **Anforderungen** an Lekt.: „Ich und die Welt“, Subjekt ist dabei d. Lekt.; die Welt ist hier eingeschränkt auf die Bildungsinstitution, in der eine Vielzahl an Lehrmethoden eingesetzt werden kann.
3. Entwicklung von **Kompetenzen** (also der Beitrag zu formalen Bildungszielen): „Wir in der Welt“: Die heutige Gesellschaft und ihre vorhersehbare Entwicklung stehen im Mittelpunkt, was sich auch daraus ergibt, dass Kompetenzen immer etwas mit Sozialbeziehungen, also mit Aktivität gegenüber Menschen und zusammen mit anderen Menschen, mit Kommunikation, mit sozialem Verhalten zu tun haben.

Die Anforderungen stehen im Bild der Pyramide in der zweiten Stufe, denn in der Praxis nützt es d. Stud. nichts, wenn eine Methode zur Anwendung kommt, die zwar viele Schlüsselkompetenzen des Berufsfeldes entfalten könnte, aber durch zu hohe Anforderungen an Lekt. meist schlecht realisiert wird. Unter „Subjektorientierung“ ist das Wissen um Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft d. Stud. zu verstehen, im Hinblick auf die Gegenwart wäre eine Differenzierung des seelischen vom intellektuellen Zustand, eine Beachtung des Geschlechts und interkultureller Unterschiede zwischen den erwachsenen Stud. zu machen.

Für jede Stufe der Pyramide sollen drei Kriterien formuliert werden, wobei man, wie es bei einer umfangreichen NWA durchaus gängige Praxis ist, weiter untergliedern und die Detaillergebnisse in einer übergeordneten Tabelle zusammenfassen kann.

Zu untersuchen ist:

a) Die Berücksichtigung

- der **Lernziele**, also ihr Einfluss, ihr Zusammenhang mit der Methode: Wird der Erfolg einer Methode (definiert als Erreichen bestimmter Ziele der Ausbildung) schlüssig erklärt oder gibt es Erfolge, deren Ursache man nicht kennt? Ist die Methode von einer Theorie inspiriert oder ist sie da und die Theorie wird zur Erklärung nachträglich angelegt? Dann ist meist mehr als eine Theorie nötig. Je mehr von den in einer Lehrveranstaltung angestrebten Ausbildungszielen erreicht werden können durch den Einsatz gerade dieser Methode, desto wertvoller ist sie, was mehr Punkte in der NWA ergibt.
- der **Realität**: Wie wirkt sie sich aus? Wie erfolgt die Begegnung mit ihr? Wie real, wie zwingend für die Anerkennung der Leistung d. Stud. ist sie? Welche Aufgabe hat d. Lekt. dabei? Mehr Punkte in der NWA gibt es für mehr Realitätsnähe, freilich losgelöst von der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Praxis, wenn man selbständiges Lernen aus Fehlern für sinnvoll und möglich hält und daher anstrebt. Lernen am Arbeitsplatz, mit oder ohne Coaching, ist nämlich kein Teil der HD. Ein wichtiger Aspekt der Realität sind die Zeitvorgaben: Ist zum Beispiel genug Zeit gegeben, um als Stud. selbst aus Fehlern zu lernen? Werden beständig enge Zeitvorgaben gemacht, um den korrekten Methodenvollzug in den gegebenen Stundenplan einzupassen?
- der **Subjektorientierung** (unter Beachtung ihrer Unterschiede analog und im Sinne der bekannten Führungstechnik des „Situativen Führens“: Stud. sind Teil eines Systems „Bildungsinstitution“, aber nicht identische Teile im technischen Sinn), wobei der Satz: „Ich lerne!“ jede/n einzelne/n Stud. als lernendes Subjekt ausweist. Was man lernt, ist dann das Objekt. Bewusst wird nicht von einer Orientierung am Individuellen gesprochen, denn das würde Methoden bevorzugen, die mit großem Aufwand wie eine Einzeltherapie auf die Individualität eingehen. Mit Subjekt kommt zum Ausdruck, dass d. Stud. nicht das Objekt der Aktivität d. Lekt. sein soll, sondern seine/ihre Individualität dadurch gewürdigt wird, dass man ihm/ihr den gleichen Status als Subjekt zubilligt, den man für sich selbst beansprucht. Man könnte auch sagen, die Individualität tritt hinter der Rolle „Student/Studentin“ zurück.

b) Welche **Anforderungen** stellt die Methode an d. Lekt.?

- Ist eine **spezielle Ausbildung** vor dem Einsatz einer Methode abzuschließen, muss man von erfahrenen Experten eingearbeitet werden? Wer etwas weiß, könnte einen Vortrag halten, die Eingliederung dieses Wissens in einem Unternehmensplanspiel, im PBL ist damit aber nicht gesichert. Will man wie ein Coach agieren oder die Gruppendynamik bewusst machen, dann braucht man spezielle Kompetenzen, zumeist also eine zusätzliche Ausbildung.
- Kraftaufwand und Zeitaufwand während der Lehrveranstaltung sei hier als unvermeidbar gegeben und daher nicht berücksichtigt. Wohl zu

berücksichtigen ist jedoch der **Aufwand in der Vorbereitung und in der Nacharbeit** (Lekt. sagen: Nachbereitung). Als Kriterium kann zwar nicht gelten: Je weniger, desto besser! Man müsste einen individuell akzeptierten Aufwand festlegen und deutliche Überschreitungen mit Punkteabzügen wirksam werden lassen. Wer etwa Fallstudien laufend aktualisieren (und neu schreiben) müsste, wird sie weniger gerne einsetzen als Beispielsammlungen, aus denen man freilich nicht so viel lernen kann. Dazu gehört auch die Frage, ob man mit allen Gruppen, die eigentlich parallel geführt werden sollen, dasselbe machen kann oder für jede Gruppe etwas anderes ausgearbeitet werden muss. Zur Vorbereitung gehört auch, ob die fast identische Wiederholung in einem Folgejahr möglich ist oder nicht.

- Muss man die gewählte Methode bei d. Stud. (und auch bei FachbereichsleiterInnen, bei der Studiengangsleitung und bei KollegInnen) erst **einführen, trainieren, durchsetzen**, durchkämpfen oder ist sie bekannt und „offiziell zugelassen“? Wenn beispielsweise nur eine von mehreren parallel geführten Fremdsprachengruppen das machen soll und will, was vor einigen Jahren als „Superlearning“ gerühmt und angepriesen wurde, dann ist das nicht nur wegen des Materialaufwandes schwierig. Wenn das Training d. Stud. misslingt, rennt einem die Zeit davon. Es gibt da einige Hürden, deren Umgehung eben zu einem gewissen Konservatismus führen kann.

Was früher als formale Bildungsziele im Gegensatz zu den messbaren inhaltlichen Lehr- und Lernzielen bezeichnet wurde, passt in der Gegenwart besser zur Thematik: „Kompetenzentwicklung“. Drei Unterbereiche mögen eher anregen als abschließen.

c) Welchen Beitrag zur **Kompetenzentwicklung, zu formalen Bildungszielen** kann/soll die Methode leisten?

- **Selbstorganisationskompetenz** entfalten, wobei Schlagworte wie Selbstmanagement, Selbstbestimmung, Selbstverantwortung mitbedacht werden sollten;
- **Teamfähigkeit** stärken und dazu befähigen, in einem Team so zu arbeiten, dass gegenüber der Addition von möglichen Einzelleistungen ein „Mehrwert“ gegeben ist, wobei man auch Kompromissbereitschaft, Toleranz, Moderations- und Mediationskompetenz und ein wenig Altruismus ausprägen könnte, dabei wären Diversity- und Gender-Fragen inkludiert;
- **Führungsfähigkeit** als sozial-kommunikative Kompetenz entwickeln, was eine philosophische und auf der Theorie der Managementlehre beruhende gemeinsame Grundlage bei d. Lekt. voraussetzt, denn der Begriff „Führung“ wird mit den unterschiedlichsten Details assoziiert.

Geht man unsystematisch an die Suche nach Kriterien heran, dann entsteht eine Sammlung von **Einzelfragen**, die man nicht nach dem Aufstellen eines Systems vernichten sollte. Können sie in das System eingeordnet werden oder sprengen sie es oder bedarf es der „Ausnahme“, die die Regel bestätigt? An einigen Beispielen soll das untersucht werden. Die Leserin/Der Leser mögen vor dem Weiterlesen versuchen, selbst Kriterien zu formulieren, die bei der Auswahl einer Lehrmethode

entscheidende Bedeutung haben und oben noch nicht angesprochen wurden. Nach dem Muster der vorliegenden Einordnung von „Einzelkriterien“ könnte dann die Einordnung dieser Beispiele versucht werden. Vielleicht sprengen sie das System?

Gibt es ein weiteres Kriterium, nämlich die **Adäquatheit zum Lehr-Lernstoff**? Ginge bei seiner Anwendung alles durch? Ginge nichts mehr? Eine Lehrmethode müsste demnach adäquat zur Struktur des Lehr-Lernstoffes sein. Zum Beispiel hat eine Reihe von logischen Schlüssen eine andere Struktur als die Aneinanderreihung von „juristischen Kriterien für die Berechtigung von Schadenersatz“ oder ein „Praxistraining in Verhandlungsführung“. Das ist dann eine hohe Anforderung, denn d. Lekt. müssten die Lehr-Lernstoffe entsprechend analysiert haben. Wollen sie diesen Aufwand vermeiden, wäre die Beachtung des Kriteriums der Erfahrung bzw. dem Zufall überlassen. In der Praxis verhalten sich Lekt. zumeist richtig, sie fördern in einer Übung durch den Dialog mit d. Stud. das selbständige logische Denken, wenn der Lehrstoff schrittweises Schließen umfasst; sie tun das Richtige wohl auch ohne Analyse aller Inhalte. Wahrscheinlich reicht es aus, diese Frage als Unterfrage bei der Betrachtung der Rolle der Lehr-/Lernziele (a, 1. Absatz) anzusehen.

Im Zusammenhang mit der Auswahl einer Lerntheorie kann man nach der **Flexibilität** einer Methode fragen: Wie flexibel passt sich die Methode den verschiedenen Stud. an (wie viele werden optimal angesprochen und unterstützt?) und wie flexibel ist sie gegenüber Fähigkeiten und Grenzen d. Lekt.? Angenommen, man akzeptiert als Lerntheorie die soziale Bedingtheit des Gedächtnisses (s.o.) und steht vor der Entscheidung, die Fallstudienmethode einzusetzen. Man kann die Bearbeitung der Fallstudien mit entsprechenden sozialen Situationen verknüpfen, muss aber klären, wie mit einzelnen Stud. umzugehen ist, die von den anderen als Gruppenmitglieder nach schlechten Erfahrungen abgelehnt werden oder die selbst (noch) nicht bereit sind, sich auch nur an die äußerlichen Erfordernisse (z.B. termingerechte Erledigung eines Arbeitspakets) anzupassen. Nimmt man das als eigenes Kriterium, löst das die Frage aus: Führt das Kriterium (auch dieses!) zur Beliebigkeit? Man würde nämlich andere Methoden, die mit voller Absicht d. Lekt. eingesetzt werden, weil sie eine Anpassung d. Stud. erfordern, ausschalten, wenn (zu) viel Gewicht auf der Flexibilität gegenüber d. Stud. liegt. Ein besserer Weg ist daher die Untergliederung unter die Subjektorientierung (a, 3. Absatz).

Nicht unwichtig ist ein an der Praxis orientiertes Kriterium: Der Wert einer Lehrmethode ist abhängig von Et und At. Dabei ist Et die „**Einschwingzeit**“ und At die „**Ausschwingzeit**“. Praktisch kann man also fragen: Kann man verschiedene Methoden in einer Doppelstunde einsetzen, weil Et und At kurz sind, der Übergang rasch geht oder ist Et und/oder At so lange, dass ein Methodenmonismus für 90 Minuten (oder mehr) die Folge ist? So wird man beispielsweise nicht zwischen einer Bearbeitung eines Themas in Gruppen und einem Vortrag der Gruppenergebnisse vor dem Plenum wechseln können, wenn das Zusammenfinden in Gruppen noch zu viel Zeit braucht, d. Stud. einander noch zu wenig kennen und daher mehr mit sich und der Gruppe als mit dem Thema beschäftigt sind usw. Wer in der Lehreinheit, die unmittelbar nach einer großen, schweren schriftlichen Prüfung für einen Jahrgang angesetzt ist, die Stud. mit einem banalen Thema als Vortragender „beglücken“ wollte, weiß, was At trotz Pause und Wechsel des Gegenstands sein kann; um ein anderes Beispiel zu nennen. Man macht sich bei anderen Lekt. nicht beliebt, wenn At und/oder Et die dem eigenen Fach zugeordnete Zeit im Stundenplan deutlich

überschreiten. Mit etwas „Gewalt“ kann man diese Frage als Teil des Trainings der Führungsfähigkeit ansehen, denn Führungskräfte sollten die Kunst beherrschen, sich rasch einzustellen (Et) und ebenso rasch zurückzunehmen (At).

Ein letztes Beispiel eines möglichen Kriteriums gilt dem **Feedback** (= FB): Der Wert im Auswahlprozess ist abhängig von der Möglichkeit, FB zu geben. In einer Untertabelle müssten weitere Details als Kriterien geklärt werden: FB von wem und unter welchen Umständen, mit welcher Intensität und Kompromisslosigkeit? Lekt. vertreten in der „Pädagogischen Provinz“ die äußere Realität als Verantwortliche (durch die Benotung zumindest!). Erlaubt eine Methode, dass d. Lekt. auf FB verzichtet bzw. es nicht mitorganisiert? Dann hat sie wenig Wert. Wieder besteht ein Zusammenhang mit der in Geltung gesetzten Lerntheorie. Der Wert steht in Abhängigkeit von den Antworten: Wie kann der/die individuelle Stud. mit FB umgehen und wie erhält er/sie es: selbst gesucht / Fehler aus der Aufgabe heraus erkennbar / Auskunft im Lexikon/Lehrbuch/Internet/Lösungsschlüssel / individueller Hinweis d. Lekt. unter vier Augen / FB durch die Studierenden, FB im Plenum und durch d. Lekt. Diese Alternativen sind wichtig im Hinblick auf Frustration und Aggression als Basis weiterer Lernschritte, es kommt also erst auf die weiteren Schritte an, die d. Stud. sichtbar oder unsichtbar setzt, bewusst wählt oder unbewusst erlebt: FB muss weniger als eine das Lernen störende Aggression auslösen und doch neue Lernschritte verursachen. Positives FB sollte nicht zu einer Gefühlsbasis für Überheblichkeit (oder Narzissmus) und nicht zu einer absoluten Verfestigung des Gelernten („Da etwas einmal gut war, zu besonderem Lob geführt hat, muss es immer gut sein!“) führen, denn eine solche Starrheit ist eine unnötige, schwere Hemmung. Im dargestellten System passt ein solches Kriterium zu Teamfähigkeit und/oder Führungsfähigkeit (c, 2., 3. Absatz).

Wer sich intensiver mit systematischer Pädagogik befasst hat, kennt die zwei berühmten Ansätze bzw. Versuche der Systematisierung (und die zwei weniger berühmten, die als Lehrbuch erschienen sind): 1956 veröffentlichte **Benjamin S. Bloom** seine „Taxonomy of Educational Objectives“, die auch den deutschen Sprachraum rasch eroberte, wenn man berücksichtigt, dass 1972 schon in vierter Auflage die „Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich“ erschien.³⁸ Seitdem kämpfen Pädagogen und Pädagoginnen mit der klaren Trennung zwischen kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernzielen, wobei die psychomotorischen auch „instrumentale“, „formale“, „propädeutische“ oder „pragmatische“ genannt werden und in manuelle und/oder intellektuelle Fähigkeiten und andere körperliche Tätigkeiten münden. Als „**Bloomsche Taxonomie**“ wurde die Unterteilung der kognitiven Lernziele in „Wissen // Verstehen // Anwenden // Analyse // Synthese // Evaluation“ berühmt.

Schon einige Jahre vorher, mit dem Jahr 1950 aber doch erst drei Jahre nach dem Tod des Autors kam in Wien das Buch von **Ferdinand Birnbaum** heraus mit dem Titel: „Versuch einer Systematisierung der Erziehungsmittel“. Es gibt aus dem Jahre 1946 ein Lehrbuch, das in späteren Jahren zum Studiengut in „Pädagogik“ zählte: **Petzelt, Alfred**: Grundzüge systematischer Pädagogik³⁹. Eindeutig ein Lehrbuch, in dem man auch nach Jahrzehnten noch mit Bewunderung blättert wegen der umfassenden Darstellung, auch wenn es als Lehr-/Lernstoff für das Selbststudium „alles“ abverlangt hat, ist das Werk von **Henz, Hubert**: Lehrbuch der systematischen

³⁸ s. <http://de.wikipedia.org/wiki/Lernziel>

³⁹ Freiburg im Breisgau, Lambertus-Verlag, 3. Auflage, 1964

Pädagogik⁴⁰. Vielleicht ist seither der Wunsch, die ganze Wissenschaft „Pädagogik“ oder wichtige Bereiche, in einem System darzustellen, seltener geworden. Das sollte aber nicht davon abhalten, sich um das Erkennen von Zusammenhängen in einem System zu bemühen; ob man immer Erfolg hat, bleibt allerdings offen.

6.2 Anwendung der Kriterien

Auf das „**Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung**“ von Jörg Markowitsch, Karin Messerer und Monika Prokopp (2004) wurde bereits hingewiesen. Wenn es hier herangezogen wird, um einen weiteren Schritt in diesem Abschnitt machen zu können, so möge das als Zeichen der Bewunderung des Autors für die Arbeit der drei genannten Personen verstanden werden. Dass etwas in einem Buch nicht steht, was ich gerne darin finden würde, kann mit dem Wollen anderer AutorInnen oder mit dem beschränkten Umfang zusammenhängen, der für jede Publikation gegeben ist. Ein so wichtiges und anregendes Buch wie dieses Handbuch soll durch die folgenden Zeilen nicht kritisiert werden. Im Einführungsteil des Buches wird ein Überblick über erkenntnistheoretische und lehr-lernpsychologische Grundlagen gegeben und erläutert, warum dieser Teil nicht mehr Umfang haben sollte. Das Schema der Darstellung von 15 Methoden⁴¹ (bzw. Methodengruppen) wird weitgehend einheitlich umgesetzt: Darstellung des Wesens der Methode; Gestaltung und Umsetzung mit Hinweisen auf Rahmenbedingungen, Vorteile und Nachteile; Parallelen und Unterschiede sowie vor allem aktuelle Anwendungsbeispiele, die mit einer Umfrage gesammelt wurden. Den Abschluss bildet der Hinweis auf die spezifische Literatur. Die Hinweise zur Auswahl der richtigen Lehr- und Lernmethode werden mit der Feststellung eröffnet: „Es gibt nicht *den* richtigen Weg des Lehrens und Lernens.“ (S. 26) Folgende Fragen mögen eine Hilfestellung bei der Auswahl geben:

„Was sind die genauen Lernziele? [...] Welche Lernvoraussetzungen sind gegeben? [...] Welche Rahmenbedingungen [...] sind gegeben?“ (S. 26). In einer Übersicht im Anhang, die den Auswahlprozess unterstützen soll, wird zu jedem Konzept bzw. zu jeder Methode auf folgende Punkte eingegangen: Fachbereich // Rolle/Tätigkeiten Lehrende // Rolle/Tätigkeiten Lernende // Lernort // Dauer/Intensität // Merkmale/Charakteristika // Gruppengröße/Betreuungsverhältnis // Niveau/Zielgruppe. (S. 183) Auf folgende Konzepte/Methoden wird eingegangen: Action learning // Cognitive apprenticeship // Erfahrungsbasiertes und forschendes Lernen // Fallbasiertes Lernen // Kollaboratives Lernen // Leittext // Planspiel // Problembasiertes Lernen // Projektorientiertes Lernen // Reflektierendes Praktikum // Selbstgesteuertes Lernen // Situiertes Lernen // Spin-off-Kolleg und virtuelle Firma // Work based learning // Work paper discussion.

⁴⁰ Henz, Hubert: Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Allgemeine und differenzielle Erziehungswissenschaft. Einführung in die pädagogischen Forschungsmethoden.- Freiburg, Basel, Wien, Herder, 1964

⁴¹ Walter M. Wagner, Fachvertreter für Didaktik der Chemie an der Universität Bayreuth, hat sich in einem Leserbrief im Jahre 2013 zum Begriff „Methode“ geäußert (Zeitschrift „Geo“, Ausgabe Österreich, Juli, S. 8). Wenden sich Lehrende an die ganze Gruppe, sei das offener Unterricht, betrachtet man Gruppenunterricht, so sei die Sozialform im Zentrum, Frontalunterricht gehöre in die Aktionsform. Methoden seien die forschend-entwickelnde, die Projekt-Methode, die historisch-problemorientierte, die technische Unterrichtsmethode – und beliebig viele mehr. Auch im Internet kann man diesen interessanten Ansatz in einer ersten Annäherung nachlesen: <http://bayern.didaktikchemie.uni-bayreuth.de/lexikon/m-p.htm>. In diesem Buch wird die allerdings die unklare Begriffsverwendung beibehalten.

Am **Beispiel der Auswahl einer Methode** sollen die Ausführungen dieses Kapitels veranschaulicht werden. Dabei wird auch das kurz referierte „Handbuch“ herangezogen. Angenommen sei die Situation eines/einer Lekt., der/die eine Auswahl treffen will, durch die in einem ganzen Semester eine zweistündige Lehrveranstaltung bestimmt werden soll. Er/Sie sieht sich rund 30 berufsbegleitend Studierenden gegenüber und will in den geplanten 40 mal 45 Minuten im Rahmen der **Managementlehre** grundlegende Konzepte vermitteln. Das Beispiel soll den möglichen Prozess und eben den Nutzen der NWA zeigen, es müsste in der Realität in jedem Detail geprüft und neu formuliert werden. Um den Eindruck, es wäre ein Entscheidungsvorschlag hier präsentiert, gänzlich auszuschalten, sind in einigen Punkten Platzhalter gesetzt bzw. werden nicht alle Untertabellen ausgearbeitet. Zur Auswahl stehen: Vortrag (Vorlesung), Verwendung von Fallstudien und Projektorientiertes Lernen (= Projektorient. Lernen). Auch diese Beschränkung ist willkürlich und dient nur dem Beispiel. Als „Berufsfeld“ wird jenes angesehen, auf das der FH-Studiengang vorbereiten soll.

Die Umsetzung der Informationen, die für jedes Feld gesucht werden müssen, in **Wertpunkte** könnte dadurch erfolgen, dass man sagt, zu welchem Prozentsatz das Kriterium erfüllt wird. Bei 100% erhält die Alternative in diesem Feld die volle Punktezahl, bei einem geringeren Prozentsatz eben den Wert des Produktes. Man kann das, vor allem im Team, auch gleich als Wert festlegen, wobei die Zahl in der Spalte „Gewicht“ nicht überschritten werden darf. Die schlechteste Alternative sollte einen Wert gegen 1 erreichen, damit man die ganze Breite der Gewichtung ausnützt. Der Vortrag kann also, wenn er mit ganz anderen Alternativen verglichen wird, auf der gleichen Informationsbasis deutlich mehr Punkte erreichen, wenn er gegenüber diesen Alternativen nicht die jeweils schwächste Zielerreichung aufweist.

Siehe Subtabelle: Lehr-/Lernziele auf S. 137

Aus dieser Subtabelle nimmt also jede Alternative einen anderen Wert mit in die Haupttabelle: Man könnte rundend sagen: 20% zu 90% zu 50%.

Eine weitere Subtabelle ist nötig, um dem Beispiel Konturen zu geben:

Anforderungen an d. Lekt. Ob in der Praxis auch andere Kriterien in Subtabellen bearbeitet werden oder nicht, soll hier offen bleiben. Zum Beispiel: Man könnte alle Kriterien so formulieren, dass die Regel lautet: je mehr, desto besser (= mehr Punkte für diese Alternative dann). Hier wird auch gesagt: Je weniger Zeit- und Ressourcenaufwand, desto besser. Wenn die Methode eingesetzt wird und es zu Schwierigkeiten kommt (Kriterium 6), dann kann der Aufwand darin bestehen, dass man diese Schwierigkeiten durch Umsetzung angelesenen Wissens, durch Supervision, durch Gespräche mit Experten usw. löst, um ein Scheitern zu vermeiden. Kriterium 7 bringt zum Ausdruck, dass sich d. Lekt. nicht wie in einer „Zwangsjacke“ fühlen soll, die Methode muss zur Persönlichkeit passen. Prüfungen können mit großem Aufwand verbunden, aber dennoch kaum honoriert sein: Kriterium 8 fragt nach der Möglichkeit, eine objektive Beurteilung abzugeben über alle Stud. individuell, denn wenn die Lehrveranstaltung evaluiert wird (auch schon vor der Notengebung!) spielt das eine große Rolle. Es genügt also nicht, dass man mit der Umsetzung einer neuen Methode selbst zufrieden ist, auch d. Stud. können etwas begrüßen oder für kommende Semester „verdammten“. Bei den Informationen

zu dieser Subtabelle erfolgt eine Beschränkung auf wenige Worte. In der Praxis könnte man ins Detail gehen, um die Punkte dann richtig zu vergeben.

Siehe Subtabelle Anforderungen an Lekt. auf S. 138

Aus dieser Subtabelle nimmt also jede Alternative einen anderen Wert mit in die Haupttabelle: Man könnte rundend sagen: 45% zu 90% zu 35%.

In der Haupttabelle sind 15 Kriterien erfasst. Mehr sollten es nicht sein. Die Zwischenüberschriften erleichtern den Bezug zum Text im Abschnitt.

Siehe Haupttabelle: Methodenwahl auf S. 139

Deutlich sind einige Kriterien wichtiger als andere. **Weniger als 4 Punkte** zu vergeben, ist zumeist eine Vermehrung der Arbeit, die nichts bringt, denn ein solches Kriterium kann nicht zum deutlichen Unterschied in den Summen beitragen.

Vorbemerkung zur Punktevergabe: Wie man der schlechtesten Alternative immer den geringsten Wert gibt (ich verwende Null in einer NWA nicht gerne, also hier 1), könnte man der besten Alternative immer die maximal mögliche Punktezahl geben. Die Alternativen werden dadurch **maximal gespreizt**, das Ergebnis wird zwar eindeutig, es erübrigen sich aber nicht die Plausibilitätsprüfung und ein echter Akt des Entscheidens, denn nicht die NWA entscheidet, sondern das Team oder die Einzelperson. Gibt man diese Höchstwerte nicht, so erreicht im Allgemeinen keine Alternative den Wert von 100 Punkten, denn irgendwelche Schwächen gibt es immer. Damit signalisiert man für später, dass eine Überprüfung sinnvoll ist, wenn es neue Alternativen gibt; man könnte auch gleich die ganze Auswahl mit neuen Alternativen wiederholen, wenn die beste Variante **nicht** einen vorher festgesetzten Wert überschreitet.

Der Autor hätte diese Tabelle nachträglich ändern können, um den Unterschied zwischen den zwei besseren Alternativen, der jetzt nur 5 Punkte beträgt und daher als Begründung einer Entscheidung nicht ausreicht, zu vergrößern. Tatsächlich kommen aber solche Ergebnisse in der Praxis der Anwendung von NWA auch vor. Man hat nun das Feld der Alternativen verkleinert und könnte eine andere NWA machen, um mit neuen Kriterien zwischen Fallstudienmethode und Projektorientiertem Lernen zu differenzieren. Würde man rund 80 Punkte als Untergrenze gesetzt haben, um eine Methode einzusetzen, dann müsste man gar die Fallstudienmethode in einer anderen Gruppe neuerlich untersuchen, um sicher zu sein, dass man nicht eine bessere Methode übersehen hat. Wenn in einem Team, das die obige Analyse nachvollzieht, Personen sind, die immer nur vorgetragen haben und nicht daran denken, in der Vorlesung etwas anderes zu sehen als die beste Methode, dann ist die **entscheidende Phase die der Einigung auf Kriterien und der Festlegung ihrer Gewichtung**. Das ist ein Vorteil der NWA: Mit diesen Kriterien und bei dieser Gewichtung wie im Beispiel kann der Vortrag nicht „gewinnen“ (hier ist er überdies ein „geplanter Verlierer“), unabhängig von persönlicher Vorliebe oder Gewohnheit; man argumentiert und nähert sich einer objektiven Beurteilung der Methoden an.

Subtabelle: Lehr-/Lernziele (Beispiel)

Kriterium	Gewicht	Alternative A	Alternative B	Alternative C	Altern. A	Altern. B	Altern. C
	Summe 100	Vortrag	Fallstudien	Projektorientiertes Lernen	Vortrag	Fallstudien	Projektorient. Lernen
Erreichungsgrad von Ziel 1: Vier praxisrelevante Managementkonzepte verstehen und beschreiben können (MM = Management)	25	alle aktuellen Konzepte können vorgetragen werden, Zielerreichung erst durch schriftliche Prüfung erkennbar	5 große Fallstudien können "gelöst" werden, Verständnis wird sichtbar, Beschreiben-Können teilweise	gewähltes Projekt bestimmt auch das MM-Konzept, das man dabei kennen lernt, man erfährt über ein Konzept "alles"	5	24	10
2. Ziel: Verhalten einer Führungskraft mit Begriffen der MM-Konzepte analysieren können	25	Einspielen: Kurzfilme als Demonstrationsobjekte, Analyse durch Einzelarbeit schriftlich	MM-Konzepte werden als Hausarbeit gelesen, dann Fall für Fall besser angewendet	Teil der Projektarbeit, zusätzlich: die eigene Gruppenleitung erhält Feedback mit den gelernten Begriffen	3	25	15
3. Ziel: Grenzen der MM- Konzepte beim Einsatz in anderen Kulturkreisen kennen	20	Grenzen können vorgetragen werden, Zielerreichung erst durch schriftliche Prüfung erkennbar	Auswahl der Fallstudien: ein Fall eines internationalen Unternehmens	Nur erreichbar, wenn (zufällig) im Projektkreis oder im Team andere Kultur vertreten ist	3	16	5
4. Ziel: Wichtige Elemente der MM-Konzepte auf das Berufsfeld projizieren können	12	Umsetzung kann vorgetragen werden, Zielerreichung erst durch schriftliche Prüfung erkennbar	ist Teilaufgabe der Präsentation der Lösung eines Falles, mit FB durch andere Stud. und d. Lekt.	durch Nähe des Projekts zum Berufsfeld bestens möglich	1	12	11
5. Ziel: offen	7	sehr gut	mittelgut erreicht	schlecht erreicht	7	4	1
6. Ziel: offen	6	sehr wenig	sehr gut	mittelgut erreicht	1	6	3
7. Ziel: offen	5	schlecht erreicht	sehr gut	gut erreicht	1	5	4
	100				21	92	49

Subtabelle: Anforderungen an Lekt. (Beispiel)

Kriterium	Gewicht	Alternative A	Alternative B	Alternative C	Altern. A	Altern. B	Altern. C
		Vortrag	Fallstudien	Projektor. Lernen	Vortrag	Fallstudien	Projektorient. Lernen
1. Anforderung an d. Lekt.: Einlesen genügt		trägt zum Erfolg bei	mind. ein Buch	eher zwei Bücher			
2. "Probelaufe" sind nötig als Einarbeitung		wichtig für Erfolg	ja	ja			
3. Ein spezielles "Eingearbeitet-Werden" ist notwendig		Rhetorik-Training, wenn Anfänger	nein, man lernt aus eigenen Erfahrungen	sehr zu empfehlen für Anfänger			
4. Spezialausbildung ist notwendig		nein	nein	nein			
1 bis 4: je weniger Aufwand (Zeit, Geld, Kraft), desto besser	21	langer Weg zur Meisterschaft!	mittlerer Aufwand	hoher Aufwand	11	15	3
5. Lekt. kann (auch vom Wissen, Verstehen, Können her) "scheitern" (p soll klein sein)	21	eher nein, wenig FB durch d. Stud.	gering wahrscheinlich	bei freier Projektwahl: ja	18	20	5
6. Aufwand für die Methode, wenn "sie läuft" und Probleme auftreten, um diese zu lösen	15	mittlerer Aufwand (Rhetorik-training)	geringer Aufwand	hoher Aufwand	9	15	1
7. Kann sich d. Lekt. entfalten, passt die Methode: je mehr, desto besser (Autor: = GS)	13	Autor als Lekt.: nein	Autor als Lekt.: ja	Autor als Lekt.: sehr gut	1	12	11
8. Kann man eine objektive Basis für die Beurteilung d. Stud. finden, wenn ja: je weniger Aufwand, desto besser	19	umfangreiche schriftliche Prüfungen: hoch	Ausarbeitung der Lösungen, Präsentation: klein	mittel, jedes neue Projekt ist durchzusehen	3	18	9
9. offen	11	nicht erfüllt	gut erfüllt	mittel erfüllt	1	10	6
					43	90	35

Haupttabelle: Methodenwahl (Beispiel)

		Alternative A	Alternative B	Alternative C	Altern. A	Altern. B	Altern. C
Kriterien		Vortrag	Fallstudien	Projektor. Lernen	Vortrag	Fallstudien	Proj. Lernen
Lernziele	Gew.						
1. Erreichen der Lehr-/Lernziele	9	zu 20%	zu 90%	zu 50%	2	8	5
2. Erfolg hat seine Ursache in der Methode	6	wenig; viel Lernen	deutlich ja	ja, auch indirekt	1	6	5
Realität							
3. Nähe zur Realität (wie wirkt sie?)	7	nur bei Prüfung	Ehrgeiz; FB v. Lekt.	jederzeit; stark	1	4	7
4. Weg der Erfahrung (wie erfolgt Begegnung mit der Realität?)	5	keine Begegnung, nur vermittelt	Gruppenkonkurrenz reale Lösung	mit PraktikerInnen, Umweltkontakte	1	3	5
5. Rolle d. Lekt. (HelferIn? AlleskönnerIn? KritikerIn?)	6	"Superman" /"-woman"	KritikerIn; "Coach"	HelferIn	1	5	6
6. Stärke, Verbindlichkeit des Feedback (Praxisnähe von FB)	4	kann ignoriert werden: TheoretikerIn	je Lösung stärker, wenn kritisch	von PraktikerInnen: unlegbar	1	2	4
Subjektorientierung							
7. Berücksichtigung des Bedürfnisses d. Stud. nach Sicherheit (Was muss ich lernen?)	6	hohe Sicherheit: Text ist Prüfungsstoff	je Lösung etwas Neues: unsicher	ganz unsicher	6	3	1
8. Nie länger als 30 Minuten höchste Konzentration, dazwischen "Pausen"	5	kaum möglich, lange passive Konzentration	selbstgesteuert, optimaler Rhythmus	selbstgesteuert, optimaler Rhythmus	1	5	5
9. Entsteht eine emotionale Zustimmung? (Lernstoff wird "Teil von mir")	8	eher nicht, nicht wegen der Methode	mittel, Lösungen und Basis: meine	Thema, Basis, Lösung: meine	2	5	8
Lektor/Lektorin und Kompetenzentwicklung							
10. Anforderungen an Lekt., spezielle Ausbildung	9	zu 45%	zu 90%	zu 35%	4	8	3
11. Vor- und Nachbereitungsaufwand (Zeit, Kraft, Kosten) (weniger ist besser)	6	mittel: alles richtig? aktuell? Prüfung!	nur viel Vorbereitung	viel: Kontakte, Umsetzung	4	4	1
12. Erwartete Akzeptanz der Methode bei Stud. und KollegInnen (kein Kampf um Durchsetzung)	5	lange Tradition, ist man fortschrittlich?	Kosten: Kauf von Studien; hoch	mittel: Aufwand bei Stud., wozu?	4	3	2
13. Beitrag zur Selbstorganisationskompetenz	8	fast null	hoch	sehr hoch	1	6	8
14. Kompetenzen rund um die Teamfähigkeit	9	fast null	sehr hoch	hoch	1	9	7
15. Kompetenzen rund um Führungsfähigkeit	7	fast null	je Fall: 1 LeiterIn	wenige leiten; gut	1	6	5
	100				31	77	72

Für die Systematisierung ist nur der Weg angedeutet. Ich halte wenig davon, ein System entsprechend den **Studienplänen** aufzubauen: Trennung zwischen den Methoden, die für das Persönlichkeitstraining, für den Sprachunterricht oder für die BWL besonders geeignet sind. Das führt dazu, Methoden gar nicht in die engere Wahl zu ziehen, mit den KollegInnen von anderen Bereichen nicht die Erfahrungen mit Methoden auszutauschen und die eigene Bildungsaufgabe einzuschränken. Auch wenn es im ersten Semester ein Persönlichkeitstraining gegeben hat, sollten Lekt. für Sprachen oder BWL bei gegebenem Anlass „die Persönlichkeit d. Stud. trainieren“, ebenso sollten Lekt. für Sprachen offen sein für die Vermittlung von BWL-Wissen oder Managementtechniken. Niemand agiere in einer nach außen gesperrten „Zelle“! Der Weg je Studiengang (Studienrichtung an den Universitäten) oder je FH bestünde in einer umfassenden **Ausarbeitung von Kriterien**. Zur Absicherung sollte man sie gleich in zahlreichen NWA einsetzen. Macht man dann eine Gesamtanalyse mit diesen Kriterien (das muss keine regelkonforme NWA sein), so kann man nach gemeinsamen Schwerpunkten suchen. Je direkter die Kriterien mit der Bildungsinstitution verknüpft sind, desto deutlicher werden sich die Gruppen von Methoden im Vergleich der Institutionen unterscheiden. Würde man diese Systeme sammeln, so könnte man nach **allgemeingültigen systembildenden Unterscheidungslinien** suchen. Man könnte dann z.B. unerwartet feststellen, dass manche Methoden sich nur durch Ausführungsvorschriften unterscheiden, im Wesen aber gleich sind wie etwa die mit einer Diskussions- und Fragemöglichkeit verbundene Vorlesung und die Work paper discussion.

Wahrscheinlich ist dieses Kapitel für Lekt. dann eine Belastung, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind: D. Lekt. sind regelmäßig lehrend tätig und mit ihrem Erfolg sehr zufrieden. Wer jedoch in einem Entwicklungsteam als StudiengangsleiterIn gemeinsam mit der Stabsstelle HD einen Studiengang gestalten oder umgestalten will, wird auf dem hier eröffneten Weg in professioneller Weise zum Ziel gelangen. Es wäre dann gut, wenn über das Entwicklungsteam hinaus alle Lekt. wüssten, worum es geht, und im Team ihren Beitrag leisten könnten. Wenn jemand mit dem Erfolg der Lehrtätigkeit unzufrieden ist, dann nützen diese Überlegungen auch.

7 Kritisch-kreativer Ausblick auf die Jahre bis 2043

*Da hier schon in den Zwischentiteln immer wieder „FH“ vorkommt, sei ausdrücklich festgehalten: Dieser Abschnitt ist auch für LeserInnen gedacht, die ausschließlich an ihrer/einer Universität interessiert sind. Einen „Ausblick“ auf „Die Universität im Jahre 2043“ zu schreiben, übersteigt wahrscheinlich die Kapazität jeder schreibenden Person, weltweit. Der Begriff „kritisch“ im Titel möge keine zu großen Erwartungen wecken: Gerade in den guten Büchern, deren „Lücken“ dieses Buch sein „Nischendasein“ verdanken soll, setzt man sich **nicht** kritisch mit der HD, den FH und auch den Unis auseinander. Wir haben in Österreich keine „Fehlerkultur“; wer dank interner Erfahrungen kritisch ist, gilt als Nestbeschmutzer. Wer von außen kritisch ist, gilt als inkompetent. Wenn einmal der Gesundheitssektor das Problem des „Lernens aus eigenen und fremden Fehlern“ gelöst hat, wird man vielleicht im Bildungssektor analoge Meldesysteme und Dokumentationen einführen. Kritisch sind die vorliegenden Ausführungen also in dem geringen Maße, das einer durch Kritikmangel verwöhnten Gruppe hoffentlich zugemutet werden kann. Dieses Buch wendet sich an Personen, deren Herz in der und für die „postsekundäre(n) Ausbildungsinstitution“ schlägt; sie werden das Buch angesichts moderater Kritik wahrscheinlich auch nur moderat lieben.*

7.1 Geht die Innovationskraft der Fachhochschulen im Bereich der Lehrmethoden verloren?

Es gibt aktuell keine konkrete Ursache, die zur Frage nach dem möglichen Verlust der Innovationskraft der FH führt. Es sind auch in der Gegenwart keine eindeutigen Anzeichen des Nachlassens der Kraft zu sehen. In den Jahren nach 1993, dem Jahr des FHStG, herrschte ein „Pioniergeist“. Mit dem Nachlassen der ersten Begeisterung, mit dem Rückzug ehrenamtlich tätiger MitarbeiterInnen, mit dem Wunsch nach Sicherheit nehmen Institutionen wie die FH-Erhalter in Kauf, Teil einer bürokratischen Verwaltung zu werden, die gesellschaftliche Angepasstheit voraussetzt.

Die FH sind, wie viele kulturell wertvolle „Start-ups“, seit ihren Anfängen möglicherweise stark von in ihrer Wirkung unerkannt bleibenden **Begleitumständen** abhängig, deren Veränderungen negative Folgen haben, die sich nach und nach zeigen. Zusätzlich gibt es Faktoren, die man zwar kennt, deren „unerwünschte Wirkungen und Nebenwirkungen“ jedoch lange verborgen bleiben. Das sei an zwei Faktoren gezeigt, die sich auf Innovationskraft und Pioniergeist auswirken: Geld und Evaluierung. So erfreulich die Unterstützung durch die österreichischen Bundesländer in Teilen Österreichs war und ist, so deutlich zeigte sich vereinzelt die Macht des Geldgebers: Als in einem Bundesland die Geschäftsführung eine Zusammenlegung von Standorten vorschlug, was nicht den Vorstellungen des Landeshauptmanns entsprach, hatte das einen Personalwechsel zur Folge. Fast typisch österreichisch ist schon die Tatsache, dass einzelne Länder ihre FH mit viel Geld fördern, wodurch der Einfluss des Bundes reduziert wird, sie zugleich aber relativ zu ihrer Wirtschaftskraft seit wenigen Jahren hoch verschuldet sind, was mit einer Haftung des Bundes einhergeht. **Der Bund hat also keinen Einfluss mehr**, weil er Geld nicht direkt ausgeben will, müsste aber im Haftungsfall zugunsten des Bundeslandes dieses Geld aufbringen. Wenn für Innovationen und für das Fördern des „Pioniergeistes“ eine gewisse Freiheit nötig ist, dann muss sie beständig erkämpft, kann aber auch verloren werden.

Ähnlich ist die vielleicht nicht optimale Entwicklung bei der Evaluierung der FH. Das Rahmengesetz sollte Freiräume lassen, die in den Jahren der „Pioniere“ sinnvoll gefüllt wurden. Zwei Jahre nach der größten Weltwirtschaftskrise der letzten 50 Jahre, in der die **Ratingagenturen** eine sehr unrühmliche Rolle gespielt haben, führt man genau das Modell der Wirtschaft im Bereich der FH ein: Die Evaluierungsagenturen werden von der evaluierten FH bezahlt, die FH kann zwischen verschiedenen Agenturen wählen. Der Staat zieht sich auch hier zurück, löst den **Fachhochschulrat** auf, **verliert seine Kernkompetenz** und seinen Einfluss. *Colin Crouch* hat, auch mit Berufung auf andere Autoren, auf die weitreichenden Folgen solcher Entwicklungen hingewiesen.⁴² Meist werden die privatisierten Leistungen schlechter.

Betrachtet man die Begleitumstände in den Jahren 1993 bis 2003, so findet man: Es gibt viele „Einzelkämpfer“ mit starkem **Pioniergeist** in kleinen, neugegründeten Institutionen; der **Arbeitsmarkt** war bezüglich der ausgebildeten Spezialisten nicht gesättigt; wer an der FH studieren wollte, folgte einem **motivierenden** Wunsch; die Erhalter wurden auch von den Gemeinde- und Landespolitikern **verwöhnt**, daher gab es nie (also bisher nicht) eine echte Krise im Sektor. (Richtig „erwachsen“ und selbständig sowie selbstbestimmt ist man in der Persönlichkeitsentwicklung aber erst nach einer Krise, die über den frühkindlichen Ödipuskomplex hinausgeht.) Über die Budgets wird seit fünf Jahren der Einfluss der Politik deutlich, da die Bundesförderung nicht an die schrittweise und unvermeidlich gestiegenen Kosten angepasst wurde, was die Erhalter zwingt, auf anderen Wege die Finanzierung von Forschung und Lehre zu sichern. **Berufsbegleitende Angebote** waren eine USP, jeder Studiengang in berufsbegleitender Form war stolz, sich von der Uni zu unterscheiden, die auch heute noch keine echten Angebote dieser Art hat. Seit der Schaffung des FHR müssen dort Personen aus den **Universitäten** tätig sein, auch der letzte Präsident des FHR war ein Univ.-Prof. Man hat auch in die Entwicklungsteams jedes Studienganges zwei habilitierte Personen aufnehmen müssen. Da wie dort waren das früher auch Personen, die mit der Uni (mit „ihrer“ oder mit allen) nicht zufrieden waren. Sie erhielten in einer FH die Möglichkeit, neue Wege zu gehen. Nehmen wir an, da seien auch schwierige Menschen dabei, dann verbrauchen diese ihr „Vorschuss-Guthaben“ an Beliebtheit und Autorität in der neuen Umgebung „FH“ rascher, sie erscheinen nicht mehr als „Heilsbringer“, sondern werden zur Belastung. Überdies werden die Gremien immer mehr bemüht sein, die angesehensten Personen aus der Zielgruppe zu finden und zu engagieren. Sie haben immer weniger Interesse an unzufriedenen „Revolutionären“, die mit ihrer Leistung an der FH ihre Herkunfts-Uni in den Schatten stellen wollen. Damit geht die **„revolutionäre Kraft“** der ersten Jahre verloren, die FH wird zur kleinen Schwester der Universität. Die Neufassung des FHStG und die damit verbundene Neuordnung des Sektors, auch was die Beziehungen zu den Universitäten betrifft, liegt Anfang 2011 nicht vor; angesichts der Blockaden in der Gesetzgebung im Bildungsbereich ist ein Fragezeichen für eine rasche, gute, neue Lösung angebracht. Die Universitäten werden das **Bachelorstudium** in den Fächern, in denen die FH sehr gute Erfolge erzielt haben, nicht abgeben wollen, denn dann müssten sie wirklich für die Masterprogramme und die Doktoratsstudien AbsolventInnen akzeptieren, die aus einer FH kommen. Das fällt ihnen gegenwärtig sehr schwer und wird offiziell mit Arbeitsüberlastung der BetreuerInnen begründet. Ohne so viele Bachelor-Stud.

⁴² Colin Crouch: Postdemokratie.- Aus dem Englischen von Nikolaus Gramm. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 2008, S. 101ff.

würde freilich diese Arbeitsüberlastung gebannt sein, man käme sogar ohne Neubaukosten mit dem Raumangebot aus und könnte die finanziellen Mittel in die Ausstattung umleiten, um den Master-Stud. und den Doktoranden und Doktorandinnen optimale Studienmöglichkeiten zu bieten. Ob die **Parallelentwicklungen** in Zukunft finanzierbar sein werden, ist auch offen.

Im Zentrum der Ausführungen sollen nicht die Finanzierung oder die Beziehungen zu den Universitäten stehen, sondern die HD. Wer an FH und Universität lehrt, wer sich in der FH eine gesicherte Zukunft erwartet, wer viel Kraft in die Entwicklung neuer Methoden stecken will, wer sich den Pioniergeist der ersten Jahre bewahrt hat, der muss auch an die **Gesamtentwicklung** denken, sonst wird HD zur Spielerei. Man kann als Lebenswerk die Aktivitäten für die Menschen sehen, mit denen man als Lekt. durch eine Brücke der Menschenliebe verbunden war, beruhigender und schöner wäre es freilich, wenn auch die Institution Bestand hat und in ihrer Kultur des Lehrens, des Umganges miteinander, der Bereitschaft zu besonderen Leistungen jene beeinflusst, die nach einem kommen und mit denen es keinen direkten Kontakt mehr gibt. Auch wenn die Finanzierung und die Beziehungen zu den Universitäten hier ausgeblendet bleiben, soll doch nicht der Eindruck entstehen, Geld und die Anerkennung der innovativen FH-Leistungen durch einzelne (nahestehende) Universitäten wären unwesentlich. Die beste Innovation im Bereich HD wird nur dann umgesetzt werden, wenn sie finanzierbar bleibt und wenn sie sich in jenem Rahmen auswirkt, der ein weiterführendes Studium an einer Universität ermöglicht.

Wenn im folgenden Text von kommenden Entwicklungen gesprochen wird, so sind das keine Aussagen eines Wahrsagers, eines Propheten schon gar nicht, sondern Ergebnisse der **Analyse** von Kräften, des Nachdenkens über allgemeine **Tendenzen**, der gedanklichen (nicht streng systematischen oder gar schriftlichen) Skizzierung von **Szenarien** und der **Extrapolation**. Als allgemeine Tendenz wird z.B. angesehen, dass die meisten Menschen weiterhin Signale, die höchsten Wert in Frühwarnsystemen hätten, ignorieren werden und dass „die Politik“ (Bildungs-, Gesellschafts-, Wirtschaftspolitik, was immer) nicht bereit ist, aus den Erfahrungen zu lernen. Ein kleines Beispiel aus der Bildungspolitik könnten die Ergebnisse der PISA-Erhebung über die **Lesefähigkeiten** der österreichischen Jugendlichen sein. Man geht nach den schlechten Ergebnissen des Jahres 2010 weiterhin davon aus, dass Lesen dem Vergnügen, höchstens noch der Umsetzung einer Bedienungsanleitung dienen soll, obwohl für das Vergnügen so wie vor Jahrhunderten für die religiöse Erziehung genug Bilder da sind. Wenn Lesen der **Aufklärung** dient, zur Reifung eines **selbständig denkenden Menschen** beiträgt, einem **kritischen** Geist in seinem Kritikvermögen weiterhilft und ihn mit Inhalten versorgt, dann werden viele in Österreich bekennen müssen: „Das wollen wir nicht! Da ist es schon besser, die Menschen können kaum lesen und erfüllen durch die Ruhe, die sie geben, die erste Bürgerpflicht!“ Das war schon immer so (warum sollte sich daran wegen PISA etwas ändern?), die Existenz von **Arbeitervereinen**, in denen man an Sonntagen zusammengekommen ist, um zu lesen und zu diskutieren, ist nur mehr den historisch Interessierten bekannt. Nach der Ermordung und Vertreibung der jüdischen Mitbürger und Mitbürgerinnen kann man seit dem Jahre 1945 auch nicht mehr auf eine große Gruppe hinweisen, für die das Lesen auch schon immer ein Teil des kulturellen Lebens gewesen ist, die also die übliche Ausnahme von der Regel darstellt. Es ist nicht schwer, in Österreich die Zukunft zu beschreiben. Da ich kein Pessimist bin, gehe ich in keinem der Prozesse davon aus,

dass eine neue, noch schwerere Wirtschaftskrise kommen wird. Käme sie, dann wäre jedes Buch über HD ohnehin erst in 200 Jahren wieder interessant, dann allerdings in einer Übersetzung ins Chinesische.

Ergänzende Anmerkung zu den obigen Feststellungen: Als „Entschuldigung“ für das schwache Abschneiden männlicher Kinder zwischen 13 und 15 Jahren beim Lesetest von PISA hat man vom Fehlen der entsprechenden Unterhaltungsliteratur gesprochen. Für Mädchen gibt es viele Bücher, für Burschen nichts Vergleichbares. Wer die Geschichte des österreichischen Schulwesens ein wenig kennt, weiß um den Einfluss der katholischen Kirche auf die Schulen in den Gemeinden, ein auch die Person des Lehrers/der Lehrerin einschließender Einfluss, der erst ab 1869 etwas zurückgedrängt werden konnte. Man hat zwar 1774 nach endlosen Kommissionsitzungen, in denen nichts weiter ging, durch einen von außen kommenden, mit allen Vollmachten ausgestatteten „Manager“ (der in Preußen lebende Johann Ignaz **Felbiger** wurde von Maria Theresia als Helfer erbeten und fragte nicht lange nach den Wünschen der bremsenden Kräfte) die Schulpflicht und die allgemeine öffentliche Volksschule eingeführt, aber gleich von den sechs Jahren viele Ausnahmen gemacht, damit die Kinder fleißig in der Landwirtschaft und im Gewerbe helfen können. Auch die acht Jahre, die 1869, wieder nach einer katastrophalen Niederlage der herrschenden Schichten, eingeführt wurden, erlaubten Ernteeinsätze der Kinder und umfangreiche Befreiungen in den letzten zwei Schuljahren, wenn es das wirtschaftliche Wohl der Familie erforderte. Nach 1945 hat man sicherheitshalber keinen großen Wert darauf gelegt, die Kinder in Büchern über die Rolle ihrer Eltern und Verwandten in der Zeit des Nationalsozialismus nachlesen zu lassen. Überspitzt formuliert könnte man sagen: Da es einen Index, auf den eine Institution wie die katholische Kirche früher missliebige Bücher setzen konnte, nicht mehr geben kann, besteht die Gefahr der Begegnung mit kritischen Inhalten, wenn man lesen kann und selbst entscheidet, was man liest. Die eigene Entscheidung kann auch nicht eingeschränkt werden, da ist es schon besser, die Freude am Lesen gar nicht erst entstehen zu lassen, dann braucht man nicht zu sagen: „Frag' nicht so viel, tu', was dir befohlen ist!“ Auf die Frage der **Belastung von Kindern** durch Arbeiten, die sie angeblich gern machen, kann hier nur hingewiesen, aber nicht näher eingegangen werden. Sie helfen „gerne“ in der Landwirtschaft, im Tourismus, in den Fremdenverkehrsorten auch im Einzelhandel, um sich ihr Taschengeld aufzubessern und „es schadet ja nicht“, weil es ihre Eltern auch machten (manche geben zu: machen mussten) und die „sind ja auch anständige Menschen geworden“. Dass **Kinderarbeit und Allgemeinbildung** nicht zusammenpassen, bedenkt man dabei nicht. Haltungen zu ändern, dauert bei Individuen lange, bei Gruppen sehr lange, bei einem Volk ewig. Mit den schwachen Leseleistungen hat auch jede FH zu rechnen, eine hochschuldidaktische Methode, bei der man sich das Wissen allein durch Lesen selbst erarbeiten sollte, könnte etliche Stud. „unverschuldet“ scheitern lassen. (Diese ergänzende Anmerkung ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass gut geschulte Pädagogen und Pädagoginnen langfristig denken müssen: Sie verbinden die frühkindliche Erziehung durch eine Elterngeneration mit dem späteren Abschieben der Eltern in unzureichend ausgestattete Heime, aber eben auch heimlich verfolgte Ziele mit ihren Spätfolgen. Das macht uns nicht beliebt.)

7.2 Für die Entwicklung der FH wichtige Elemente der kommenden Jahre: Suche nach neuen Motiven

Brauchen die FH neue, zusätzliche, stark wirksame Motive, um weiterhin eine dynamische Entwicklung aufzuweisen? In der aktuellen Managementlehre spricht man nicht von Motiven, sondern von einer Vision, von der Mission, die ein charismatischer Entrepreneur seiner Firma vorgibt, vom Leitbild, mit dem eine Firma in der Öffentlichkeit assoziiert werden will. Vielleicht gehen die folgenden Ausführungen in eine Mission, in ein Leitbild oder eine Vision einer FH ein, das wäre nicht schlecht. Immer wollte ich mit den StudentInnen gemeinsam an einem „Haus der allgemeinen Menschenliebe“ bauen. Ein solches entstünde dann, wenn alle Handlungen und Unterlassungen bezüglich ihres Beitrages zu einer toleranten, harmonischen Welt beurteilt würden. Wenn das auch aktive Lekt. wollen und wir entsprechend handeln, so ist **ein unveränderliches Motiv** da, zu dem dann **neue** Motive hinzukommen müssen, damit die bisherige dynamische Entwicklung nicht erlahmt. Die Motivation von „Pionieren“, in der **Startphase** einer neuen FH erfolgreich zu sein, gilt in etwas verringerter Stärke nur im Fall des Aufbaus eines neuen Studienganges, darüber hinaus ist diese früher wichtige Motivation erlahmt, verloren, durch Bürokratie und Systemzwänge an den Rand gedrückt. Da neue Studiengänge zumeist bei bestehenden FH bewilligt werden, sorgt die Institution dafür, dass man auf vorhandenen Vorleistungen aufbauen kann, echte „Pioniere“ hätten zu viele Änderungswünsche, um ihre originellen Lösungen umsetzen zu können. Diese Motivation, die vor dem Jahr 2000 sichtbar wirksam war und zu vielen sinnvollen Handlungen geführt hat, muss in der Gegenwart durch **andere Motive ergänzt** werden, denn die Zeiten der „Pioniere der Landnahme und Rodungen“ (im Sinne des Aufbaus einer echten USP gegenüber anderen FH und Universitäten) sind vorbei. Wenn FH zueinander in Wettbewerb um ausgeschriebene Förderungen treten, nach Wachstum streben, als gäbe es für Wachstum keine Grenzen, in jedem Ranking einen Spitzenplatz anpeilen, dann pflegen sie nur **alte Motive**, die sich in der gegenwärtigen Gesellschaft **nicht** wirklich bewährt haben. Neue Motive zu nennen ist nicht damit verbunden, sie zu erfinden. Das Neue kann schon darin bestehen, ein Motiv, das als „Mauerblümchen“ bisher wenig Beachtung findet, ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Wie immer ist in diesem Buch angesichts einer unlösbaren Aufgabe das Ziel eher die Anregung zur eigenen Aktivität und weniger die Präsentation einer fertigen Lösung.

Echte Integration? Echte Internationalisierung?

Kann das Bemühen um echte Integration einer FH neuen Schwung geben? Es ist leicht gesagt, was **„unechte Integration“** ist: Scheinanpassung, Aufnahme von Stud. aus verschiedenen Kulturkreisen mit dem Ergebnis, dass sie entweder zu Studienabbrechern werden (weil sie Sprachprobleme haben) oder sich am Ende des Studiums weiterhin nur mit jenen Personen verbunden fühlen, die aus ihrem Kulturkreis bzw. aus ihrer Minderheitengruppe kommen, oder auch unveränderte Gefühle und Vorurteile bei den Stud., die aus der „Mehrheitsgruppe“ kommen, gegenüber den Minderheiten. Da ändert auch die Feststellung, man habe eine Person kennengelernt, für die eine Ausnahme bei der Ablehnung der Minderheit gemacht werden müsse, nichts. Was hier über Integration gesagt ist, gilt analog für Internationalisierung. Wenn beispielsweise in einem Jahr Stud., die aus mehreren Ländern während eines Erasmus-Semesters in Wien zu einer Gruppe wurden, auch nach der Rückkehr in die Heimat in Kontakt miteinander bleiben, so ist das erfreulich

und gewiss ein Teilerfolg beim Abbau von trennenden Grenzen in Europa. Wenn aber in dem Halbjahr keine tiefer gehende Begegnung zwischen der Vielzahl der Wiener Stud. und den „Incomings“ stattgefunden hat, dann war es eben doch noch keine „echte“ Internationalisierung.

Auch die Gesellschaft hat noch keine Rezepte für **echte Integration**, die Wirtschaft noch keine für **echte, auf Dauer nützliche Internationalisierung**. Selbst eine verbindliche Definition oder Zielsetzung ist ein fernes Ideal, beide Bereiche sind eher ein „work in progress“. „Multikulturalität“ wird als Illusion angesehen, viele fordern die Übernahme „unserer Werte“ durch „die anderen“. Toleranz, Auseinandersetzung mit der anderen Kultur, Lernen vom Partner, Verändern von Einstellungen und Haltungen, mehr Wissen über „die anderen“, Erlernen ihrer Sprache und damit ihres Sprachdenkens: Es gibt ohnehin schon viele Elemente einer solchen Zielsetzung.⁴³ Der Erfolg von Handlungen, deren Motivation im friedlichen Kampf um Integration bzw. Internationalisierung zu sehen ist, muss von beiden Seiten gewollt werden. Ein Erasmus-Student aus der Türkei kam zu der (für mich niederschmetternden) Erkenntnis, die Türken in Wien seien keine echten Türken mehr, sie seien zugunsten des westlichen (weltlichen) Lebensstils von den türkischen Werten abgefallen. Das war nach mehreren Monaten des Lebens in Wien als Ergebnis nur eine Verfestigung in der (zwanghaften? neurotischen?) Haltung, zu wissen, wie man leben müsse, wobei die anderen dem (türkischen – das Problem kann in jedem Kulturkreis auftreten!) Ideal nacheifern müssten. Offen bleibt die Frage, ob und wie man diesen jungen Menschen zu **mehr Toleranz, zu Offenheit, zu Eigenständigkeit** führen könnte. Wenn auf der anderen Seite Lekt. auf ausländische bzw. von der Muttersprache her fremdsprachige Stud. nicht oder zu wenig Rücksicht nehmen, was sich beispielsweise im Verlassen der der Gruppe angepassten langsam und deutlich gesprochenen **Schriftsprache** zeigt, dann braucht man gar nicht zu fragen, ob sie irgendetwas in ihren Lehrveranstaltungsstunden gemacht haben, was der Integration dienen könnte: Sie tun nichts, weil sie diesen Mehraufwand als Belastung erleben. Erwähnt soll doch werden, dass es auch positive Beispiele gibt, also Lekt., die sich nachweislich viel Arbeit aufladen, weil sie beispielsweise AusländerInnen, die einen Doppelabschluss machen, geduldig bei der Diplomarbeit betreuen. **Was** getan werden könnte, kann hier nicht entwickelt werden, wahrscheinlich müsste eine FH, die da **neue Wege** gehen will, ein **Team** ihrer besten und dafür begeisterten MitarbeiterInnen einsetzen und entsprechend lange und in Ruhe arbeiten lassen. Man braucht dazu viele Wissenschaften, viel Wissen, ein „Sonnenzentrum der Kreativität“, Geduld, Frustrationstoleranz und Überzeugungskraft nach Bekanntgabe von Arbeitsergebnissen. Es ist wie mit einem eigenen Business-Plan: Wenn man einen fremden, guten Plan bloß kopiert, ist er nicht mehr gut. **Es ist noch viel zu tun.**

Ein „Nicht-Ziel“ des vorhergehenden Absatzes ist: Die EU erkennt, dass der Einsatz der Millionenbudgets des Erasmus-Programmes intensiver evaluiert werden muss, beauftragt eine privatwirtschaftliche Ratingagentur in jedem Land mit der Durchführung und lehnt sich zufrieden zurück. Die FH macht dann nach einigen Durchgängen nur noch das, was zu messbaren Erfolgen führt, spielt den Theoretikern, die lieber messen als selbst mit eine/m/r AusländerIn zu reden, ein Theater vor und ärgert sich über die Kosten der Evaluierung. Dann kommt es erst

⁴³ Zur Bedeutung des Sprachdenkens vgl.: Jürgen Trabant: Europäisches Sprachdenken. Von Platon bis Wittgenstein.- München, Verlag Beck, 2006, was ursprünglich 2003 unter dem Titel: „Mithridates im Paradies. Kleine Geschichte des Sprachdenkens“ publiziert wurde.

recht nicht zu einer tieferen **Begegnung zwischen den Menschen**, die der Anfang und das Ende der Integration auf nationaler und internationaler Ebene ist.

Wachstum als Steigerung der Intensität, der Kreativität, der Forschungskompetenz?
Wenn quantitatives Wachstum nicht mehr sinnvoll, manchmal auch nicht mehr möglich ist, dann kann qualitatives Wachstum angestrebt werden. Vieles sollte unter dem Gesichtspunkt der **Nachhaltigkeit** geschehen. Man kann jedoch unabhängig davon im Bereich der FH (und der Universitäten) mehr an Qualität als an Quantität denken, weil die Geburtsjahrgänge kleiner sind. Selbst wenn man mit Maßnahmen wie „Neue Mittelschule“, Berufsreifeprüfung in einer minimal verlängerten Lehrzeit, Studieren ohne Matura (an FH kann das noch wichtiger werden, an Universitäten müsste man eine Studienberechtigungsprüfung als Zugangsvoraussetzung vorweisen können) und Öffnen der Grenzen für ausländische MaturantInnen prozentuell mehr Personen haben will, denen der Eintritt ins postsekundäre Bildungssystem offen steht, wird es einen **Rückgang** geben. Schon jetzt erwarten manche, die nur quantitatives Wachstum kennen, einen härteren Wettbewerb um die AdressatInnen. Der österreichische Weg des Betreibens von FH und ihrer Finanzierung hat einen Vorteil: Man muss nicht groß sein, um eigenständig bleiben zu können. Eine kleine Universität dürfte der Staat mit einer anderen fusionieren (für diesbezügliche Sorgen besteht kein Grund, tatsächlich gelingt es den zuständigen Behörden nicht einmal, Institute zu fusionieren, um unnötige Parallelitäten zu beseitigen!), eine FH hat einen **autonomen Erhalter**, der auch nie wie eine Aktiengesellschaft mit einer „feindlichen Übernahme“ zu rechnen braucht. Wenn die FH gut, beliebt und leistungsstark ist, muss sie an einem teuren Wettbewerb um StudieninteressentInnen jetzt und in Zukunft nicht teilnehmen, sie wird für ihre Studienplätze mit Bundesförderung BewerberInnen finden und ihren eigenen Weg gehen können.

„**Klein, aber fein!**“ Das sagt man in Österreich, manchmal zu Recht. Noch kleiner als eine FH (und noch feiner?) sind die einzelnen Studiengänge. Manche gehen recht sorglos mit ihrem Vorteil um, denn es werden die Stud. mehrerer Studiengänge in manchen Semestern gemeinsam unterrichtet, wohl um Kosten zu sparen, wodurch aber unnötig viele „Massenvorlesungen“ (im FH-Maßstab!) entstehen. Die im Zwischentitel genannte **Intensität** ist an die Überschaubarkeit der Gruppe von Stud. gebunden; sie ist auch in vielen Studienrichtungen an Universitäten gegeben. Die **Brücke** von Mensch zu Mensch entsteht durch „offenherzige Baumaßnahmen“, die Berücksichtigung d. Stud. als Subjekt ist durch intensivere (häufigere, länger dauernde) **Kontakte** möglich, **Schwierigkeiten** kann man sich intensiver widmen – und sie dadurch hoffentlich rascher, besser beseitigen, **Fördermaßnahmen** werden nicht wie mit einer Gießkanne schnell verbreitet, sondern gezielt eingesetzt und können daher intensiver wirken. Freilich muss man diese Intensität wollen, sie als **Motiv** bei **allen** MitarbeiterInnen einer Bildungsinstitution wecken, sie zulassen, wachsen lassen. Wenn sich Lekt. hinter einer geregelten Sprechstunde verschanzen und dann zu spät erscheinen, wenn die Leitung eines Studiengangs (oder eines Studienfachs an der Universität) ihr Ideal in technokratischen Richtlinien sieht, mit denen man vor einigen Jahrzehnten Großkonzerne mit mehreren Tausend MitarbeiterInnen managen konnte, wenn die studentische Benützung der (kaum für ein Anliegen tragfähigen) Brücke als Störung, als Belastung empfunden wird, dann wird aus der Intensivierung eine Reduzierung, zuerst qualitativ, dann wegen der Wichtigkeit der **Mundpropaganda** auch quantitativ.

Der Hinweis darauf, dass durch die hier intendierte Intensivierung eine **Nähe** entsteht, die zu ganz anderen, jedenfalls belastenden **Schwierigkeiten** führen **könnte**, ist kein starkes Argument gegen die Intensivierung, auch wenn es Beispiele für solches Geschehen gibt (nicht alle Beispiele werden so berühmt wie die Beziehung von Hannah Arendt zu einem sog. Philosophieprofessor oder die von Victor Klemperer zu einer Studentin, die er geheiratet hat). Solche „Störungen durch Nähe“ sind etwas, mit dem Lekt. und Führungskräfte in Bildungsinstitutionen professionell umgehen können sollten, und Betroffene können Hilfe erhalten. Niemand will, dass sie „schreckliche Lekt.“ werden aus Angst vor all den möglichen Gefahren, die auf „gute, also sympathische Lekt.“ lauern. Angst vor den Folgen menschlicher Beziehungen führt zum Einsiedlerleben in einer Klausur, nicht zum erfüllten Leben in einer Klasse. Es ist für alle eine unerträgliche Belastung, wenn Einsiedler in einer Klasse leben müssen, weil sie keinen anderen Arbeitsplatz finden und zu bequem für eine Klausur sind.

Das **Wachstum der Forschungskompetenz** wird angestrebt und auch durch die öffentliche Hand gefördert. Diese Kompetenz einer FH sei hier zusammen mit dem Wachstum durch mehr **Kreativität** besprochen. Vielleicht bestimmt eine bessere Harmonie von Forschungskompetenz und Kreativität die kommenden Jahrzehnte an den FH. Gegenwärtig wächst die Forschungskompetenz, wobei der Universität die Grundlagenforschung vorbehalten bleiben sollte, allen Institutionen, auch den FH, steht die angewandte Forschung, die sog. Forschung und Entwicklung, F&E, offen. Damit **F&E** gefördert wird, muss sie in den Bahnen bleiben, die im Verfahren der Prüfung von Anträgen zum Ziel führen. Wenn Lesen zu kritischem Denken führen soll, dann habe ich schon genug gelesen, um als Kritiker sagen zu dürfen: Dabei leidet die Kreativität! Die Forschungsthemen zeigen die Orientierung am Nützlichen, die Ergebnisse zeigen oft genug Genialität: Wie erfolgreich wäre der Industriestandort Österreich erst, wenn sich die **Genialität** (und der damit verbundene Fleiß) jenen Themen zuwenden dürfte, die man nur durch **Kreativität** findet! Solche Kreativität zu fördern, aber auch während der Ausbildung zu fordern, kann ein großes Motiv sein, mit dem die FH einer Blütezeit zustreben würden. Die Geschichte der Wissenschaften und die Geschichte der technischen Innovationen kennen zahlreiche Beispiele dafür, dass die Themenwahl bei den FachkollegInnen zuerst auf Ablehnung stieß, weil sie der innewohnenden Kreativität nicht folgen konnten.

Stärkung von Solidarität und Kooperation

Zum Thema F&E und zur Entwicklung von Integrationsmodellen durch ein Team an jeder FH passt die Thematik der Kooperation. Die Solidarität sei hier immer miteinbezogen, denn seit der „Umgestaltung“ der Gewerkschaftsbewegung in Polen und seit dem Verlust der christlichen Solidarität und dem langsamen Erlöschen der Solidarität in der Sozialdemokratie in Europa möchte niemand mehr das Wort hören. Gerade deshalb eignet sich Solidarität als Motiv, das wieder ins Zentrum gerückt werden kann. Ähnlich geht es mit der Kooperation, die in Europa einigen großen wirtschaftlichen Organisationen zum Namen verhalf (co-op kennt man noch), mit dem Niedergang der Konsumgenossenschaftsbewegung in vielen europäischen Ländern und der Umwandlung von anderen Genossenschaften in Aktiengesellschaften einen Beigeschmack des „Alten“, der „vergeblichen Liebesmüh“ erhielt. Vielleicht haben hier **FH eine Chance, dank ihrer Jugend** etwas zu verstärken, was an Universitäten dank des langen Kampfes um Institutsräume, Sachaufwandsmittel aus dem Bundesbudget, Planposten, Ehren und Würden,

Drittmittel und Nobelpreise längst verkümmert ist: Solidarität und Kooperation. In Japan gab es (gibt es?) Genossenschaften an einzelnen Universitäten, wobei die Stud. als Mitglieder einkaufen bzw. die Dienstleistungen in Anspruch nehmen und selbst die Führungs- und Verwaltungsarbeit machen. Einzelne Lekt. sind in den „Aufsichtsgremien“. Obwohl es um relativ große Umsätze (z.B. Laptop-Angebote für alle Stud.) geht, ist diese Art des Lernens nicht durch eine übergroße Belastung wie bei einer Situation in der Realwirtschaft gekennzeichnet. Zwei Bildungsziele können erreicht werden: **wirtschaftliche Bildung und Persönlichkeitsbildung durch Teamarbeit, Solidarität und Kooperation**. Es ist nicht ein Lernen am Arbeitsplatz (in einer großen international tätigen Firma), sondern man lernt wie in einer Übungsfirma, das Risiko ist begrenzt, ein tiefer Fall durch Fehlentscheidungen ist nicht möglich.

Wollen FH die aus der Pionierphase kommenden „Pflänzchen“ Solidarität und Kooperation wachsen lassen, dann müssen sie freilich darauf achten, mit dem Einsatz von Lehrpersonal der Universitäten nicht auch die dortige Kultur des Umganges miteinander, der abwertenden Äußerungen über KollegInnen, der (heimlichen) Aggressionen usw. zu übernehmen. FH haben sich in Österreich das Recht erkämpft, die Titel des Universitätsbereiches mit einem Zusatz vergeben zu dürfen. Damit gibt es zwar den Titel „Prof. (FH)“ und „FH-Rektor“, hoffentlich aber nicht die andere Gepflogenheit der „Titelsucht“. An FH gibt es noch eine **Unternehmenskultur** mit Kollegialität, Objektivität, Echtheit freundschaftlicher Beziehungen, Interesse am Mitmenschen und Toleranz; diese Kultur gilt es zu bewahren, unabhängig davon, wer sich „FH-Prof.“/„FH-Prof.ⁱⁿ“ nennen darf. Die Begriffe Solidarität und Kooperation brauchen keinen neuen Inhalt, sie müssen nur mit neuem Leben erfüllt werden, wenn hauptberufliche Lekt. gemeinsam dafür arbeiten sollen, dass ihre FH den Rang einer würdigen Bildungsinstitution des „Einheitlichen Europäischen Hochschulraumes“ erhält und bewahrt. Zwei **Abweichungen** vom breiten Weg zum Erfolg sind schon in der Gegenwart manchmal zu sehen: Die notwendige **interne** Kritik wird unterdrückt, weil man aus falsch verstandener Kollegialität oder Toleranz Schwächen oder gar Fehlentwicklungen nicht aufdecken will. Die andere Abweichung ist ebenso gefährlich und besteht darin, um **kurzfristige Vorteile** zu kämpfen, dabei aber die langfristigen Ziele aus den Augen zu verlieren. Angesichts des Versagens der großen Politik in den langfristig wirksamen Maßnahmen zur Vermeidung einer Klimakatastrophe und einer neuen Wirtschaftskrise dank Immobilien- und anderer Blasen sowie des Versagens im Erreichen eines gerechten Ausgleichs bei Nahrungsmitteln und Wohlstand könnte man durchaus sagen: „Warum sollten gerade wir in der FH langfristig denken und deshalb auf kurzfristige Befriedigungen verzichten?“ Hoffentlich bleibt das nicht das letzte Wort.

Chancen durch externe LektorInnen

Externe, also nebenberuflich tätige Lekt. erneuern den **Praxisbezug** immer wieder. Sie kennen die Anforderungen, die in der Praxis an AbsolventInnen gestellt werden. Sie sind **Persönlichkeiten**, durch deren Dasein im Lehrkörper einer FH (oder einer Studienrichtung) der kleine, oft homogene Kreis der hauptberuflichen Lekt. durch Einschluss sehr verschiedener Menschen ausgeweitet wird. Sie können die Zusammenarbeit beenden, wenn sie nicht mehr wollen oder „ausgebrannt“ sind. Sie haben aus ganz anderen Quellen **Erfahrungen** im Didaktischen: verschiedene Universitäten als Orte des Erststudiums, innerbetriebliche Weiterbildung, an der sie aktiv und/oder passiv teilnehmen, eventuell weitere Schritte in der wissenschaftlichen

Laufbahn, was auch zu einschlägigen Dissertationen usw. führen kann. Sie selbst sind zwar **kein** Motiv, das man stärken könnte, aber sie in den engeren Kreis durch Kooperation einzuschließen, sie zu fördern, sie richtig einzusetzen, all das sind **Handlungen**, die auf Motiven beruhen. Diese Motive gilt es zu stärken, denn viele nebenberuflich tätige Lekt. fühlen sich nicht wirklich als vollwertige Mitglieder „des FH-Lehrkörpers“ anerkannt.

Fehlentwicklung?

Auf eine drohende Fehlentwicklung ist hinzuweisen: Ein Fachhochschul-Studiengang an einer FH soll **kein Ersatz für einen Managementkurs** am „Hernstein Institut für Management und Leadership“ oder an der „bfi Wien Akademie für Führungskräfte“ sein, er ist auch kein Managementseminar in einer anderen europäischen Institution, schon gar nicht im Didaktischen eine Kopie der „Harvard Graduate School of Business Administration“ mit ihrer berühmt gewordenen Fallstudienmethode.⁴⁴ Wenn sich ein Studiengang einer FH oder ein Studienfach einer Universität zu deutlich an **Vorbilder** anlehnt bzw. alles für gut hält, was in den Zeitungen groß beworben und dank umfangreicher PR-Maßnahmen in redaktionellen Artikeln hoch gelobt wird, verliert er (es) nicht nur sein Profil, sondern auch das Ausbildungs- und Bildungsziel. Es mag schwer sein, schon im Entwicklungsteam **Modeströmungen auszuweichen** und dabei eigene Wege zum Ziel zu suchen. Der Zusammenhang zwischen Menschenbildung, Wissenschaft und aktueller Praxis im Berufsfeld kann und muss zu **spezifischen** Lösungen führen. Wer in den Studienplan etwas aufnimmt, weil sich berufsbegleitend Studierende dadurch ein teures Seminar im Bildungsangebot für Firmen ersparen (beispielsweise SAP), aber nicht sagen kann, wie ein solches Thema mit dem Ausbildungsziel zusammenhängt, beschreitet einen Irrweg.

7.3 Enger werdende Grenzen für didaktische Innovationen

Ehe sehr optimistisch in der Folge auf Stärken der FH eingegangen werden soll, erfordert eine realitätsorientierte Darstellung auch einen Blick auf die Grenzen für Innovationen. Diese Grenzen liegen nicht nur daran, dass didaktische Innovationen **viel Geld** kosten: Ein Team, das eine neue Methode entwickeln will, müsste (wenigstens teilweise) von der aktiven Lehrverpflichtung befreit werden; es sind Materialien nötig, die gekauft oder entwickelt werden können; manchmal sind bauliche Veränderungen (beispielsweise die Verkleinerung großer Lehrsäle) unumgänglich; die Erprobung einer neuen Methode muss genau beobachtet und evaluiert werden; alle Lekt., die mit der neuen Methode arbeiten wollen bzw. sollen, sind einzuschulen; will man sich der Diskussion in der Fachwelt stellen, so sind die Vorgangsweise und das Ergebnis zu publizieren. Daneben gibt es andere Ursachen für Grenzen: Man hat viel versprochen, und die Politiker ziehen sich enttäuscht zurück bzw. hören sie auf andere Versprechungen, wenn eine noch so gute FH die wirtschaftlichen **Probleme einer Region nicht lösen** kann; bei den Wirtschaftsunternehmen ändern sich die Eigentümer, dadurch ziehen sich nebenberuflich tätige Lekt. zurück und es gehen Praktikumsplätze verloren; mit einem **stabilen Erfolgsniveau** sinkt bei allen Beteiligten die Bereitschaft, **neue**,

⁴⁴ Dies sei gesagt, trotz der offensichtlich erfolgreichen und intensiven Anwendung der Fallstudienmethode im FH-Bereich, die ein Buch, das auch an Universitäten verwendet werden soll, zeigt: Friedrichsmeier/Mair/Brezowar: Fallstudien. Erfahrungen und Best-Practice-Beispiele.- Wien, Linde Verlag, 2011, 2. Aufl.

unsichere Wege zu suchen und zu gehen; usw. Auf die verschiedenen Abhängigkeiten und Änderungen im Umfeld muss die Leitung der FH reagieren. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass die Grenzen für didaktische Innovationen fast unmerklich, aber **stetig enger** werden. Wie zeigt sich das?

- **Größere Gruppen**, beispielsweise im Sprachunterricht und in Übungen in Managementlehre, vor allem aus Geldmangel (abgekürzt: v.a.a.G.)
- **Keine Erneuerung der Labors** (und der anderen technischen Anlagen, die dem Studium dienen) v.a.a.G. (Geldmangel bei den Landesregierungen, die die Erstausrüstung großzügig finanziert haben und dabei nicht an die Folgekosten gedacht haben)
- **Keine ausreichende Integration** der externen Lekt., vielleicht auch wegen des unberechtigt hohen Selbstbewusstseins der hauptberuflichen Lekt., wodurch die breite Basis für die Einführung neuer Methoden verloren geht
- **Kein Teamteaching**, v.a.a.G. oder aus mangelnder Kooperation. Teamteaching selbst ist keine Innovation, es wird vereinzelt praktiziert. Für die Entwicklung neuer Methoden ist es wohl unerlässlich, um Verbesserungspotenziale zu entdecken und Neues „unbeteiligt“ beobachten zu können.
- Didaktische Innovationen können in der **Startphase hohe Kosten** verursachen, v.a.a.G. werden keine internen Projekte genehmigt.
- Nur noch große, interdisziplinär arbeitende und von aktueller Lehrtätigkeit **freigestellte Teams** können angesichts der vielen guten Methoden, die es schon gibt, neue, bessere entwickeln (fast wie bei Medikamenten, FH werden zum Produzenten für „Generica“, hochschuldidaktisch also in der Nachfolge zu noch oder wieder reichen Universitäten in den USA!).
- **Vollzeit-Studierende arbeiten** so viele Stunden wöchentlich wie die an der Universität Studierenden, berufsbegleitend Studierende haben immer weniger Zeit und Kraft, die Lekt. können sie nicht motivieren, für die FH einen zusätzlichen Aufwand in Kauf zu nehmen:

Wirkung bei Vollzeit-Stud.: Sie halten wegen der im Wochenplan der FH gar nicht vorgesehenen Arbeitsbelastung die 6 plus 3 (oder plus 4) Semester nicht ein, sie brauchen viel länger, ähnlich den Uni-Stud., sie sind nicht mehr bereit, gemeinsam mit innovationsfreudigen Lekt. ihre karge Freizeit in die Erprobung neuer Methoden zu investieren.

Wirkung bei berufsbegleitend Studierenden: Sie lernen zu wenig, ihr Gedächtnis ist wegen der konstanten Übermüdung weniger leistungsfähig, sie lehnen „Experimente“ und evaluierende Tests ab, weil sie in der knappen Zeit mit wenig Kraft lieber einen sicheren, wenn auch vielleicht weniger guten Weg gehen wollen.

Folgen: Die Bereitschaft, das Risiko einer Neuentwicklung in der Methode des Lehrens bzw. Lernens einzugehen und mitzutragen, sinkt bei Lekt. und Stud. Gelöst kann die verfahrenere Situation allerdings auch nicht dadurch werden, dass d. Stud. machen, was sie wollen und so lange sie wollen, und dabei mit hohen Stipendien gefördert werden.

7.4 Bereiche, in denen FH innovativ bleiben bzw. sein werden

- **Persönlichkeitsbildung** (siehe auch die Ausführungen zu echter Integration und echter Internationalisierung): Es gibt in der FH eher kleine Gruppen. Wichtig ist freilich eine Änderung in der Gleichschaltung der zwei Organisationsformen eines Studienganges: Wenn ein Ausbildungsziel in einer Vollzeitform und in einer berufsbegleitend geführten Form erreicht werden soll, dann ist gegenwärtig vom Studienplan eine Gleichheit gefordert. Damit wird man weder den Menschen gerecht, die älter sind und im Berufsleben geformt worden sind, noch den jungen, die gerade die Matura gemacht haben und sehr viel mehr Persönlichkeitsbildung brauchen könnten.
- Überwindung von „Durchhängern“ bei den Studierenden: Studieren ist anstrengend, der richtige Weg ist nicht, die Herausforderung zu reduzieren, sondern dann, wenn für einzelne Stud. die Anstrengung zu einer Belastung wird, auf die sie mit **Studienabbruch** reagieren wollen, die richtige **Hilfe** zu bieten. Das geschieht auch schon bisher, denn die Drop-out-Rate der FH ist relativ gering. Allerdings könnte mehr geschehen. Der Drop-out an Universitäten ist, zieht man das erste Studienjahr ab, weil da viele von falschen Voraussetzungen ausgegangen sind und daher abbrechen oder das Fach wechseln, nicht wesentlich höher als an FH. Es gibt da wie dort psychologische Beratung, Repetitorien und an der FH die Jahreswiederholung. Wegen der zahlenmäßig und qualitativ guten Relation Stud. zu Lekt. sollte die FH hier mehr Kraft in Innovationen investieren.
- Wechselseitige Befruchtung, da keine Fakultätsgrenzen gegeben sind: Nicht die bewusst herbeigeführte Interdisziplinarität in einem Forschungsprojekt ist gemeint, sondern die **Begegnung zwischen Lekt. ganz verschiedener Fächer**: Sprache und BWL, Rechtslehre und Persönlichkeitsbildung, Technik und Führungskräfte training. Im intendierten oder zufälligen Erfahrungsaustausch kann es zur Adaption der Methoden der PartnerInnen kommen, woraus dann neue Methoden entstehen.
- **Individualisieren des Lernens**: Stream Project; ELVIS und vergleichbare Angebote (hier sind die an der FH des bfi Wien existierenden genannt, die es unter anderem Namen an anderen FH gibt). Ein Szenario der Zukunft: Studierende erhalten beispielsweise auf Wunsch Lektionen zugespielt, wenn sie wissen, wo sie Schwächen haben; so werden sie auch dann erreicht, wenn sie weit entfernt von der FH sind und Zeit zum Lernen haben.
- **Bestes Ausnützen der Anwesenheit**: Viele Menschen verstehen etwas schneller und mit besserem Erfolg im Behalten, wenn sie den Denkprozess in einer Gruppe erleben. Bei einer Vorlesung, beispielsweise in Rechtslehre oder Mathematik, ist d. Lekt. der „Vordenker“, bei anderen Methoden kann das ein/e Stud. sein, der/die entsprechende Vorkenntnisse hat. In jedem Fall ist die Anwesenheit nötig, wer etwas versäumt hat, braucht oft unverhältnismäßig mehr Zeit, um zum gleichen Ziel zu kommen, als jene Stud., die an der LVA teilgenommen haben. Aus diesem **Vorteil der FH**, den es in etlichen Studienfächern auch an Universitäten gibt, wird man in Zukunft mehr machen. Eine umfassende Verlagerung der studentischen Leistungen in das „freie Selbststudium“ wäre ein Weg, bei dem die FH neben dem Vorteil der Anwesenheit d. Stud. in den LVA langsam viele ihrer weiteren Vorteile verlieren würde.

Zur **Anwesenheitspflicht**, die an FH bestand, ist etwas aus der Praxis anzumerken: Lekt., die in den ersten Jahren des Bestehens von FH von den Universitäten kamen, waren diese Mitarbeit nicht gewohnt und mussten sich erst didaktisch darauf einstellen, dass alle, die später zur Prüfung antreten werden, vor ihnen sitzen und darauf hoffen, durch diese Lehrveranstaltung den Aufwand für das Lernen im Selbststudium (Festigung, Wiederholung, Übung, Anwendung) zu verringern. An den Unis sind sie gewohnt, nur eine Minderheit im Hörsaal zu sehen. Die anderen lernen angeblich besser und schneller zu Hause aus Büchern, die ohnehin manchmal die Texte der Vorlesung enthalten, so dass es wirklich eine Vorlesung ist, die nicht besucht wird. Vielleicht ist das einer der wichtigsten Beiträge, den FH zur **Verbesserung der Lehre an den Universitäten** leisten konnten: Da die Lekt. an FH so lehren müssen bzw. mussten, dass sich die Anwesenheit lohnt, haben es seither auch die anwesenden Stud. an den Universitäten besser (wenn sich das herumspricht, wird die Raumnot dort noch größer!).

Es gibt gute und **weniger** gute Innovationen in Vergangenheit und Zukunft. Zwei Methoden, die in FH und in der Erwachsenenbildung verbreitet sind, gehören nach meinen Maßstäben zu den weniger guten Lösungen:

PBL (Problem Based Learning) und **Superlearning**: „Scharlatan!“, rufen die einen (solche Rufe gibt es auch beim **interkulturellen** Training an FH), mit mehr oder weniger Recht. „Wir machen es genau richtig!“, sagen die anderen, auch mit mehr oder weniger Recht. Schon diese Schwierigkeit, die FachexpertInnen von den „Trittbrettfahrern einer finanziell ertragreichen Modeströmung“ zu trennen, verursacht einen großen Aufwand für solche Methoden. Hat man dann nach einigen Semestern doch nicht den gewünschten Erfolg, dann melden sich die „wahren ExpertInnen“, das Spiel beginnt wieder. Beide Methoden erfordern eine Umstellung der gesamten Lehre und eine intensive Einarbeitung sowohl der Lehrenden als auch der Studierenden. Hinweise auf Erfolge an österreichischen FH beim PBL sind bekannt und sollen hier keineswegs schlecht gemacht werden; das Konzept von PBL ist da sehr gut umgesetzt (soweit ich das sagen darf, ohne Experte für PBL zu sein). Wenn PBL mit Erfolg praktiziert wird, dann ist das gut, man hat damit eine relativ neue Methode und braucht einige Jahre nicht mehr viel methodisch zu ändern. Es sieht so aus, als wäre PBL eine Methode, die man nur in ihrem engen Rahmen weiterentwickeln und verbessern kann, aber „ewig“ beibehalten muss, weil d. Lekt. darauf spezialisiert sind.

Eine **gute** Lösung in der HD, die für d. Lekt. neu ist, sollte relativ leicht zu erlernen und ebenso leicht anzuwenden sein. Beispielsweise sollten nebenberuflich tätige Lekt. durch wenige Lernschritte oder durch Selbsterfahrung (also durch einen von ihnen akzeptierten Zusatzaufwand) rasch mit einer Methode vertraut gemacht werden können, wenn diese als Innovation für einen Studiengang ausgewählt wird. Sie werden umso eher ihre Freizeit einem Seminar der Vermittlung bzw. der Selbsterfahrung widmen, je mehr Vorteile sie für ihre sonstige Lehrtätigkeit bzw. Arbeit sehen. Wer etwa als Lekt. zuerst und vor allem in der innerbetrieblichen Weiterbildung tätig ist, wird eine Methode hoch schätzen, wenn sie mit vertretbarem Aufwand auf dem anderen Arbeitsplatz anwendbar ist. Daraus ist auch zu erkennen: Eine Neuentwicklung kann und soll nicht patentiert werden, nicht durch Hürden der Einschulung auf einen kleinen Kreis beschränkt bleiben. **Neue HD gehört allen.**

Zwei Beispiele für Ansätze, die überall umgesetzt und die nach ihrer Entwicklung durch ein Team von ExpertInnen allen nebenberuflichen Lekt. eines Faches durch die Leitung der FH empfohlen werden könnten, sind:

- die Verbindung von **Musik** und Lernen, aber nicht so, wie das beim Superlearning mit den schwierigen Entspannungsübungen gemacht wird, sondern anders, was allerdings noch interdisziplinär mit Fachkräften der Musiktherapie zu entwickeln ist, bzw.
- **Bewegung** und Lernen zu kombinieren. Man müsste nur die Unterlagen vorbereiten für jene Abschnitte, in denen sich die Studierenden bewegen dürfen und sollen; gewisse Hintergründe bearbeitet die Stabsstelle HD der FH; große Lernprozesse bei d. Lekt. müssen nicht eingeleitet werden.

Andere interessante existierende Lösungen, bei denen vermutlich auch nebenberufliche Lekt. begeistert mitmachen würden, sind:

- **Outdoor-Training** (allerdings: das ist jetzt fest in der Hand von Unternehmen, die keine Erhalter von Fachhochschul-Studiengängen sind)
- International: Lernen in **internationalen Gruppen** an ganz verschiedenen Orten (das und Outdoor-Training gibt es bereits an FH und anderen Bildungsinstitutionen)
- Lernen im Rahmen einer Schiffsreise in Kombination mit **Life Balance** (das gibt/gab es bereits in der Erwachsenenbildung).

Mit mehr Aufwand verbunden wäre die Kombination der Lehre bzw. des Lernens mit der Eigendiagnose der aktuellen Entspannung. Die Anschaffung von teuren Geräten für **Bio-Feedback** wird vielleicht bald problemlos durch eine Art von Armbanduhr, die wenig kostet, überflüssig gemacht. Die systematische Kombination von Lehre bzw. Mitlernen in der Gruppe und individuellem Lernen mit den physiologischen Daten müsste ausgiebig getestet und in verschiedenen Settings erprobt werden. Würde dann d. Lekt. versuchsweise und freiwillig zustimmen, dass seine/ihre Daten auf einem Bildschirm aktuell von d. Stud. gesehen werden könnten, dann bestünde die Hoffnung auf ganz neue Wege der Zusammenarbeit und Kommunikation. Das Ziel wäre nicht ein Lehrsaal, in dem technisch kontrollierte „Automaten in Menschengestalt“ versuchen, die Eignung als Börsenhändler zu erreichen, sondern die Entwicklung einer Lerngemeinschaft, die auch nach dem Abschalten der Beobachtungsgeräte erfolgreich weiterbesteht, weil alle Beteiligten erkannt haben, was den anderen Menschen stört und was sie daher vermeiden sollten. Wenn dieses Ziel allerdings nur dann erreicht werden könnte, wenn die physiologischen Parameter durch Großcomputer (EEG mit Analyse) und Minilabors (beständig werden die Blutwerte ermittelt, jede hormonelle Veränderung wird erfasst) gemessen werden, dann ist das Ziel noch in weiter Ferne.

Solche und ähnliche Lösungen könnten besonders gut an einer FH weiterentwickelt und gefördert werden, weil die Größe einer Jahrgangsgruppe überschaubar ist und der Lehr-/Lernerfolg meist am Ende eines Semesters beurteilt werden muss. Gemeinsam ist ihnen ein Merkmal: Sie sind alle verbunden mit „Hilfsmitteln“, die sich auch ohne eine Beziehung zur Pädagogik entfalten lassen. Diese „Hilfsmittel“ verändern nicht die Präsentation des Lehr-/Lernstoffs, sie gestalten die Begleitumstände des Lernens neu. Daher beeinflussen sie mehr oder weniger die

emotionale Seite der Verankerung des Lehrstoffs. Eine neue Variante, die ohne Hilfsmittel auskommt, ist angesichts der tradierten Methoden schwer zu finden. Der Pädagoge *Marian Heitger* hat im Rahmen einer Diskussionsveranstaltung gesagt: „Was ist neu am neuen Lernen? Der Lernvorgang ist derselbe wie vor Jahrtausenden. Neu sind bestenfalls die bei der Vermittlung eingesetzten Medien.“

Ein Text, der unter der Überschrift „Bereiche, in denen die FH innovativ bleiben bzw. sein werden“ steht, sollte nie abgeschlossen werden, denn schneller als ein einzelner Autor sich das erarbeiten oder vorstellen kann, gibt es **neue** Bereiche. Man kann nur aufhören, darüber zu schreiben, allerdings nicht, ohne kurz zu begründen, warum **Methodengruppen fehlen**, die die LeserInnen vielleicht hier zuversichtlich suchen würden. Es geht um all die Schritte, die zu mehr „selbstgesteuertem Lernen“, zu einem Zurücktreten d. Lekt. und zu einem **Höchstmaß an Autonomie d. Stud.** oder einzelner Gruppen von Stud. führen. PBL ist wahrscheinlich jene Methode, die für eine FH geeignet ist und ein Höchstmaß an Eigenaktivität d. Stud. bringt. Mehr Wahlfreiheit wäre im FH-Sektor kaum mit den gesetzlichen Vorgaben zu vereinen. Ein FH-Studiengang soll für ein konkretes, abgegrenztes **Berufsfeld** ausbilden. Auch wenn man die Abgrenzung möglichst so formuliert, dass sich den AbsolventInnen eine Mehrzahl an Tätigkeiten eröffnet und sie zugleich vorbereitet sind, selbständig weiter zu lernen, um sich neue Berufsfelder zu erschließen oder geänderten Bedingungen anzupassen, es bleibt eine (sehr oft regional einzigartige) Zielsetzung bestehen, die von der „Gründungsurkunde“ her gilt und die erreicht werden muss. Das haben FH mit anderen Studien gemeinsam, denn auch MedizinstudentInnen können nicht sagen, ein beliebiges Fach sei zu streichen und ein anderes zu intensivieren oder neu aufzunehmen. Wenn der Studienplan das Studium nicht unnötig verlängert, dann wird da wie dort nur das vorgeschrieben, was unbedingt nötig ist für die Praxis. Hier ergeben sich Grenzen, die in manchen wissenschaftlichen Studienrichtungen an Universitäten viel weniger eng gesteckt sein mögen als an FH. Das ist der Grund dafür, dass autonomes Lernen in FH auch in Zukunft relativ enge Grenzen einhalten muss.

Es gibt für mich noch einen zweiten, wichtigeren Grund, keine übertriebenen Hoffnungen in das „totale Zurücktreten d. Lekt.“ zu setzen. Ein großer Teil der vom österreichischen Staat geförderten Studienplätze an FH ist in **berufsbegleitend** geführten Studiengängen zu finden. Nimmt man die vielen Stud. dazu, die im Laufe eines Jahres relativ viel in der Wirtschaft gegen Bezahlung arbeiten (müssen?), obwohl sie Vollzeit-Studierende sind, dann ergeben sich klare Grenzen, auch schon für PBL und ähnliche Methoden. Vom Arbeitsplatz her dehnt sich die Inanspruchnahme d. Stud. dann aus, wenn nicht vom Studium her enge Terminvorgaben für konkrete Aufgaben bestehen. Sie wären also immer verleitet, eine Leistung, die sie im Studium erbringen müssen, vor sich herzuschieben, weil „im Job so viel zu tun ist“. Im **letzten Moment** würden sie für die FH tätig werden und dann eine schwache Leistung abliefern. Da nützen auch „Drohungen mit schlechten Noten“ nichts, die **Angst um den Arbeitsplatz** geht vor. Das ist ja ein Vorteil der früher allgemein geltenden Anwesenheitspflicht: Wenn man Stud. ist, dann ist man im Lehrsaal und beginnt zu lernen. Wenn man alles erst im letzten Moment (oder gar nicht, in der Hoffnung, es bleibe unbemerkt und folgenlos) macht, dann **fehlt das feste Fundament**, solche Stud. erfüllen weder in der Berufspraxis noch in einem weiterführenden Studium die berechtigten Erwartungen. Ein solcher Studiengang

verliert an Ansehen in der Wirtschaft und bald auch bei den Personen, die sich für ein erfolgversprechendes Studium interessieren.

Was hier über die Stud. gesagt ist, die eine **Doppelbelastung** haben (Familie und Freizeit bzw. private Verpflichtungen als dritte „Last“ seien hier unbeachtet), gilt mit etwas anderen Begründungen für alle Stud. Überspitzt formuliert: Wenn „totale Selbststeuerung“ so ideal ist, **warum lernen dann nicht alle Lernwilligen alles alleine?** Mit www.mathe-online.at (Zugriff: 2015) könnte man alles in Mathematik lernen, man kann sich alle Bücher mit allem Wissen dieser Welt ausborgen, das Internet ist voll mit Wissen. Der Einwand, das sei alles noch zu neu, denn auch das Projekt Wikipedia war im Januar 2011 erst zehn Jahre alt, stimmt mich nicht um. Bücher und andere Hilfsmittel für selbständiges Lernen gibt es schon lange, und je moderner die Jugendlichen ausgerüstet sind, desto weniger verwenden sie die elektronischen Geräte zum Lernen. Meine Konsequenz ist angesichts der Tatsache, dass es wahrscheinlich seit rund 5000 Jahren so etwas wie Schulen und Lehrer gibt (über die Arbeit von Lehrerinnen im „Alten Reich“ am Nil ist mir nichts bekannt), nicht neu und nicht überraschend: **Lernwillige Menschen brauchen andere Menschen.** Deren genaue Rolle mag sich in den letzten 300 Jahren verändert haben, vom autoritären Ex-Offizier aus der Armee Maria Theresias bis zur psychologisch geschulten Helferin soll der Bogen reichen; solange es LehrerInnen gibt, wird systematisch, zielgerichtet und mit Erfolg gelernt werden.

Der für hauptberufliche Lekt. erfreuliche „Beweis ihrer ewigen Existenzberechtigung“ könnte überleiten zu einer Begründung für das Fehlen eines erwarteten Kapitels in diesem Buch. Auch der obige Hinweis auf das „Individualisieren des Lernens“ könnte der Anknüpfungspunkt sein. Es soll aber ein Bekenntnis als Einleitung dienen: Die LeserInnen mögen bei manchen Teilen des Buches anderer Meinung sein und dem Autor die ausreichende Kompetenz absprechen. Dagegen lässt sich nichts machen. Wer jemals ein Buch publiziert hat, weiß selbst, wie kritisch man bei wiederholtem Lesen an den eigenen Text herangeht, so dass man nur das veröffentlicht, zu dem man stehen kann, obwohl man am liebsten das Manuskript in eine Schublade legen würde. Zu einem Kapitel: „E-Learning, Blended Learning“ könnte ich von der Zielsetzung des Buches her nicht stehen. Es soll das enthalten, was in den guten Büchern über HD nicht steht – und mein Beitrag sein. Die Suchmaschine findet im Internet zu „E-Learning“ rasch 80.600.000 Einträge. Ich bin **kein** Fachmann auf diesem Gebiet und könnte es daher nur referieren wie Themen in Diplomarbeiten referiert werden. Wer nicht selbst suchen will, möge zwei gute Einstiege in die Sammlung von (wohl wie immer unterschiedlichen) Beiträgen von hier mitnehmen: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Elearning.shtml> oder <http://de.wikipedia.org/wiki/E-Learning> (Zugriff: 2015).

Aus der Praxis der ersten Jahre des Bestehens von FH-Studiengängen ist zu sagen, dass der Fachhochschulrat (zu Recht) darauf gedrängt hat, diese neuesten Formen des Lehrens und Lernens eingeführt zu sehen. Allerdings hat man dann auch rasch erkannt, dass ein einzelner Studiengang zu klein ist, um die Entwicklungskosten zu tragen bzw. ein Programm und/oder eine Lernplattform ökonomisch sinnvoll zu nutzen. Die Kosten pro Stud. wären nicht vertretbar gewesen. So wurden Kooperationen gefördert, deren Ziel die Entwicklung von Lehrmitteln war, die in mehreren FH verwendet werden sollten. Im Laufe der Jahre sind dann auch die FH gewachsen, was den **Einsatz einer Lernplattform** möglich machte. Zwei Fragen sind allerdings noch immer **nicht gelöst** (und da kaum jemand darüber spricht bzw. schreibt, sind sie hier zu nennen): **Einerseits** müssen solche Lernmaterialien

herausragend gut sein, was ihre Entwicklung sehr verteuert. Wenn es eine persönliche Beziehung (eben eine Brücke) zwischen Lekt. und Stud. gibt, dann akzeptieren die Stud. auch etwas „Dilettantisches“ (im guten Wortsinn von früher), fällt die persönliche Begegnung weg, dann wird das Material gemessen an der Qualität der besten Videospiele, Sprachlernprogramme, populärwissenschaftlichen Zeitschriften usw. **Andererseits** können sich (vielleicht?) **nicht** einmal die Lekt. für Mathematik auf einen **gemeinsamen Inhalt** (Lehr-/Lernstoff) einigen. In anderen Wissenschaften hat jede/r FH-ProfessorIn (wie beim großen Vorbild der Universitäten) eine andere Terminologie, andere Lieblingstheorien und andere Schwerpunktsetzungen. Das hohe **Gut** „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei“ ist diesen Preis wert, es muss geschützt werden. Nur muss man dann eben auch zur Kenntnis nehmen, dass schon nach Erscheinen eines Lehrbuches und dem manchmal plötzlichen Abtreten d. Lekt., der/die der/die AutorIn davon ist, die als Nachfolge ausgewählte Person ein anderes Buch schreiben will, was nicht nur die Stud., sondern auch die Verlage belastet. Die von den Entwicklungskosten her noch viel aufwändigeren Angebote im E-Learning setzen entweder eine **sehr große Zahl** an Nutzern oder einen **jahrelangen Einsatz** voraus (oder eine – reiche? – Firma und deren Problem, relativ wenige TechnikerInnen oder andere Fachkräfte dezentral und höchst aktuell ohne Zeitverlust durch Reisen in zentrale Schulungsorte zu informieren).

7.5 Offene Fragen

A) Ein Lehrer für Tai-Chi sagte von seinen Landsleuten, den Chinesen: Wenn sie eine Bewegungsfolge lernen sollen, dann genügt es, sie vorzuzeigen. Den Europäern muss man alles **vorzeigen** und mit Worten genau **erklären**. – Wenn er recht hat (Schilehrer bestätigen seine Aussage für etliche AnfängerInnen aus Europa!): Warum ist das so, was kann man daraus folgern, welche Maßnahmen muss man davon ableiten? Wie viele Lehrinhalte sind allein durch Vorzeigen vermittelbar? Was muss man auch oder nur erklären? Z.B.: Wie ist es bei Moderationstechnik oder im Management eines Projektes durch Stud., die dabei Projektmanagement lernen sollen, oder bei der Gesprächsführung in der Ausbildung für Sozialberufe?

B) Wie belastend und damit ermüdend sind **abstrakte** Fachbegriffe bzw. Sätze in **wissenschaftlicher** Sprache? Das Gehirn sollte man nicht bloß bei einfachen Aufgaben mit den modernsten und teuersten Geräten beobachten! Unabhängig davon, ob die verschiedenen Bilder der Durchblutung von Teilen des Gehirns bei unterschiedlichen Denkleistungen die obige Frage klären, sollte man interdisziplinär (Gehirnforschung, Psychologie, Sprachwissenschaft, Medizin könnten hier Beiträge leisten) eine Lösung suchen. Man könnte zwei Aussagen gegenüberstellen: eine mit Worten formuliert, für die es einen konkreten Gegenstand, ein Bild gibt; die andere mit demselben Inhalt, aber aus lauter abstrakten Fremdworten. Die Hypothese dahinter ist: *Die vielen abstrakten Begriffe einer wissenschaftlichen Fachsprache „ermüden“ viel mehr, als man das durch die Gewährung von Pausen berücksichtigt.* Die Ermüdung würde man messen am Verbrauch der im Blut enthaltenen Stoffe und an der Produktion von Abfallstoffen im System. Es ist das wahrscheinlich vergleichbar mit dem Aufmerksamkeitsverlust, der eintritt, wenn Stud. einer Vorlesung in einer Fremdsprache folgen sollen, die sie nicht perfekt beherrschen. Wenn der Unterschied gering ist, wird man die Frage für unnötig halten. Was aber, wenn er viel größer ist als man (auch als Expert/e/in) vermuten würde? Das hätte

wohl weitreichende Auswirkungen in der HD. Die Beliebtheit von „selbstgesteuertem Lernen“ (PBL zähle ich hier dazu) bei d. Stud. wäre dann eine solche Auswirkung und sie wäre mit dem experimentell geklärten Hintergrund eher verständlich: Wer als Stud. den eigenen Lernprozess selbst steuert, „gönnt“ sich die Pausen (nur einige Sekunden lang und vielleicht unbewusst eingeschoben), die er/sie braucht, wenn ein Lernstoff (auch wegen der wissenschaftlichen Sprache, die Stud. bei ihrer „Metamorphose“ zu WissenschaftlerInnen in den ersten Semestern eher nicht gewohnt sind) die Leistung des Gehirns zur „Schwerstarbeit“ macht.

C) Damit in Zusammenhang: Wie häufig ist eine **gut entfaltete, geschulte sprachliche Begabung in der Bevölkerung**? Wie viele Studierende haben diese nicht, sind aber doch als Studierende aufgenommen, was dazu passt, dass das Land eine höhere Akademikerquote anstrebt? Konsequenzen werden aus dem breiten Zugang keine gezogen, heutige Lehrende tun so, als hätten alle Studierenden eine hohe sprachliche Begabung (wie vor Jahrzehnten, als nur eine kleine Minderheit eines Geburtsjahrgangs studierte). Die Matura ist kein Garant mehr für die sprachliche Leistungsfähigkeit. Es hilft auch nicht, wenn Lehrende sagen: „Das ist nicht mein Problem, da sollen sich doch d. Stud. ändern.“ Schaut man Lehrbücher und Skripten an, blickt man in die Vorlesungsverzeichnisse, dann kann man daraus auf die Erwartung hoher Sprachbegabung schließen.

Machen wir gemeinsam ein **Gedankenexperiment**: Angenommen, gegenüber früher hätten dank besserer LehrerInnen in guten Schulen nicht bloß fünf Prozent eines Jahrgangs **hervorragende sprachliche Fähigkeiten, sondern 15 Prozent**. Das wäre eine beachtliche „Entfaltung von Reserven“. Früher haben einige Germanistik, Philosophie oder Jus studiert. Heute sollen rund 30 Prozent eines Geburtsjahrgangs studieren, was zu begrüßen ist. Höchstens die Hälfte hat – entsprechend der Annahme – die besonderen sprachlichen Fähigkeiten und wendet sich (hoffentlich!) Studien zu, wo man diese unbedingt braucht. Die anderen studieren auf das Lehramt oder Sozial- und Wirtschaftswissenschaften oder Technik usw., werden aber in der postsekundären Bildungsinstitution so behandelt, als würden sie alles leicht verstehen und sich jederzeit präzise ausdrücken können. Unabhängig davon, ob sprachliche Fähigkeiten in unserer Gesellschaft einen zu großen Einfluss auf die Stellung des Einzelnen haben oder nicht: Wüsste man mehr über die Begabungsverteilung und die Leistungshöhe im Sprachlichen, dann könnten Lekt. eine **bessere HD** entwickeln und wären nicht auf Lernen durch „Versuch und Irrtum“ angewiesen. Überdies würden d. Stud. **weniger Ängste** vor Prüfungen haben, **mit mehr Erfolg lernen** und insgesamt in einen **positiv wirkenden Kreislauf** kommen. Was zu lernen ist, wird in einem hohen Maß sprachlich aufbereitet bzw. vermittelt und aufgenommen, ohne dass wir wissen, wie gut das funktioniert, wenn einer von drei Fällen gegeben ist: a) eine durchschnittliche Sprachbegabung bei insgesamt weit überdurchschnittlicher intellektueller (und kreativer) Leistungsfähigkeit; b) eine leichte Form von Legasthenie (diese kann mit hoher Intelligenz einhergehen); c) eine andere Muttersprache als es die Hauptsprache des Studiums ist.

D) **Wissenschaftliches Denken und Sprache**: Probleme mit der Sprache sind keineswegs auf Stud. oder junge Menschen beschränkt; auch Profis wie Journalisten (und Lekt.) zeigen „Schwächen“. Dadurch, nämlich durch die Begegnung mit diesen schwachen Leistungen in Publikationen, lernt man auch nicht im Alltag das, was man in der Familie oder in der Grundschule nicht lernen konnte. Offen ist die Frage: Wie hängen wissenschaftliches Denken und genaues sprachliches Denken zusammen?

Oder: Wie störend ist die Oberflächlichkeit beim Sprechen und Schreiben? Ein Beispiel für die heutige Schlamperei im Umgang mit der Sprache ist die Gleichsetzung von „**verantwortlich**“ mit „**ursächlich**“. Das wird einfach so hingenommen, und jede/r auf eine „Reform“ Angesprochene winkt ab, keine/r sieht die weltliche und die vielleicht religiöse Gefahr gerade dieser Nachlässigkeit. Beispiele für eine falsche Verwendung des Wortes: Wenn ein Virus (HIV) „verantwortlich“ für das Ausbrechen einer Krankheit ist, braucht man nicht mehr nach den für die Ursache der Verbreitung der Viren zuständigen Verantwortlichen zu suchen (weltlich) und man ist als Mensch niemanden mehr verantwortlich, auch nicht Gott („Soll ich meines Bruders Hüter sein?“) und nicht der verabsolutierten Gesellschaft als Gottesersatz. Ebenso verhält es sich damit, dass der Stress am Arbeitsplatz verantwortlich ist für die hohe Zahl an PensionistInnen, denen eine Invaliditätspension zugestanden wird. Wer auf solche und ähnliche Äußerungen immer mit dem Argument reagiert: „Wer verantwortlich für einen Missstand ist, soll angeklagt werden!“, wird bald erkennen, dass diese und manch andere Schlampereien in der Sprache jene schützen (sollen?), die wirklich verantwortlich sind. Ein Tiefdruckgebiet war vor Jahren verantwortlich für eine Überschwemmung, nicht die Kraftwerksgruppe, die die Abflüsse der Stauseen nicht ausgebaggert hat. Wenn wir so oberflächlich denken und damit aufhören, nach Ursachen zu suchen, also in **Kausalketten** zu denken, weil ja Entitäten verantwortlich sind, an denen man nichts ändern kann, dann brauchen wir uns als Lekt. an einer FH (und an der Uni) nicht zu wundern, dass es wenig vorbereitendes Training und dann neben noch nicht entfalteten Fähigkeiten eben auch **wenig Begeisterung für wissenschaftliches Denken bzw. wissenschaftlichen Sprachgebrauch** gibt. Das fehlende Training erkennt man nicht nur in technischen Studien, sondern auch in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Darüber hinaus machen es sich Lekt. und Stud. zu leicht, wenn sie ebenso argumentieren und bei allen Schwierigkeiten in der Lehre und beim Lernen daher nie selbst verantwortlich sind.⁴⁵

E) **Wissenschaftliches Denken und Mathematik:** Anders als bezüglich der Sprache bekennen sich viele Menschen zu ihrer Schwäche in Mathematik. Solange ein Studienabschluss als Zeichen der Zugehörigkeit zu einer kleinen intellektuellen Elite anzusehen war, veränderte die Schwäche vieler MaturantInnen in Mathematik nicht die Lehre an der Universität (FH gab es damals noch nicht). Welche Art des Denkens (und damit auch welche „Unart“) in der Gegenwart mit dieser Schwäche zusammenhängt, wird in der HD (und im Alltag) nicht berücksichtigt. Kompetenz in Mathematik wird im Studium unterschiedlicher Wissenschaften eingefordert, in manchen Studienrichtungen ist die Mathematikprüfung eine durchaus willkommene Möglichkeit, die Anzahl d. Stud. zu verringern. Wenn nur rund ein Drittel d. Stud. die an sie gestellten Anforderungen in Mathematik problemlos erfüllt, dann hat das auch wichtige Auswirkungen auf die individuelle Lebensplanung (Studienwechsel und/oder -abbruch) und verursacht hohe Kosten. Dass dieses Problem tatsächlich so groß ist, zeigte eine Studie des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel. Sie soll hier nicht referiert werden, zwei Quellenhinweise mögen genügen.⁴⁶ Nimmt man analog zur Sprachkompetenz an, dass Personen mit

⁴⁵ Zum Grundsätzlichen s.: Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation.- suhrkamp taschenbuch 3492, 2003.- Original: Frankfurt am Main, Insel Verlag, 1979

⁴⁶ http://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/nachrichten/20140930_zfe_ms.pdf und: „Die Zeit“, Nr. 13 vom 26.03.2015, S. 69

hoher Kompetenz in Mathematik eher Fächer aus der MINT-Gruppe inskribieren, dann müssten die vielen FH-Studiengänge neben der MINT-Gruppe, in denen man davon ausgeht, dass das erforderliche Niveau in Mathematik sicher gegeben sei, mehr tun als ergänzende Vorlesungen und Übungen anzubieten. Wissenschaftliches Denken wird nicht bloß dadurch erreicht, dass jemand eine solche Übung mit dem minimal nötigen Können beendet. Wenn die Ansicht vieler Fachleute (denen ich mich anschließe) stimmt, dass wissenschaftliches Denken, also auch die Kombination von Logik, Mathematik, sprachlicher Genauigkeit und rationaler Sicht auf alle Objekte der Wissenschaft, im Gegensatz zu einer emotional gefärbten Beziehung, schon im Kindesalter entwickelt und gefördert werden muss, dann ist bis zum Studienantritt das „Defizit“ so groß, das ein wenig „Nachhilfe in Mathematik“ daran kaum etwas ändert. Man müsste mehr zur Förderung wissenschaftlichen Denkens machen; eine Anpassung an die Lage durch den Verzicht auf Mathematik (und berechenbare Modelle) kann nicht empfohlen werden. Der häufig gewählte Weg, die wissenschaftlichen Abschlussarbeiten schlechter zu benoten und sie damit aus dem wachsenden Fundus wissenschaftlicher Erkenntnisse gleichsam auszuschließen, dient weder dem Erforschen der Welt noch deckt es den Bedarf an Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, die Europa angeblich im 21. Jahrhundert mindestens braucht, um nicht gegenüber Asien bzw. den USA zurückzufallen.

7.6 HD im Jahre 2043: Besonderheiten des Fortschritts

Dieser Teil ist nicht auf die FH fokussiert. Allerdings ist die Vielfalt der Lehr-/Lernstoffe schon an den verschiedenen Arten von FH fast unüberschaubar groß, an Universitäten ist sie zu groß, als dass pauschal gesagt werden kann, wie diese Lehraufgaben im Jahre 2043 bewältigt werden. Einige Schlaglichter seien in dieses dunkle Reich „Zukunft“ gerichtet; alle Lekt. arbeiten an „mehr Licht“.

Die „Scheinwerfer“ für die Schlaglichter hier werden als These und Antithese formuliert. Wie in diesem Denkmodell üblich ist eine **Synthese** das Ziel. Jede/r Lekt. steht als eigenverantwortliche Persönlichkeit den Möglichkeiten gegenüber, die sich aus der Umsetzung einer Randposition oder eben der Synthese ergeben. Worin diese im Detail besteht, muss er/sie sich unter den jeweiligen Bedingungen am Arbeitsplatz selbst erarbeiten. Es sind nur neun Themen in neun Absätzen. Die zu erwartenden Änderungen werden von einer optimistischen Grundhaltung aus formuliert, daher ist auch in der Überschrift von einem Fortschritt die Rede. Es wäre möglich, wirtschaftliche und/oder gesellschaftliche Szenarien zu entwerfen, innerhalb derer der „Einheitliche Europäische Hochschulraum“ sich so entwickeln würde, dass die Diagnose eines Rückschritts unvermeidlich ist. Wenn in der gegenwärtigen (2010 bis 2015) sog. „Euro-Krise“ weise gewordene Politiker ein Scheitern der gemeinsamen Währung als ersten Schritt des Scheiterns der EU, der europäischen Idee sehen, dann sagen sie das, damit es eben **nicht** zu diesem Scheitern kommt. Es ist daher hoffentlich unnötig, im Bildungsbereich von gesellschaftlichen Katastrophen auszugehen, solange sich Menschen um eine gute Entwicklung bemühen. Umgekehrt kann und soll die Gruppe der AkademikerInnen, die Jahr für Jahr diese fortschreitend besseren Hochschulen verlassen, durch ihre Arbeit eine festere Basis für die nachrückenden Studierenden schaffen. Auch das berechtigt zu Optimismus.

„Frei für etwas Wertvolles“ vs. „Frei von ...“

Lernen erfolgt in einem Freiraum, die Praxisnähe führt nicht zu einem Verschmelzen mit der Praxis. Die Stud. sind aber nicht frei von Verantwortung für gesellschaftlich wertvolle Güter, auch in den Lernschritten schaffen sie Werte und lernen dabei, Verantwortung zu tragen und für die Folgen ihres Tuns einzustehen. Dies geschieht z.B. durch Anwendung (Üben, Festigen) mit begrenzter Verantwortung als „Junior Board“. Wichtig ist die Beschränkung der damit verbundenen Last. In diesem Prozess kann auch die Rolle der Menschen, die heute in der Gesellschaft keinen guten Platz haben, diskutiert werden: Für „PraktikantInnen“, „Künstler“ und „Alte“ ist da eine Möglichkeit, Unterstützung zu geben und zu erhalten, eine Aufgabe zu haben, sich zu integrieren.

Spezialstudien vs. „Ausbildung zum Generalisten“

Durch die Praxisnähe und wegen der Diskrepanz zwischen Wissensmenge und Studiendauer nimmt die Spezialisierung zu, vor allem auf der Ebene der Master-Studiengänge: Wer diese Grenze sprengen will, erwirbt mehrere Masterdiplome. Das Spezialistentum ist zum Teil heute schon in universitären Bildungsgängen stark ausgeprägt. Die Hoffnung auf genial begabte Menschen, die mehrere Masterstudien zugleich absolvieren und damit zu „Generalisten“ werden, ist nicht sehr realistisch. Abgesehen von der Seltenheit einer Hochbegabung ist es sinnvoller, in einem Spezialstudium exzellente Leistungen zu erreichen („weiß alles, kann alles“) und dann ein anderes Spezialstudium anzuhängen.

„Vielfalt der Sprache“ vs. „Lingua franca“

Man könnte statt der Sprache auch den Titel an der **Kultur** fixieren, es kommt zum gleichen Ergebnis. Die Vernetzung wird weltweit dichter werden, beispielsweise hat jede/r Student/in eine/n Partner/in in Afrika, Asien oder Südamerika, tauscht Wissen und Können aus mit der dann aktuellen **Kommunikationstechnologie**. Das muss nicht mit persönlichen Kontakten (Besuchen vor Ort) verbunden sein, diese werden sich aber spätestens dann ergeben, wenn die Beziehungen in die Arbeitswelt mitgenommen werden. Es geht um wechselseitiges Lernen, nicht um einen Wissensexport, der zum Sprach- und Kulturexport wird, ohne dass ihm auf europäischer Seite ein Import gegenübersteht. Wenn es gelingt, unabhängig von der Rolle, die die **englische** Sprache als Zwischenmedium und Lernhilfe spielen wird, dabei die **Sprache und die Kultur der PartnerInnen** zu stärken und auszutauschen, dann wird die Synthese wertvoller als eine Position bei einem der Gegensätze.

Technik als Mittel vs. Infotainment

Die neueste Technologie wird eingesetzt werden, zum Beispiel 3D-TV in Großprojektion. Die Grenzen der Medien sind jetzt schon bekannt: Reine Unterhaltungssachen haben sich noch nie als Lehrmittel ideal durchgesetzt, Lernen wird auch im Jahre 2043 kein Infotainment sein. Mit Hilfe der Großprojektion sollte nicht der Tatbestand von „Massenvorlesungen“ erträglich gemacht werden, wie schon in der Gegenwart in Kongressen und bei Unterhaltungsveranstaltungen: Mehr als 1000 Personen sehen die reale Person am Pult kaum mit freiem Auge, aber das Gesicht erscheint auf einem mehrere Quadratmeter großen Bildschirm, und das soll das Erlebnis eines persönlichen Kontaktes, ja des Augenkontaktes vermitteln. Sinnvoller ist der Einsatz solcher Geräte zur **Lösung einer Schwierigkeit**: Auch an FH studieren viele noch sehr junge Menschen. Selbst wenn sie berufsbegleitend studieren, haben sie **keinen Einblick in reale Produktionsbetriebe**. In solche Betriebe kann man zwar (seltene) Exkursionen machen, jedoch ist der Aufwand auch

für die Unternehmen (oft zu) groß. Man will auch nicht Firmengeheimnisse preisgeben oder BesucherInnen in sensible und gefährliche Hallen führen. Die einmalige Herstellung eines TV-Films in 3D würde z.B. allen Stud. der Wirtschaftswissenschaften zeigen, dass hinter manchen Aktiengesellschaften mehr steht als eine Finanzanlagemöglichkeit. Damit ist nur auf eine Variante hingewiesen, es wird auch andere geben.

Kreativität vs. „Kanon des Wissens“

Kreativität wird gefördert, aber nicht durch zusätzliche Neurotisierung, aus der dann starke Persönlichkeiten durch schöpferisches Schaffen, durch Kunst oder Technik wieder herauskommen (oder mit ihr leben). Die Förderung möge auch nicht auf dem Weg der Übersättigung mit Information, mit fertigen Lösungen gesucht werden, selbst wenn es denkbar ist, dass die Abneigung gegen ein Überangebot zu neuen Lösungen zwingt. Man muss kreativ sein, weil alles andere zum Plagiat führt, das als solches nachweisbar geworden ist. Wir modernen Menschen werden wieder selbst aktiv sein, zugleich sind wir „Zeichner und Schreiber“ wie im „Alten Reich“ (Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis, s.o., S. 103ff.), da wir einen „Kanon des Wissens“ vermittelt erhalten. Für die HD bedeutet das die beständige Frage: „Wenn ich das als Lehr-/Lernstoff anbiete und letztlich bei einer Prüfung verlange, erreiche ich dann damit eine fast zwangsneurotische Fixierung auf Denkschablonen oder lasse ich genug Freiheit und/oder fördere ich die kreativen Kräfte sogar?“ Wenn man von Stud. hört, sie hätten alle 200 Foliensätze auswendig gelernt und dennoch in „Controlling“ nur ein „Befriedigend“ erhalten, weil sie bei einer Folie einen Punkt vergessen haben, dann klingt die Frage nicht mehr überspitzt. Für den Prüfer war durch die Fixierung auf bestimmte Inhalte die Korrekturarbeit erträglich. Was jedoch ist der Preis dafür?

„Nestflüchter“ vs. „Nesthocker“

Die aus der Biologie bekannten Begriffe seien hier entlehnt, um den Gegensatz zwischen Interdisziplinarität und Interkulturalität, beides in Teamarbeit praktiziert, und dem/der FachwissenschaftlerIn, der/die der „Schule“ der Stammuniversität und ihrem Spezialistentum treu bleibt, zu beleuchten. Wie so oft bei These und Antithese, hat jede Seite Vor- und Nachteile. In den kommenden Jahrzehnten wird schon in der Ausbildung an FH und Universitäten eine Synthese anzustreben sein, die das folgende unrealistische Ziel haben könnte: aus dem normalen Niveau herausragende Spezialisten, die optimal interdisziplinär arbeiten können und dabei auch keine Begrenzungen durch interkulturelle Unterschiede spüren. An diesem Punkt verschiebe ich weitere Ausführungen in eine andere Prognose: Es wird Wettbewerbe innerhalb der Gruppe der miteinander vernetzten Hochschulen geben, in denen es um neue Lösungen für diese Frage geht. Das Netz, in dem die beste Lösung gefunden und umgesetzt wird, sollte die wichtigsten AbsolventInnen in die Praxis entlassen. Diese Lösungen sind heute noch nicht sichtbar. Die Prognose ist hoffentlich realistisch, denn dann werden solche Wettbewerbe die Dynamik der Entwicklung in der HD verstärken. Ergänzend sei angemerkt: In der Gegenwart gibt es innerhalb der einzelnen Institutionen Wettbewerbe bezüglich d. Lekt. in ihrer Arbeit und bezüglich der Methoden. Der Keim ist da.

Distanz vs. Homogenität

Lernen erfolgt in Distanz zur Gesellschaft und deren Schattenseiten, die da u.a. sind: Zerfall in Untergruppen (Cleavages in der Fachsprache, wobei „das Prekariat“ in den letzten Jahren viel Beachtung gefunden hat, auch weil das Wort besser klingt als

„Opfer der Armutsfalle“), damit verbunden Stress, Medikamentenabhängigkeit wegen Stress und wegen persönlicher Probleme. Aber wie diese Distanz zur Gesellschaft gewahrt und richtig dimensioniert wird, damit die Ausbildung erfolgreich ist, das ist Aufgabe der Lehrenden! Als Zielvorstellung kann man sagen: Durch Lehren und Lernen soll eine neue, bessere Gesellschaft entstehen, nicht die alte Gesellschaft geklont oder ein Rückschritt gemacht werden.

Chancen vs. „drop down nach drop out“

Es wird in dem Zeitraum von mehr als 25 Jahren einen neuen „Hochschultyp“ geben, der (anfangs?) eventuell privat finanziert wird, weil der Staat das vorhandene System im postsekundären Bildungssektor für ausreichend hält und nicht die schädlichen Nebenwirkungen notwendiger Maßnahmen zu Kenntnis nehmen will: Jenen TeilnehmerInnen an einem **Aufnahmeverfahren** der Uni bzw. der FH, die **gescheitert** sind (oder die nach einer Studieneingangsphase bei Aufstiegsprüfungen zu **Studienabbrechern** wurden), muss eine **neue Orientierung** auf Hochschulniveau ermöglicht werden. Das hat vor allem eine **humanistische** Begründung, die als selbstverständlich vorausgesetzt und hier nicht ausformuliert wird, aber auch eine **ökonomische**: Man kann nicht einfach auf so viele, bis zur Matura so kostenintensiv ausgebildete Menschen im postsekundären Bildungssektor und vor allem in der Wirtschaft verzichten, indem man ihnen zusieht, wie sie sich enttäuscht von Bildungsmöglichkeiten zurückziehen. Wer Studienabbrecher/in (in der subjektiv am intensivsten gewünschten Richtung) ist, erlebt das als Scheitern, ist **traumatisiert** und braucht Verständnis, aber vor allem die Hinlenkung zu einem neuen Berufswunsch, der mit neuer Motivation angestrebt wird. Dann mag sich herausstellen, dass die zweite Wahl besser war als die erste, für das Individuum und für die Gesellschaft.

Diese Menschen entwickeln eine andere Haltung zum Lernen. Die LektorInnen in diesem neuen Typ sind Helfende, nicht Fordernde. Es könnte ein Schultyp **in Verbindung mit Praxis** sein (ähnlich wie in Frankreich, wo eine Art von Fachhochschulen mit der lokalen Industrie kooperiert); diese Berufsausbildung neben einer Vertiefung in die wissenschaftlichen Grundlagen dieses Berufs weist dann der Lebenslauf als Vorzug dieses Menschen aus. Überlegt man Schulgründungen mit dieser Aufgabenstellung ernsthaft, dann kann man auch spezielle neue Schultypen als Sonderformen für Sonderfälle (beispielsweise hochbegabte AsylwerberInnen, die wegen sprachlicher Schwierigkeiten lange auf einen regulären Studienplatz warten müssten), Benachteiligte, Mütter in Ausbildung usw. planen.

Eigenverantwortung vs. Anpassung

Trotz optimistischer Grundhaltung ist für den Zeitraum um 2020 eine große Krise im Gesundheitswesen in Europa zu befürchten. Als Folge der Krise werden die Menschen, vor allem die jungen und damit auch d. Stud., andere, nämlich vernünftiger Lebensgewohnheiten praktizieren. Ursache der Krise um 2020 sind die Folgen des Fehlverhaltens der letzten Jahrzehnte, die sich jedoch nicht gleich zeigen, wie sich beispielsweise ein Schienfall des Großstädtlers mangels Muskelaufbaus zeigt, sondern die wie Diabetes, Herzerkrankungen, COPD und andere Lungenkrankheiten in ihrer zerstörerischen Entwicklung lange Zeit ignoriert werden können. Brechen sie einmal in großer Zahl auf, dann wird das System personell und finanziell überfordert werden. Man wird bewusst gesünder leben wollen, nach der Krise, weil in der Krise das Vertrauen verloren geht, jede/r könne (sehr oft) kostenlos eine erfolgreiche Therapie für alle Leiden erhalten. **Lernen und**

Gesundheit gehören zusammen, aber leider achten nur wenige Menschen deshalb auf ihre Gesundheit, weil sie vor allem ihre Lernkapazität bewahren wollen. Vielleicht tun die Menschen das Richtige, um die individuellen Folgen einer solchen Krise zu vermeiden, das käme dann (auch) dem Lernvermögen zugute. Fitness und Problemfreiheit (bezüglich Übergewicht, Sucht usw.) werden generell wichtige Merkmale des **modernen Menschen** sein. Ziel jedoch ist kein asketischer Einheitsmensch, dem alles verboten wurde, was die Gesellschaft mit Folgekosten belasten könnte. Die neue Leistungsfähigkeit und die Einordnung des Lernens (und des Arbeitens) in ein harmonisch geführtes Leben werden die HD stark verändern. Man wird nicht Termine setzen dürfen, die nächtelanges Studieren und Schreiben erfordern, man wird den Prüfungsstress auf ein akzeptables Maß zurückführen, man wird aber auch hohe Konzentrationsleistungen und ein gutes Gedächtnis erwarten und ausnützen können.

Vorbemerkung zum 7. Abschnitt

Bitte lesen Sie dieses Kapitel als letztes. Wenn Sie diese Seite fertig lesen, erfahren Sie den Grund für meine Bitte. Wirklich erfassen können Sie diesen Grund nur, wenn Sie vorher die anderen Kapitel gelesen haben. Der Grund ist: Ich gehe davon aus, dass Sie eine lehrende Person sind wie die anderen auch. Das bedeutet aber: Sie haben so viel (bzw. so wenig) Ahnung von HD wie alle, die Lekt. geworden sind, um ihr Wissen und Können weiterzugeben. Daher erwarten Sie von diesem Kapitel zu viel. Nur dann, wenn Sie das ganze Buch vorher gelesen haben, können Sie die folgende Aussage akzeptieren: Auch ich habe so wenig Ahnung von HD wie Sie. (Warum ich dann das Buch schreibe bzw. aus Ihrer Sicht geschrieben habe? Es ist ein innerer Zwang, die hervorragend guten wissenschaftlichen, systematischen Bücher mit jenen Inhalten zu ergänzen, die wenigstens ein einziges Mal deutlich gesagt werden müssen.)

Sie werden in diesem Buch erfahren, wo ich suche, und Sie werden angeregt, selbst nach guter HD zu suchen. Erst wenn aus der Frustration (Man kauft ein Buch. Dann schreibt der Autor: Eher keine Ahnung!) durch deren nicht aggressive Weiterentwicklung diese Haltung einer pädagogischen Liebe und Bescheidenheit entstanden ist, werden Sie dankbar für jedes Halbedelsteinchen sein, das Sie im Schotter vor allem des letzten Abschnitts finden, denn Sie erwarten jetzt nicht mehr, durch ein kleines Buch zu einer außerhalb Ihrer Person offen liegenden Diamantenader geführt zu werden.

8 Was ist Hochschuldidaktik?

8.1 Zusammenhänge

Wenn man das Buch in einer beliebigen Reihenfolge durchgeht, aber Teil 8 als letzten Teil belässt, wird man erkennen, dass alles mit allem zusammenhängt, daher tatsächlich durch die vom Autor gewählte Reihenfolge nur Nebeneffekte der Erleichterung des Verständnisses auftreten. Man könnte das durch mehrmaliges Lesen aller Kapitel in verschiedener Reihenfolge oder einfacher durch wiederholte Warumfragen feststellen. Geht man von einer Maßnahme aus und fragt nach dem „Warum“, dann gibt es immer Antworten, die in eines der anderen Kapitel münden. Beispielsweise: Warum setzt man Fallstudien ein? Um eine bestimmte Lerntheorie umzusetzen und das Lernen zu erleichtern. Warum beides? Wegen der Brücke zu den Menschen (das Lernen erleichtern und damit die Brücke stärken) und des Menschenbildes. Warum? Die Brücke ist zur Liebe zu den Menschen führend, damit hängt sie auch mit dem Menschenbild zusammen, von diesem gelangt man wieder zu den Motiven d. Lekt. Nimmt man als dritten Grund für die erste Frage die Praxisnähe, so kommt man zur Methodenwahl und zur USP der FH.

Anmerkung: *Mit fünf Warumfragen in einer Folge kann man jeden Befragten zur „Verzweiflung“ bringen. Man ist nämlich dann fast immer bei den Grundlagen. Diese bedürften einer philosophischen Bearbeitung. Aber wer macht, wer will das schon?!*

Auch durch das Verständnis der Inhalte der Kapitel kann man erkennen, dass sie zusammenhängen. Das Schlusskapitel ist nicht wie im gotischen Gewölbe ein Schlussstein (dessen Entfernung ohne Abstützung einen Einsturz des Bogens bzw. des Gewölbes zur Folge hätte), schön wäre es, wäre das ganze Buch für einen Teil im „Gewölbe HD“ ein wichtiger Schlussstein. Ob das ginge, zeigt die individuelle Antwort auf die Frage: Können Sie sich HD nach dem Lesen dieses Buches als fertig vorstellen, wenn es dieses Buch noch nicht gäbe?

(Wahrscheinlich kommt man von hier in jene Probleme, die sich durch selbstbezügliche Sätze auftun. Wer sich vorstellen kann, wie er selbst wäre, würde er aus sich die Veränderungen, die das Buch gebracht hat, ausradieren, also im Bewusstsein des Inhalts nach diesem Inhalt suchen, um das Lernen rückgängig zu machen, deshalb nicht ein einfaches Vergessen abzuwarten, das nach Jahren den Inhalt mancher gelesener Bücher trifft, auf den hat das Buch nicht die vom Autor beabsichtigte Wirkung gehabt, denn er/sie ist nicht verwandelt zum „totalen HD-Fan“, der sich dieses Ausradieren gar nicht vorstellen will.)

8.2 „Flüchten oder Standhalten“

Extrempositionen zur Notwendigkeit von HD

In Anlehnung an einen Buchtitel von *Horst Eberhard Richter* wurde der Titel dieses Abschnittes gewählt. Soll man wie ein Leuchtturm in der Brandung stehen bleiben, auch wenn so viele Stimmen durch ihr Desinteresse sagen, HD sei an der FH unnötig? Soll man also mit jenen Personen, deren Arbeitsvertrag mit dem Erhalter der FH die Pflege und Verbreitung von HD vorsieht, um schrittweise Verbesserungen

kämpfen? Oder soll man flüchten, sich einer an Fakten reichen Wissenschaft und der zugehörigen Forschung zuwenden und als seriöser FH-Professor Karriere machen?

Folgende Positionen lassen sich konstruieren und finden sich wohl auch in der Praxis:

- „Ich hatte schlechte Lehrer an der Uni und bin doch erfolgreich geworden, weil ich lernen wollte.“
- Hier in der FH in der LVA locker plaudern, zu Hause sollen die Stud. lernen.
- Wer will, der kann, man braucht überhaupt keine spezielle Didaktik.
- Hier in der FH wird das vermittelt, für das man einen geschulten Menschen braucht, der es erklären kann, für zu Hause ist das reserviert, was im Selbststudium gelernt werden kann. (Die Umsetzung hätte Erfolg, die Studierenden sind allerdings dagegen und ihre „Workload“ würde viel größer, in der berufs begleitend geführten Form wohl zu groß.)
- „Ich bin immer perfekt vorbereitet, wende alles an, was ich in HD-Seminaren gelernt habe. Ich verstehe daher nicht, warum mich d. Stud. ablehnen. Ich spüre diese Ablehnung und ich verstehe überdies nicht, warum sie Kollegin NN mögen, die nie gut vorbereitet ist.“ – Auch daraus erkennt man: HD ist/gibt keine Erfolgsgarantie.
- „Wenn ich mein Spezialwissen an ein aufgewecktes zehnjähriges Kind (Ö1 Radio Universität: 9 bis 12-Jährige, ebenso die Kinder Universität) verständlich vermitteln kann, dann kann ich es auch einer/m 22-Jährigen weitergeben.“

LehrerIn von Kindern zu sein, ist gar nicht so einfach. Wer mit Kindern „philosophieren“ kann, hat es wahrscheinlich bei ähnlichen Aufgabenstellungen im Umgang mit Erwachsenen leichter. Wer mit Erwachsenen nicht zum Ziel kommt und dann auch in der Begegnung mit Kindern scheitert, sollte die Ursachen bei sich selbst suchen und nicht den Erwachsenen die ganze Schuld zuschieben. Auf die Fragen von Kindern dem Alter entsprechend zu antworten, ist oft schwierig. Vielen LektorInnen fehlt der Bezug zu den Kategorien, den Kriterien, den Basismodellen ihres Faches, sie haben viel Wissen, das wollen sie als Information weitergeben, es wird ein unstrukturierter Datenstrom daraus. Das erfolgreiche Lehren gelingt so kaum, die Vermittlung von Fülle ist nicht Bildung. Ich erinnere mich an eine durchaus glaubwürdige Meldung vor etlichen Jahren, man habe in einem Bundesstaat der USA beschlossen, ein Programm zur Förderung der naturwissenschaftlichen Bildung zu finanzieren. Man wollte mit dieser Bildung möglichst früh beginnen, es war das die Zeit, in der aus Japan Instrumentalsolisten/innen kamen, deren Training im zartesten Alter und ohne Zwang begonnen worden war. Vielleicht hat man sich auch an die Klosterschulen des Mittelalters erinnert, in denen ja auch dank des frühen Beginns trotz schrecklicher Methoden der Nachwuchs an Klerikern herangezogen werden konnte. Man beauftragte die besten UniversitätsprofessorInnen der Physik (an andere Fächer kann ich mich jetzt nicht erinnern), Experimente auszuarbeiten, die von den KindergärtnerInnen ohne weitere Ausbildung gemacht werden können und die den Kindern die Gesetze der Physik vermitteln, etwa das Gesetz von der Erhaltung des Impulses. Man bat nur die besten Fachleute, das zu Recht, denn man

muss den besten Überblick haben, um die „tiefsten Wurzeln“ zu kennen. Im Sinne Platons soll man also zur „Idee“ eines Gesetzes vorgedrungen sein, zu jener Idee, die das Konkrete ist und von der aus jede spezifische Sichtbarmachung eine Abstraktion darstellt.

Kleiner **Exkurs** als ergänzende Anmerkung: Nach einem Bericht in „Die Presse“ vom 14.02.2011, Forum Bildung S. 21, geschrieben von Julia Neuhauser, tritt ein Wandel ein. Es heißt schon in der Kopfzeile: „**Naturwissenschaft.** Untersuchungen zeigen: Naturwissenschaftliche Frühförderung ist sinnvoll. Dennoch wurde diese Chance bislang nur wenig genutzt.“ Im Text steht dann: „Es sind die ersten Versuche, den Vier- bis Sechsjährigen naturwissenschaftliche Phänomene näherzubringen. Dass dabei nicht alles wissenschaftlich korrekt erklärt werden muss, ist klar. Es geht darum, die Kinder für die Naturwissenschaften zu begeistern. Und das gelingt. Der Kindergarten Rosental nimmt in Kooperation mit der Uni Klagenfurt am zweijährigen europaweiten 'Fibonacci-Projekt' teil, das sich die Förderung von mathematischem und naturwissenschaftlichem Unterricht zum Ziel gesetzt hat.

Ein Ziel, das sich zu verfolgen lohnt. Denn bislang sind Naturwissenschaften in Österreich nur wenig beliebt. [...]

Dass in diesem Zusammenhang vor allem die Frühförderung eine wesentliche Rolle spielt, ist wissenschaftlich bewiesen. Der vom Unterrichtsministerium in Auftrag gegebene Nationale Bildungsbericht 2009 bezeichnet 'ein frühes Interesse an Naturwissenschaften als einen guten Prädiktor für eine spätere Karrierewahl in diesem Bereich'. Trotz dieser Erkenntnisse ist das diesbezügliche Bildungsangebot bisher mangelhaft – wenn auch im Ausbau begriffen.“

Auf der gleichen Seite werden Tipps gegeben, um Kinder für Physik, Chemie und Biologie zu begeistern. Zwei kritische Fragezeichen möchte man anbringen: 1) So neu sind diese Erkenntnisse nicht, warum sie in einer europaweiten Aktion erst jetzt umgesetzt werden, bleibt offen; man mag sich trösten mit dem Gedanken: „Besser spät als nie!“ 2) Wenn man an das Studium der genannten drei Fächer denkt, dann spielt dort von Anfang an die Mathematik eine wichtige Rolle; sie kann zur Hürde werden, die man auch mit größtem Interesse nicht nehmen kann; jede Frühförderung wäre also zu ergänzen um das Wecken der Freude beim Rechnen. Ist das geplant? – Da ähnliche Meldungen seither fehlen, kann man nur hoffen, die Sache sei nicht mehr neu genug, um sie in der Tagespresse zu melden; nur Pessimisten halten es für möglich, dass Geldmangel den weiteren Ausbau der Aktion verhindert.

Ende des **Exkurses**

Könnte man heute in der Universität (zu große Zahl der Studierenden) und/oder FH (übevollte Workload, umfangreiches und systematisches eigenständiges zusätzliches Lernen fehlt, d. Stud. wollen genau nur das wissen, was zur Prüfung kommt) das machen, was **Gregory Bateson** vorschlägt und mit seinen Seminargruppen tatsächlich machte: Ein Objekt als Forschungsobjekt (z. B. einen leblosen Fisch) hingeben und warten? Oder was **Tobias Brocher** vor 50 Jahren vorgeschlagen hat: In der erwartungsvollen Gruppe auftreten und nichts tun, bis die Studierenden aktiv werden und d. Lekt. in ihr Gespräch einbeziehen?⁴⁷

⁴⁷ Nach meiner Erinnerung steht der Vorschlag in: Brocher, Tobias: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung: zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen.- Braunschweig, Westermann, Westermann Taschenbuch 48, 1981, 16. Auf.

Darf man als LektorIn das überhaupt ausprobieren, **ohne abgesetzt** zu werden? Man könnte ausprobieren, was in einer sehr **ungewöhnlichen** Situation in der LVA passiert, vielleicht mit der Frage nach der größten Zahl, die sich mit vier Ziffern, das nötige Rufzeichen für „faktorielle“ (oder man sagt: „Fakultät“) zählt nicht als Ziffer und darf in der Aufgabenstellung gar nicht erwähnt werden, schreiben lässt. Chaos, in das auch eingespielte Teams verfallen, wenn alle durcheinander reden? Man möge ein vergleichbares Problem der Grundlagen des Faches auswählen und als Aufgabe stellen! (Die Lösung der für eine Mathematikstunde, ein Teamarbeitstraining oder ein Kommunikationstraining genannten Aufgabe wäre: vier Mal 9!, aber eben 9 faktorielle hoch 9 faktorielle hoch 9 faktorielle hoch 9 faktorielle, er ergibt sich daraus eine Zahl, die noch nie ausgeschrieben werden konnte.)

Kann man heute, für 2043, fordern, mit der Einrichtung von **Lehramtsstudien für alle hauptberuflichen LektorInnen** zu beginnen? So wie man im reiferen Alter Priester werden kann, wenn man das Seminar besucht, so kann man dann zum Lektor bzw. zur Lektorin werden. Die Kosten werden gering sein, aus dem ROI der ersten Lehrgänge könnten bessere, längere Lehrgänge finanziert werden. Das zeigt auch die Geschichte der Bildung der Volksschullehrer im 19. Jahrhundert. Heute wird man LektorIn, wie man KünstlerIn wird, für als Autodidakt herangereifte, durchaus hervorragend gute KünstlerInnen gibt es wenigstens während diverser Festwochen „Meisterkurse“, es gibt eine „Salzburger Sommerakademie“; für uns LektorInnen gibt es zweitägige Seminare. Die FHK (Fachhochschulkonferenz, Wien) ist in dieser Hinsicht erfolgreich, bewundernswert, bemüht, sie erreicht ein Maximum, aber nur ein relatives Maximum, kein Optimum. Niemand ist bereit, für länger dauernde Aktivitäten zu bezahlen. Das ist mehrfach betrüblich, denn solange es keine höheren Studiengebühren für Zweitstudien in Österreich geben wird, können Erwachsene, die ja 45 Lebensjahre oder später auch länger arbeiten sollen, ihre Eignung für die sich rasch verändernde Arbeitswelt durch den **Besuch weiterer Studiengänge** immer wieder erneuern. So müssen die Individuen mit einem **nicht optimal** ausgestatteten Bildungswesen auskommen, und die Gesellschaft darf sich keinen Erfolg erwarten, der größer ist als er auf den vernachlässigten Grundlagen sein kann.

Anmerkung zur oben als Möglichkeit erwähnten Haltung, auf die pädagogische Einschulung d. Lekt. und die dann praktizierte HD käme es nicht an, da es früher auch ohne HD ging. Es gibt zwei wichtige Unterschiede zu früher: Erstens: Immer **mehr junge Menschen** sollen (hoffentlich auch: wollen, denn nicht allein die Statistiken der OECD sind entscheidend!) einen **akademischen** Abschluss erreichen. Es gibt Regionen in Europa, in denen klagen vor allem junge AkademikerInnen darüber, dass sie keinen festen Arbeitsplatz finden können. Wenn man über diese und andere Regionen dann aus erster Hand (durch AustauschstudentInnen) erfährt, wie die Lehre abgewickelt wird, wie oft es genügt, ein „Paper“ dadurch zu erstellen, dass etwas aus dem Internet heruntergeladen wird, wie schlecht die Ausstattung der Institutionen ist, dann muss man fragen: Was nützt es einem Land, wenn die **Akademikerquote** zu den höchsten in Europa zählt, die Lebenspraxis (und das ist zumeist in den Jahren nach dem Studium die Wirtschaft dieses Landes) aber zeigt, dass nicht der gewünschte bzw. der nötige Erfolg erreicht wurde? Vielen jungen Menschen einen Studienbeginn zu ermöglichen, ist eines der wichtigen Ziele. Unbeeinflusst davon muss das **Ziel einer hohen Qualität des Ausbildungsteiles der Bildungsmaßnahme** gegeben sein. **Früher** haben sich tatsächlich nur wenige „durchgekämpft“ (sieht man von den immer gegebenen Fällen von „Begünstigung“

ab, deren Weg kann nicht als Vorbild dienen, weil Wille, Motivation, Vorbildung und viele andere Voraussetzungen und Begleitmerkmale nicht vergleichbar, manchmal nicht vorhanden sind). **Heute muss HD dafür sorgen, dass nicht nur wenige den „Kampf“ erfolgreich beenden.** Überdies sind früher viele gescheitert, von ihnen hat man kaum Notiz genommen; auch durch HD ist dieses Abgleiten in das Versagen, in die darauf häufig folgende Neurose zu verhindern.

Zweitens ist die wissenschaftliche Welt so zersplittert, dass von da **wenig Zugwirkung** (pull) ausgeht. Wer sich früher für Geschichte oder Chemie begeistern konnte, wollte an der Universität die Geschichtswissenschaft oder die Chemie studieren. Wenn im Jahre 1985 ein Fachmann sagt, sein Fach Neurochirurgie habe sich in den letzten 15 Jahren in zehn Spezialdisziplinen aufgespalten, wobei er für jedes dieser Gebiete immer wieder eine/n junge/n Dr. med. suche, der/die jahrelang nichts anderes mache als durch „monotone Praxis“ perfekt in diesem Teilgebiet zu werden, dann muss man sich schon fragen, ob da ein junger Mensch noch wirklich sagen wird: „Ich will Medizin studieren.“ Die Teilgebiete, die ihm später angeboten werden, sind unbekannt, wirken also nicht motivierend; was er durch die Gespräche mit jungen Ärzten und Ärztinnen erfährt, wirkt erst recht nicht motivierend: Zwang zu Spezialisierung, Zwang zu Publikationen. Diese Beschränkung der Breite mit dem Ziel, in die Tiefe dringen zu können, ist bei jungen Menschen nicht beliebt. Diese Realität trifft sich mit der Verlängerung der „Jugendzeit“ in den letzten hundert Jahren: Junge Menschen wollen alle Chancen haben, **für alles offen sein** und wollen daher nichts Eingrenzende, nicht einmal bei der Wahl der FH oder der Studienrichtung. Mit ausgezeichnete Lehre oder durch die Begegnung mit einer wissenschaftlichen Koryphäe könnte die Bereitschaft geweckt werden, sich zu spezialisieren. Kommt also zu der meist schwachen Motivation noch das **Fehlen guter HD**, dann kommen an sich begabte Personen über durchschnittliche Noten nicht hinaus, die weniger gut begabten Stud. scheitern. Aus der Forderung nach Qualitätssicherung und aus der Motivationslage (und aus etlichen anderen Gründen) kann man schließen: **Gute HD bei allen Lekt. ist unbedingt notwendig.**

8.3 Was kann Hochschuldidaktik sein?

Zur Einstimmung

„Die Presse“, Montag, 3. Jänner 2011; „Forum Bildung, Hochschule“: Titel: ÖVP-Attacke auf Pädagogische Hochschulen: „Dieser Zug ist abgefahren“. Im Text: „Man habe vergessen, den Forschungsanspruch der PH sicherzustellen, sagte zuletzt auch BIFIE-Chef Josef Lucyshyn im 'Presse'-Interview. Generell gebe es in Österreich zu wenige Lehrstühle für Fachdidaktik – und keinen einzigen für Grundschuldidaktik, so Lucyshyn. 'Wir schwimmen oft einfach auf der Praxissuppe dahin.' Dies zu ändern, sei nun Aufgabe der Unis, so der Vorschlag Cortolezis.“ Wer das ist, spielt hier keine Rolle. Wichtig ist: So einfach ist die Lösung. Könnte man das mit dem „Schwimmen“ auch für die HD an FH behaupten und beweisen?

„Die Zeit“ Nr. 52, 22. Dezember 2010, im Dossier, S. 16:

„Ausgebrannt

Deutschlands Lehrer [hier sind wohl auch die Lehrerinnen gemeint, d. V.] sind zum Studienobjekt von Stressforschern geworden, seit vor zehn Jahren bekannt wurde, dass nur sechs Prozent von ihnen bis zum 65. Lebensjahr arbeiten. Die anderen

waren entweder in Frühpension gegangen oder dienstunfähig geschrieben worden, oft wegen psychosomatischer Leiden. Die Zahlen der Frühpensionierungen sind allerdings rückläufig, seit die Versorgungsansprüche gekürzt wurden. [...] Einer Untersuchung der Universitätsklinik Freiburg zufolge leiden 35 Prozent der Gymnasiallehrer unter dem Erschöpfungssyndrom **Burn-out**.“

An österreichischen FH können Personen, die gleich nach dem Studium als Lekt. angestellt wurden, noch nicht so viele Dienstjahre haben, dass es zum Burn-out kommen könnte. Unis gibt es allerdings schon „ewig“ und wer Belastungen von früheren Tätigkeiten in die „junge“ FH mitbringt, kann auch an seine Grenzen gelangen. Lässt sich Burn-out vermeiden? Ja. HD ist nicht der einzige Weg und wenn er als einziger benützt wird, dann zeigt sich, dass er auch kein Weg ist, der garantiert zum Erfolg führt, jedoch kann man umgekehrt sagen: Wer in seiner HD und damit in der Praxis des Lehrens schlechter ist, als es bei entsprechender Auseinandersetzung mit HD wäre, hat weniger Erfolgserlebnisse und ist dann auch eher gefährdet, seine Kräfte zu erschöpfen.

Das Thema taucht immer wieder in der „Zeit“ auf, schon am 16. Dezember 2010 findet sich auf S. 72 ein Artikel, dessen Subtitel lautet: „An einer Berliner Schule bilden Schüler Lehrer fort – und reißen dabei so manche Mauer in den Köpfen der Pädagogen ein“. Im Bild sieht man, was der Text bestätigt: Auch Schülerinnen und Lehrerinnen sind beteiligt. Der Artikel ist interessant und beschreibt Workshops, die von SchülerInnen moderiert werden.

In Österreich mag es noch ein wenig länger dauern, bis eine solche „Mauer in den Köpfen“ eingerissen wird. „Die Presse“ schreibt am 27. Dezember 2010 im „Forum Bildung Schule“ auf S. 10 u.a.: „Auch was die Gründe für schulischen Misserfolg anlangt, klaffen die Vorstellungen von Lehrern und Schülern auseinander. [...] Die Schuld wird nicht bei sich selbst, sondern bei äußeren Faktoren gesucht. Erhält man aber eine gute Note, dann wird sehr wohl der Grund bei der eigenen Anstrengung und der eigenen Fähigkeit gesehen. Die Lehrer sehen das anders: Es liege am Schüler, an seinem geringen Interesse am Unterricht, an der kaum vorhandenen Lernmotivation, sagen 20,3 Prozent der befragten Lehrkräfte. Dass auch die Pädagogen (Mit-)Schuld an schlechten Leistungen tragen könnten, glauben hingegen nur 3,4 Prozent. Faktoren des Unterrichts spielen gar nur für 1,7 Prozent eine Rolle. Die Lehrkräfte geben aber auch zu Protokoll, selbst über eine zu geringe Kompetenz zu verfügen, um ihren Schülern die Freude am Lernen beizubringen. Sie fühlen sich nicht in der Lage, selbstregulierten Unterricht zu vermitteln. Beim Projekt der Wiener Bildungspsychologie handelt es sich um einen Forschungsauftrag des Unterrichtsministeriums. Die teilnehmenden Schulen meldeten sich freiwillig.“ Es wird angedeutet: In Schulen, die sich nicht zu diesem Projekt meldeten, könnten die Probleme noch größer sein, die durch Differenzen in der Analyse der Ursachen von Misserfolgen beim Lernen sichtbar werden.

Eine andere Umfrage zeigt, dass man sich Sorgen um den Erfolg jener Personen machen darf, die **berufsbegleitend** studieren. „Der Standard“ vom 24./25./26. Dezember 2010 berichtet auf Seite K1 über die Ergebnisse einer Befragung von 1183 Werkträgern ab 15 Jahren; es war dies eine Oekonsult-Eigenforschung. Die Projektleiterin im Forschungs- und Beratungsinstitut Oekonsult, Kristin Allwinger, stellt fest: „Gesundheitsvorsorge am Arbeitsplatz bleibt offenbar Privatsache.“

'Leider', ergänzt sie und berichtet, dass mehr als die Hälfte der Probanden angeben, dass ihnen die Arbeit immer mehr abverlangt und sich dies bereits auf die Gesundheit niederschlagen würde.“ Auf den Zusammenhang von Gesundheit und Lernerfolg, aber auch auf die Tatsache, dass ein nebenberufliches Studium eine deutliche (zusätzliche) Belastung darstellt, braucht hier nicht extra hingewiesen zu werden. Die zitierte Befragung stimmt mit den Erfahrungen des Verfassers in berufsbegleitend geführten Fachhochschul-Studiengängen überein.

8.3.1 Präzisierungsspirale „Hochschuldidaktik“

1. Satz: Auf ein Individuum bezogen ist die Didaktik der Fachhochschulen eine wichtige Ursache für das, was neben dem Willen, lehrend tätig zu sein, aus einem Fachmann/einer Fachfrau eine/n Fachhochschullektor/in macht.

Der 1. Satz kurz gefasst: **Durch HD werden Wissende/Könnende zu Lekt.**

Ohne HD erhalten sie bestenfalls einen Lehrauftrag, den sie mehr oder weniger geschickt, auf Basis ihrer Erfahrungen und ihrer Intuition erfüllen. Erst HD führt einen Menschen aus der profanen Welt in die „Pädagogische Provinz“ hinein. Das muss nicht immer nur explizites Wissen sein. Fasst man jedoch die expliziten Teile dieses Wissens, dieser Fertigkeiten, dieser Kompetenzen der LektorInnen einer FH zusammen und gelingt es, wertvolle Teile des impliziten Wissens explizit zu machen und einzuschließen, so hat man die HD vor sich, die an dieser FH gelebt wird. HD unterliegt also immer einem Prozess der Erweiterung, zu dem alle beitragen können.

HD ist **nicht** Didaktik zugunsten von Autodidakten, die ein „Internet/Google-Buchstudium“ machen wollen (und damit sofort aufhören, wenn Lernen anstrengend wird und Unlustgefühle auslöst), **nicht** Didaktik der Erwachsenenbildung, nicht Didaktik der Rehabilitation (obwohl in einigen Jahrzehnten, wenn sich die Menschen nicht ändern, sie aber doch mehr als 45 Jahre im Arbeitsleben stehen sollen, der Begriff der Rehabilitation weiter gefasst werden wird und viele Berufstätige so zu betreuen sein werden, wie heute schon viele „Rehab-Patienten“ umgeschult werden), auch nicht Didaktik der Kunstuniversitäten (denn diese Didaktik ist gewiss sehr speziell und nur dem Insider zugänglich).

2. Satz: HD ist das explizite Wissen um die Vorgänge und deren zielbestimmte Steuerungsmöglichkeiten bei der als Lernen bezeichneten Veränderung erwachsener Menschen, die in Gruppen unterschiedlicher Größe Erkenntnisse und Methoden der Wissenschaften in ihre Persönlichkeit, also in ihr Denken, Handeln und Werten, integrieren wollen.

Der 2. Satz kurz gefasst: **HD umfasst alles Wissen bezüglich der Schaffung wissenschaftlich gebildeter Menschen.**

Bewusst wurde der zuspitzende Begriff „Schaffung“ gewählt, denn es ist eine Verwandlung angestrebt, die zwar auf den Grundlagen aufbaut, im Falle des Gelingens jedoch einen völlig neuen, einen anders denkenden, anders handelnden Menschen aus der postsekundären Bildungsinstitution in die Gesellschaft entlässt. Auch das letzte Wort des Satzes („wollen“) enthält keinen Druckfehler. Aus der Sicht der Gesellschaft, die diese Lernvorgänge braucht und zumeist auch finanziert, könnte „sollen“ stehen. Ein Bruchteil der HD-Theorie mag dazu dienen, bei einigen Menschen aus dem individuell empfundenen Sollen ein Wollen zu machen; am Ende ist Wollen unerlässlich; ohne dieses Wollen brauchen d. Lekt. keine HD.

Countdown zur Zukunft

Fünf Ideen zum sicheren Studienabschluss

Katherine von Jan

Ideen, die Studierende näher zum gewünschten Abschluss bringen, müssen die gängigen Denk- und Handlungsmuster der akademischen Industrie ausblenden, sich auf die Bedürfnisse der Studierenden konzentrieren und das Wissen von Industrieexperten berücksichtigen. Wir haben fünf definiert:

■ **Das Berufstestjahr** ersetzt das erste Studienjahr. Anstatt sich direkt nach der Schule auf ein Studium festlegen zu müssen, erhalten Studenten Einblick in den Karrieredalltag von bis zu sechs Berufen und erhöhen damit die Treffsicherheit der Studienwahl und damit die Chancen auf einen Abschluss enorm.

Die Praktika werden mit kurzen Online-Kursen, z. B. in Psychologie, ergänzt, um die Lernfertigkeit zu erhöhen.

■ **Das Lern-Dashboard** Das mobile Dashboard lässt Studenten immer und überall per Laptop, Computer, iPad, etc. auf Kurse und Lerninhalte zugreifen und hält sie über ihren Lernfortschritt auf dem Laufenden. Es kann in Social Networks wie Facebook integriert werden, sodass Studenten sich gegenseitig über ihre Fortschritte informieren und gemeinsam lernen können. Über einen Algorithmus werden Lerninhalte vorgeschlagen, aber auch Mentoren, Tutoren und sogar potenzielle Arbeitgeber. Solche Tools haben einen enormen Effekt auf lebenslanges Lernen, sie sparen Ausbildungskosten und eröffnen Wege zu alternativen Einkommensquellen für Unis (z. B. über Job- oder Werbeplattformen).

■ **Das Instant-Klassenzimmer** Kontinuierliches Studieren erhöht die Chance auf einen Abschluss. Das Instant-Klassenzimmer bringt Vorlesungen und Seminare dorthin, wo Studenten sich außerhalb der Uni aufhalten: in Parks oder Kinosäle.

Mobile Lehr- und Lernzimmer werden an Orten aufgebaut, wo Studenten einen spielerischen Zugang zum Lernmaterial erhalten und so Lernen in einem zusätzlichen, legeren Umfeld außerhalb der Uni möglich ist. Via Video, Videospiele und Internet werden relevante Inhalte abgerufen, ortsspezifisch und z. B. von potenziellen Arbeitgebern angeregt und gesponsert.

■ **Das Fehlerlabor** Menschen, die keine Angst davor haben, Fehler zu machen, sind kreativer, innovativer und anpassungsfähiger. Um Fehler akzeptabel zu machen, verbringt jeder Student ein Semester in einem Experimentierlabor, in dem ohne Angst vor negativen Konsequenzen studienrelevante Inhalte gelernt und getestet werden. „Falsche“ Ergebnisse werden akzeptiert – oft werden darüber Forschungsdurchbrüche erzielt.

■ **Lösungsorientiertes Lernen** Studieninhalte und -abschlüsse müssen auf lebensnahe Herausforderungen ausgerichtet sein. Dies ermöglicht, theoretisches Wissen praxisorientiert anzuwenden, an Themen, die uns alle betreffen – von Umweltschutz bis zu Familie. So wird z. B. Mathematik im Kontext globaler und lokaler Probleme studiert und absolviert. Dies gibt traditionellen Disziplinen ein anderes Gewicht und generiert z. B. über Kooperationen mit Experten aus der Praxis höheren Nutzen für alle Beteiligten. Lehranstalten können neue Umsatz- und Sponsorenquellen erschließen, Profis aus der Praxis und Talent anziehen, die die Zukunft der Institution sichern.

BILDUNG
ANDERS
DENKEN

101 Wacky Ideas

6. Teil

se müssen auf lebensnahe Herausforderungen ausgerichtet sein. Dies ermöglicht, theoretisches Wissen praxisorientiert anzuwenden, an Themen, die uns alle betreffen – von Umweltschutz bis zu Familie. So wird z. B. Mathematik im Kontext globaler und lokaler Probleme studiert und absolviert. Dies gibt traditionellen Disziplinen ein anderes Gewicht und generiert z. B. über Kooperationen mit Experten aus der Praxis höheren Nutzen für alle Beteiligten. Lehranstalten können neue Umsatz- und Sponsorenquellen erschließen, Profis aus der Praxis und Talent anziehen, die die Zukunft der Institution sichern.

KATHERINE VON JAN ist Trendforscherin, Innovationsberaterin und Creative Director ihrer Consulting-Firma KvJ & Company. www.kvjco.com



Alle Serienteile unter:
derStandard.at/101WackyIdeas

„Der Standard“ vom 21./22. August 2010, Seite K 19

8.3.2 Unterschiede von Universität, FH und EB

In Folge der Abgrenzung zu Kunstuniversitäten drängt sich die Frage auf: Ist danach eine für FH und die anderen Universitäten gemeinsame HD gültig? Dazu muss man auch die hier noch offene Frage klären: Was ist eine Universität? Was ist eine FH? Und rechtfertigen die Unterschiede in den Definitionen eine eigene FH-Didaktik? Es wäre nicht dieses Werk, würden nun allseits bekannte Definitionen jener Institutionen, die der „postsekundären Bildung“ gewidmet sind, wiederholt werden. Man möge sich gemeinsam mit mir ungewöhnlichen, aber nicht weniger wichtigen und wesensbestimmenden Merkmalen auf der Suche nach den Unterschieden zuwenden.

Manche wichtigen, interessanten Merkmale des postsekundären Bildungswesens, das früher vor allem die Universitäten umfasste, gehen leider in der Gegenwart ganz verloren. Sie werden auch nicht an den FHs bewahrt, sie wechseln also nicht von einer Institution zur anderen. Dazu gehört zum Beispiel, dass man als Stud. aus Interesse aktuelle Publikationen liest, zu öffentlichen Vorträgen geht, auch wenn das nicht Pflicht ist. Das wird auch nicht durch Eigenaktivität der Stud. unter Verwendung der neuen Medien (Internet) ausgeglichen. Hier wie dort machen d. Stud. vor allem das, was Pflicht ist, und man muss alles zur Pflicht machen, wenn es Gegenstand der Lernprozesse werden soll. Sie machen es dann noch immer unterschiedlich gut, so dass man als Lekt. mehr oder weniger Erfolg sieht. D. Lekt. können sich nicht mehr darauf verlassen, dass bei einer Mehrheit d. Stud. in den Studienjahren wesentliche Lernprozesse ohne Verbindung zum Studienplan ausgelöst werden. Ein Einwand wäre: Das liege an den übervollen Studienplänen. Es liegt wohl auch daran, dass sie parallel zum wissenschaftlichen Fortschritt immer weiter gefüllt werden, relativ zu den Zeiten, die neben der Erwerbstätigkeit bleiben, vielleicht zu viele Inhalte umfassen. Aber unklar bleibt, was bei d. Stud. zuerst da war: die fehlende Freiwilligkeit oder die fehlende Freiheit (Freizeit?), etwas mehr zu lernen.

A) An einer FH bindet ein Ausbildungsvertrag d. Stud. und die Erhalter aneinander; meist geht ein Auswahlprozess voraus; die Vertragsauflösung ist nicht leicht. Darauf kann sehr rasch eine persönliche **Bindung** aufbauen. Eine Studentin erzählte mir: Sie war oft auf dem Weg zu mir, um das Studium abzubrechen, sie tat es nicht, weil sie das als Scheitern der gemeinsamen Bemühungen erlebte und mir, ihrem Studiengangsleiter, das nicht antun wollte; und sie wurde gleichzeitig mit den meisten anderen fertig. Eine Studentin wollte wegen ihres kranken Sohnes abbrechen, die KollegInnen überzeugten sie, nicht nachzulassen, ein Jahr später konnte sie doch abschließen. Das zeigt starke Bindungen zu den Mitgliedern der Jahrgangsgruppe und zu den Personen, die für den Jahrgang arbeiten. Etwas Vergleichbares fehlt an den Universitäten (in den ersten Studienjahren) und in der EB, aber auch in der FH, wenn der/die Studiengangsleiter/in Scheu oder gar Angst vor der intensiven, nicht durch die Amtsautorität geschützten und thematisch abgeschirmten Kommunikation mit d. Stud. hat.

B) Die Lehre in einer Uni geht an die Grenzen des Verständnisses, die in der FH eher „nur“ an die **Belastungsgrenzen**, vor allem durch die Einhaltung der Mindest- = Normalstudiendauer an der FH; die EB bleibt innerhalb der Frustrationstoleranz des/der Einzelnen, sonst besuchte er/sie keine Weiterbildungsveranstaltung.

C) Das Studium an einer Universität ist einer „Expedition“ in erforschtes Land vergleichbar, das von fesselndem Neuland umgeben ist, wobei der Studienabschluss als „Doktor“ schon zu einem Vorstoß in dieses Neuland führen sollte. Noch dramatischer sieht das *Gottfried Schatz*: „Innovative Kunst und Wissenschaft sind keine Spaziergänge auf freigeräumter Straße, sondern Expeditionen in die unbekannte Wildnis, in der sich Künstler und Forscher oft verirren.“⁴⁸ Das Studium an der FH ist eine „**Expedition“ in erforschtes Land** mit einer „Rückkehrgarantie“. EB ist (hoffentlich) die Erweiterung des individuell begrenzten Horizonts. Durch das Bild der „Expedition“ wird mit diesem Merkmal auch ein Hinweis auf eine besondere Beziehung zwischen Stud. und Lekt. gegeben, d. Lekt. kennt sein/ihr Gebiet in diesem erforschten Land, trotz dieses Vorsprungs im Wissen darf er/sie Gefährte bleiben.

D) **Beziehung zum Nützlichen** [Merkmal D) setzt sich aus den drei Absätzen a) bis c) zusammen]:

a) EB: Immer schon und beinahe ausschließlich an Nützlichem ausgerichtet, in der EB hat aber d. Lekt. Hemmungen, bei einer Prüfung ein „Nicht genügend“ zu geben, das wäre auch selten nötig, wenn man etwas in der Praxis mehr oder weniger gut beherrscht. Zur EB zählt hier auch die berufliche Weiterbildung, daher nimmt in diesem Bildungssektor die künstlerische, musische und als solche oft zweckfreie Lernaktivität nur einen kleinen Raum ein.

b) FH: Von der Konstruktion her in Österreich an Nützlichem ausgerichtet, aber mit Standards und mit Vergabe von sozialer Positionierung verbunden. Daher ist ein „Nicht genügend“ möglich und nötig.

c) Universität: Sie war viele Jahrhunderte lang an der grundlegenden Theorie orientiert, erst im Schlussteil des Studiums geschah die Praxisorientierung. Durch den Bologna Prozess wurde um die Jahrtausendwende diese Beziehung auf den Kopf gestellt (das kann so schnell nicht gut gehen, die Proteste d. Stud. überraschen nicht): Nützlich stand früher am Ende der Ausbildung, ob bei JuristInnen, ÄrztInnen, LehrerInnen der höheren Schulen, BankexpertInnen oder TechnikerInnen: Zuerst wurden die allgemeinen Grundlagen und oft auch Mathematik vermittelt, im zweiten Studienabschnitt erfolgte die Praxisorientierung. Das war etabliert, aber nicht gut für StudienabbrecherInnen, denn sie waren nicht auf den „Rückzug in die Niederungen der Praxis“ vorbereitet. Jetzt fehlen an der Uni die Personen und damit die Erfahrung, um im ersten Studienabschnitt das Nützliche zu vermitteln. In einzelnen Fällen hat man als Außenstehender den Eindruck, die Umstellung auf das neue System „Bachelor – Master“ sei in einer Fachrichtung der Universität gut gelungen. Spricht man dann über die beteiligten Personen, so erfährt man, es sammelten etliche von ihnen langjährige Erfahrungen – durch ihre Arbeit in Fachhochschul-Studiengängen.

E) Manche Studierende sagen: „Bei der FH muss man alle vorgeschriebenen **Prüfungen** machen, man kann nicht so lange wie an der Uni viele schwere Prüfungen aufschieben.“ In der EB gibt es keinen solchen Zwang.

F) Es gibt auch Bildungsangebote, die keine so eindeutige Einteilung nach den oben genannten Kriterien zulassen, zum Beispiel wenn man den Pilotenschein macht, einen Bootsführerschein, das Cambridge Zertifikat, die Steuerberaterprüfung usw.

⁴⁸ Gottfried Schatz in der Neuen Zürcher Zeitung vom 17.04.2015, Seite 49

In den Ausbildungsgängen, die zu solchen **öffentlich anerkannten Abschlüssen** führen und organisatorisch zur EB gehören, ist möglicherweise auch die Didaktik zumindest gleich gut oder eben manchmal gleich schlecht wie im restlichen postsekundären Bildungswesen, die Lernenden kommunizieren in einem Netzwerk, manchmal wird ein „Nicht genügend“ unvermeidlich, es werden verbindliche Prüfungstermine organisiert und man lernt sowohl grundlegendes als auch nützliches Wissen.

G) „Was Ihr ... Eure Tradition nennt, ist Eure Bequemlichkeit und Schlamperei.“ Sprach Gustav Mahler da von den Universitäten? Noch kein ernsthafter Großversuch wurde gemacht, fehlgeleitete Ausgaben zu entdecken und etwas zu ändern, das Tradierte war und ist zu bewahren. Gelegentlich enthüllt der Rechnungshof etwas, aber es ändert sich nicht viel. Um sorgsamer beispielsweise mit den Räumen umzugehen, wurde eine Miete eingeführt, selbst das wollen die RektorInnen wieder rückgängig machen. Das diene nur als Beispiel für Tradition. Wer sich mit der Geschichte der Wiener Oper ein wenig auskennt, mag sofort abgewunken haben: Mahler sprach nicht von den Universitäten in Österreich, denn der Ausspruch lautet vollständig: „Was Ihr Theaterleute Eure Tradition nennt, ist Eure Bequemlichkeit und Schlamperei.“ Allerdings könnte man nun die Frage stellen: Hat er nicht unabsichtlich auch die österreichischen Universitäten gemeint? Wie viele Gemeinsamkeiten gibt es zwischen einem Theater und einer Universität bzw. FH? Was die Selbstdarstellung und die Intrigen betrifft: viele. Als Studiengangsleiter lernt man die Denkweise eines Theater- oder Zirkusdirektors: „The show must go on!“ In den Lehrsälen treten zumeist nebenberuflich tätige LektorInnen auf (in den ersten Jahren und solange es nur einen Studiengang mit zwei oder drei Jahrgängen gibt, kann man hauptberuflich Lehrende kaum auslasten, denn das vielfältige Spezialwissen soll ja auf Hochschulniveau vermittelt werden) oder eben nicht, wenn es ein Missverständnis in der Vorbereitung gegeben hat, und es warten bis zu 100 Personen (also mehr als in manchem kleinen Theater!) eher auf eine Show, wenn sie selbst vom Arbeitstag her müde sind, als auf einen langweiligen Vortrag oder gar auf eine hochschuldidaktisch perfekte Lösung, in der sie **selbst aktiv** sein müssen und mit d. Lekt. gemeinsam die Wissenschaft weiterentwickeln.

Der **Umgang mit Tradition** ist also interessant: Die FH haben noch keine, einige FH haben viel Geld, sie imitieren mit viel Aufwand die Traditionen der Universitäten. Diese haben Tradition, die EB hat sie, aber ohne ihre Rituale (zum Kursabschluss sagt man „Auf Wiedersehen!“, aber ohne Sponsionsfeier).

8.3.3 Reichen die Inhalte von A) bis G) aus, um eine eigene HD für FH zu rechtfertigen und davon abzuleiten?

Zur Beantwortung der Frage in der Überschrift seien die Kriterien nur im Hinblick auf FH ausgewertet:

A) Das Aufnahmeverfahren, etliche Vorgespräche und Informationsveranstaltungen, auch der Ausbildungsvertrag bringen eine andere Beziehung: Als Lekt. fühlt man sich verpflichtet, gefordert, man sieht sich als Teammitglied, das seinen Beitrag zum Lernerfolg leisten will und muss.

B) Man muss „ökonomisches“ Lehren praktizieren (nicht im monetären Sinn verstanden) und eben solches Lernen unterstützen: Die Kräfte sind richtig einzusetzen, die

Zeit ist zu nützen, die Anwesenheit sollte Lernerfolg bringen. Man bekommt als Lekt. Feedback über Belastungsgrenzgänge.

C) Die ganze „Expedition“ ist planbar, auch alle „Gefahren“ und „Herausforderungen“ für Geist, Verstand und Gedächtnis sind planbar. Es soll geforscht werden und diese Forschung soll in die Lehre zurückfließen, jedoch handelt es sich zumeist um angewandte Forschung, um F&E, überwiegend im Auftrag von Unternehmen.

D) Vorhandene Standards (der auf dem Antrag an den FHR beruhende Bescheid, die Normen rund um ECTS usw.) unterstützen C), die Praxisorientierung sollte eine spezielle Prüfungskultur bringen, zu oft wird aber (nur) eine verwandte Uni imitiert.

E) Durch Prüfungen sind aufbauende Stoffe besser abgesichert, auch interdisziplinäres Denken wäre eher möglich. Vom Nützlichen her gibt es spezielle Auswahlkriterien für den Lehr- und Lernstoff. Man sollte nicht die Uni nachäffen.

F) bringt viel Gemeinsames.

G) Diese Überlegungen führen zur Sparsamkeit im Umgang mit Geld. Daher macht man vielleicht wenige Experimente in Hochschuldidaktik an der FH, wenn das viel kosten würde, zum Beispiel durch den Einsatz von PCs, in der Kombination von Musik bzw. anderen Kunstformen und Lernen, Outdoor-Training usw.

8.3.4 Umkehrung der Fragestellung: ein kreativer Versuch

Das Problem bei der HD kann man so formulieren, dass es um die Weitergabe von Wissen bzw. Kompetenz vom/von der LektorIn an Stud. geht, oder dass HD als Erfahrungsaustausch formuliert werden kann, bei dem die berufsbegleitend Studierenden ihr Wissen mit dem/der LektorIn austauschen und dabei auch jene Studierenden profitieren, die noch keine Berufserfahrung haben. Man kann das Problem aber auch umdrehen: Wie kann es ein/e LektorIn aushalten, wie ein alter Baum, auf dem Mispeln gedeihen, langsam ausgesaugt zu werden? Oder wer lieber Elefanten und Giraffen und Wildziegen vor sich sieht: Sie fressen die Blätter weg, der Baum will und soll eigentlich daran nicht zu Grunde gehen. Wie kann man ihm von der HD aus beim Überleben helfen? Oder statt Baum besser Strauch, denn die Wiege der Menschheit liegt vielleicht doch in der Savanne. Was wird gefressen? Was nahrhaft ist. Gibt es solche Prozesse des Aufsaugens, Aussaugens, Wegfressens tatsächlich in menschlichen Beziehungen oder ist das alles nur eine Analogie, die nicht weiterhilft, die nichts anregt? Seelisches Klammern gibt es nicht nur bei geschädigten Schimpansen („together-together“), emotionales Aussaugen wird als Bild und Erklärung bei der Beschreibung des Verhältnisses eines Narzissten zu anderen Menschen verwendet. Im Alltag wird nicht so sehr das Wissen d. Lekt. durch Ausfragen (Aussaugen) erschöpft, sondern seine/ihre Geduld, sein/ihr Verständnis für die immer gleichen Wünsche nach Erleichterungen im Studium (es wird das Bild aus der Savanne fortgesetzt): „Gib mir, lieber Strauch, gerade so viele Blätter, wie ich zum Überleben brauche, damit ich nicht zu lange beißen, kauen, verdauen muss und mich nicht mit einer endlosen, schwierigen, Panik auslösenden ‚Scheißprüfung‘ aufhalten muss!“

Zur „Scheißprüfung“: Das Wort passt zum oralen Bild, nämlich durch die zweite Stufe: die anale Fixierung. Die anale Phase folgt in der psychoanalytischen Charakterlehre zeitlich der oralen Phase, auch in diesem Durchgangsstadium kann eine Fixierung erfolgen. Man kann – besonders in der Abschlussprüfung – prüfen, wie sich ein/e Stud. entwickelt hat: Wachstum des Wissens und Könnens, „Schönheit“ (des Geistes). Das wäre die orale Orientierung, nämlich mit der Frage:

„Was hat er/sie sich zu eigen gemacht (introjiert)?“ Viele („ein bisschen“ anal fixierte?) (BWL-)Prüfer untersuchen das, was ausgeschieden worden ist, den (geistigen) „Stuhl“, mit der Frage: „Was hat er/sie alles nicht behalten?“ Sie prüfen so lange, bis sie eine umfangreiche Liste der nicht sehr gut beherrschten Themen haben. Ist das gut? Mir fällt dazu eine Szene aus dem Film „Der letzte Kaiser“ (von Bertolucci) ein, wo der Gesundheitszustand des Kindes, das Kaiser von China ist, von einem Experten durch die Untersuchung des Stuhls beurteilt wird. Das mag gut sein, wenn man, wie zu Beginn des 20. Jahrhunderts, TCM als Selbstverständlichkeit in Peking pflegt. Ob aber aus dem, was ausgeschieden (projiziert, ausgespien) worden ist, auf das geschlossen werden kann, was behalten worden ist, ist zumindest im Umgang mit Wissen fraglich.

Die Technik, etwas umgekehrt zu formulieren, gehört zu den Kreativitätstechniken, man lernt sie in Seminaren, sie ist also nicht neu. Hilft das hier auch zu anderen Einsichten als zu der über das neurotische „Aussaugen“?

Lehre wird in der neu formulierten Frage nicht zur Vermittlungsaufgabe, man geht von der Welt der (mehr oder weniger eindeutig oral fixierten) Menschen (heute noch immer sicher rund die Hälfte der in industrialisierten Staaten lebenden Menschen, sichtbar an Übergewicht, frühkindlichem Narzissmus bei Erwachsenen, Alkohol- und anderen Drogenproblemen usw.) aus, deren Objektbeziehung ist so: „Ich nehme die Welt in mich auf. Schmeckt sie mir nicht, speie ich sie wieder aus. Was ich behalte, verwende ich zum Leben und zum Wachstum. Ich liebe, was ich als wohlschmeckend empfinde.“ Sind Lekt. bereit, mitanzusehen, wie Stud. sich das Ergebnis ihrer Arbeit so einverleiben oder belastet sie das zu sehr? Da auch d. Lekt. Objekte sind, zu denen die gleiche Beziehung besteht, werden auch sie zum Opfer der (oralen) Begierde; sie erleben das als Ausgenutzt-Werden, Ausgefragt-Sein, als „Auftrag“, d. Stud. alles „vorzukauen“, Burn-out kann die Folge sein.

Das Bild der (geistigen) Ernährung passt auch gut zur Erklärung der Probleme überlaufener Unis: Auf das Zahlenverhältnis kommt es an, ein/e LektorIn je 10 oder 15 Studierende scheint gegenwärtig optimal zu sein. Sonst passiert dasselbe wie in einem zu kleinen bzw. von zu vielen Tieren besetzten Habitat (oder es passiert das, was mit der Erde insgesamt passieren wird): Überweidung, Absterben der als Keimlinge angefressenen Bäume, Verkarstung, Wüstenbildung, oder direkt gesagt: zu wenig Zeit für individuelle Beratung d. Stud., Erschöpfung bei AssistentInnen, die daher nicht mit der Dissertation fertig werden, Kälte und Distanz als Kennzeichen des Umgangs miteinander, Intrige, Aggression im Lehrkörper.

Was bedeutet das für jede FH-HD? Man kann diesen Ansatz der Umkehrung in der Fragestellung auch für FH und Universitäten durchdenken. Die erste Aufgabe ist dann für Lekt. nicht die Vermittlung von Grundwissen in BWL oder Mathematik oder VWL und das Erzwingen des Lernens dieser Lehrstoffe durch ein rigides Prüfungssystem. Vordringlich ist es bei Verfolgung dieses neuen Ansatzes, über die Bewusstmachung der immer wieder zu Regressionen neigenden Haltung diese seelische Labilität (und Unreife) selbst bearbeitbar werden zu lassen, wobei auch die Selbstheilungstendenzen d. Stud. genutzt werden können, und dann eine Art von Regelwerk der gemeinsamen Arbeit zu etablieren. Dazu müssten d. Lekt. einen Schritt der Vermittlung setzen, die Reaktionen d. Stud. abwarten und auswerten, Reaktionsmuster der Ablehnung und der Nützlichkeitsbegrenzung (nützlich für das spätere Geldverdienen oder wenigstens für die drohende Prüfung) bewusst machen

und so das geistige Leben öffnen für die Wissenschaft um ihrer selbst willen, um des Erkenntniswunsches willen. In diesem Sinne geht es zuerst um Bildung, dann erst um Lernen, Kenntnisvermittlung und Ausbildung. Ein Studienabschluss auf der Basis der „Einverleibung des Nützlichen“ ist eine Variante, die man als Bildungstheoretiker nicht akzeptieren kann, unabhängig davon, ob sie doch mit mehr oder weniger Mimikry vereinzelt gelingen könnte.

8.4 Was also ist HD?

Didaktik für Volksschulen: In der Volksschule beginnt der schulische „Input“; auf vorschulische Förderung und deren Didaktik ist hier nicht einzugehen. Fast alle Kinder lernen fast alles neu. Es gibt große Unterschiede in der Reife, bei den individuellen Schwierigkeiten in der Entwicklung (z. B. Scheidung der Eltern), bei den Begabungen, bei Erziehungsaufgaben. Es gibt einen festen Lehrplan und eine über viele Jahrhunderte entwickelte Methodik (selbstverständlich gibt es auch neue, hoffentlich bessere Methoden, die nicht über viele Jahrhunderte erprobt wurden). Die Auswahl des Lehrstoffes ist im Lehrplan geregelt, da braucht man nur in den Details selbst zu entscheiden.

„Output des Bildungssystems“: Österreich hat viele hervorragende junge WissenschaftlerInnen, sie wollen mehr forschen als sie bzw. die Institutionen, an denen sie beschäftigt sind, Geld zur Verfügung haben. Es gibt aber auch Probleme: Plagiate, neurotische Persönlichkeiten, AkademikerInnen als Lehrende, die nur mit wenig Erfolg arbeiten, die also leider dem zum Nachdenken anregenden, deshalb aber nicht automatisch wahren Satz folgen: „Wer es kann, der tut es; wer es nicht kann, der lehrt es.“ Das gilt wahrscheinlich (oder nur hoffentlich) nicht für jene hauptberuflichen Lekt., die aus der Praxis in den Lehrberuf und damit in eine „Schule“ zurückkehren, und auch nicht für die vielen nebenberuflichen Lekt., die deshalb als Lehrende eingeladen werden, weil sie in der Praxis so gut sind.

Dazwischen, zwischen der allgemeinen Volksschule und dem Output des gesamten Schulwesens, steht (nicht nur!) die **FH (oder die Uni)**: Je länger jemand im institutionellen Bildungswesen als SchülerIn oder StudentIn beheimatet ist, desto eher erwartet die Gesellschaft das Erreichen hochgesteckter Ziele allein schon der vielen Schuljahre wegen. Man vernachlässigt, dass es ein Leben außerhalb der Schule gibt, in dem es beliebig viele durchaus gesetzeskonforme Einflussgrößen gibt (von der Playstation 2 über die private Musikerziehung bis zum Jugendklub, von der Familie oder den familienähnlichen Gruppen über die private Kampfsportschule bis zur dogmenreichen Sekte). Manchmal hat man den Eindruck, nur schulische Institutionen stünden zwischen Volksschule und Eintritt in das Berufsleben als AkademikerIn. Zum Beispiel sagen die Stud., sie hätten zu wenig Wirtschaftswissen. Man kann die Frage stellen: Warum lesen sie nicht selbst nach, schließlich könnten sie das tun? Zumindest haben sie lesen gelernt! Ist der Erfolg im postsekundären Bildungswesen nur von den Handlungen der MitarbeiterInnen der Institutionen abhängig? Wenn das alle glauben, ausgenommen die Lehrenden selbst, dann müssen die Lekt. in der Ablehnung dieses Begehrens standhaft bleiben, denn alle unerledigten gesellschaftlichen Anliegen als Aufgaben der Schule zuzuweisen, ist eine schlechte Entwicklung der letzten Jahrzehnte; das gilt für Bildung, Ausbildung und Erziehung. Die Pflichtschulen (und andere Schulen der 7- bis 18-Jährigen) haben sich zu wenig dagegen gewehrt, die Behebung aller gesellschaftlichen Mängel als Zusatzaufgabe zugewiesen zu erhalten. Jetzt ist man mit ihnen unzufrieden, vom guten Benehmen über den Umweltschutz bis zum Verhindern der Ausbreitung von AIDS, von der gesunden Ernährung über das Sparverhalten bis zur Verhinderung

von Fremdenfeindlichkeit und anderen Vorurteilen sollen sie mehr Erfolg haben. Je eher ein Drittel eines Geburtsjahrgangs an einer Uni oder an einer FH ein Studium beginnt, desto eher wird man von der Gesellschaft her von den Hochschulen universelle Bildung und Ausbildung als Leistung erwarten. Das ist auch durch die beste HD allein nicht zu erfüllen, zu viele andere Faktoren wirken ein, zu viele Störungsquellen gibt es. Wer den Hochschulen quantitative und qualitative höchste Ziele setzt, darf Maßnahmen nicht auf die Verbesserung der HD beschränken wollen.

1., 2. und 3. Satz: Auf ein Individuum bezogen ist die Didaktik der Fachhochschulen eine wichtige Ursache für das, was neben dem Willen, lehrend tätig zu sein, aus einem Fachmann/einer Fachfrau eine/n Fachhochschullektor/in macht. HD ist das explizite Wissen um die Vorgänge und deren zielbestimmte Steuerungsmöglichkeiten bei der als Lernen bezeichneten Veränderung erwachsener Menschen, die in Gruppen unterschiedlicher Größe Erkenntnisse und Methoden der Wissenschaften in ihre Persönlichkeit, also in ihr Denken, Handeln und Werten, integrieren wollen. Sie ist das Ergebnis systematischen, gegenüber zu weitgehenden Ansprüchen der Gesellschaft bzw. der Wirtschaft kritischen Nachdenkens über Inhalte, Bedingungen, Möglichkeiten und Methoden von Bildung und Ausbildung in einer postsekundären Bildungsinstitution.

Wollte man nur den 3. Satz kurz fassen, könnte er lauten: **HD lenkt das pädagogisch wertvolle Handeln eines autonomen Menschen.**

Man mag als LeserIn nun mit Recht denken: Ganz stimmen die Kurzfassungen mit den Erstfassungen aber nicht überein! Durch zwei verschiedene Fassungen lässt sich der Inhalt bereichern.

Lehrende sollen unterstützen, das Lehr-/Lernziel zu erreichen. Dabei sind auch die Antworten auf folgende Fragen interessant:

- Muss das so lange dauern?
- Muss man als StudentIn Zeit und Kraft für Geldbeschaffung/Partnerschaft aufwenden?
- Muss man so vieles als StudentIn lernen, wo schon im Lehrbuch steht: Das hat keine aktuelle Praxisrelevanz?
- Muss man als Lekt. so viele unterstützen, die gar nicht wissen, was sie studieren wollen, bzw. wissen sie: „Das aktuelle vorliegende Fach will ich nicht studieren, obwohl es ein Bestandteil des akzeptierten Studienplans ist!“?

Wie leicht und erfolgversprechend wäre es doch für Lehrende, hätten sie nur zu tun mit

- wenigen, ausgelesenen Studierenden
- mit hoher Motivation,
- deren Interesse sich in Vorkenntnissen zeigt, die sie sich schon vor der Matura erarbeitet haben,
- die sich ganz dem Studium widmen können!

Gibt es das an der Wirtschaftsuniversität Wien in der „Exzellenz-Gruppe“? Gibt es das an teuren Privatuniversitäten?

Mehr oder weniger eindeutig sind nach dem Aufnahmeverfahren, das wenigstens eine geplante Anzahl an Stud. zur Folge hat, drei Punkte der idealen Gegebenheiten in der FH zu streichen. Das führt zu einer wichtigen Einsicht:

Große Unterschiede bestehen zwischen d. Stud. in der FH bei

- der Motivation und damit der „persönlichen Ansprache“
- der Menge der Vorkenntnisse
- der Bereitschaft (und der Möglichkeit!) zu 100-prozentigem Einsatz.

Zu: „persönliche Ansprache“: Es ist ein großer Unterschied, ob Stud. als kommende Führungskräfte angesprochen werden wollen, weil sie nur wegen der Verbesserung ihrer Karrierechancen studieren, oder ob sie sich als junge TechnikerInnen oder WirtschaftswissenschaftlerInnen sehen und daher eine ganz andere Herausforderung brauchen.

Zu: Muss das so lange dauern? In der Zeit der Reformation konnte man vor dem 20. Geburtstag Universitätsprofessor sein, als Schachspieler kann man völlig unabhängig von der Jugendlichkeit zum Großmeister werden, einem Sportler jubeln die Massen zu (und fliegen die Preisgelder zu), je jünger man bei den Erfolgen ist, als Musiker kann man mit einem Kindergesicht schon Wettbewerbe gewinnen. Nur in der Wissenschaft dürfte man nicht wagen, zu früh einen philosophischen Gedanken, eine psychologische Theorie, eine Interpretation von astronomischen Daten zu äußern. In Österreich wird nun (Herbst 2010) eine einzige Person in Filmberichten im Fernsehen und in Zeitungsartikeln herausgehoben, weil sie mit 22 Jahren schon vollwertig lehrende Arbeitskraft an der TU Wien ist. Liegt es am System oder an der Didaktik, liegt es an uns Menschen, die wir nicht genial genug begabt sind oder an einem Bildungsideal, das auf einer breiten Grundlegung vor jeder Spezialisierung besteht, liegt es an den Gewohnheiten von Jahrhunderten, in denen die Studenten (Studentinnen gibt es erst seit etwas mehr als 100 Jahren) immer fauler, immer langsamer wurden, oder an der Standespolitik, die die alten LehrerInnen vor der Konkurrenz zu vieler Junger schützen will, oder ist es dank der „Wissensexplosion“ einfach unvermeidlich, dass man rund 30 „Schuljahre“ braucht bis zum Beginn eines Habilitationsverfahrens? Mich wundert es nicht, dass junge Menschen eine solche „Karriere“ als unattraktiv erleben. Damit besteht auch die Gefahr einer negativen Auslese, denn es gibt nur wenige, die freiwillig auf die raschen Erfolge verzichten, weil ihnen Albert Einstein oder Sigmund Freud ein Vorbild geworden sind (diese zwei Namen könnten durch die Namen jüngst verstorbener, ähnlich großer Geister ersetzt werden). Wie schön es ist, wissenschaftlich zu arbeiten, kann ein junger Mensch nur dann ansatzweise erleben, wenn er gute LehrerInnen hat; würde er/sie nur auf das spätere Einkommen als Univ.-Prof./Prof.ⁱⁿ und auf das gesellschaftliche Ansehen schielen, dann wäre das bloß eine extrinsische Motivation, also viel zu wenig, um den langen Weg zu gehen. FHs könnten hier einen Wandel einleiten, denn in vielen Studien gelingt es, in der vorgesehenen Mindeststudienzeit abzuschließen. Die Bremse kommt nach dem Master, wenn sich Unis mit dem Hinweis auf die Personalnot überhaupt weigern, jemanden mit FH-Abschlüssen als DissertantIn anzunehmen. Anders wäre es schön (nach Abschaffung der „Allgemeinen Wehrpflicht“, sonst ginge es nur für Frauen und „Untaugliche“): ein Schuljahr dank Begabtenförderung überspringen, im 18. Lebensjahr an die FH, genau fünf Jahre

später Beginn der Dissertation und dann mit 26 mit jugendlicher Dynamik und unverbrauchter Kreativität in die Laufbahn als Forscher/in. Damit es jemals diese mit nur 20 „Schuljahren“ optimale wissenschaftliche Laufbahn geben kann, braucht man an der FH eine HD, die für hochbegabte und für „normale“ Stud. geeignet ist.

1., 2., 3. und 4. Satz: Auf ein Individuum bezogen ist die Didaktik der Fachhochschulen eine wichtige Ursache für das, was neben dem Willen, lehrend tätig zu sein, aus einem Fachmann/einer Fachfrau eine/n Fachhochschullektor/in macht. HD ist das explizite Wissen um die Vorgänge und deren zielbestimmte Steuerungsmöglichkeiten bei der als Lernen bezeichneten Veränderung erwachsener Menschen, die in Gruppen unterschiedlicher Größe Erkenntnisse und Methoden der Wissenschaften in ihre Persönlichkeit, also in ihr Denken, Handeln und Werten, integrieren wollen. Sie ist das Ergebnis systematischen, gegenüber zu weitgehenden Ansprüchen der Gesellschaft bzw. der Wirtschaft kritischen Nachdenkens über Bedingungen, Inhalte, Möglichkeiten und Methoden von Bildung und Ausbildung in einer postsekundären Bildungsinstitution. Hochschuldidaktik ist also: geplantes (ideales) Tun wie es sein sollte und könnte unter optimalen Bedingungen, abgesichert und ergänzt durch Spezialmaßnahmen für die aktuellen Bedingungen, so weit sie erkannt worden sind.

Auch dieser 4. Satz kurz: **HD ist die beständig optimierte Symbiose von Theorie und Praxis des Lehrens.**

In Summe ergibt sich aus den kurzen Sätzen:

Durch HD werden Wissende/Könnende zu Lekt.

HD umfasst alles Wissen bezüglich der Schaffung wissenschaftlich gebildeter Menschen.

HD lenkt das pädagogisch wertvolle Handeln eines autonomen Menschen.

HD ist die beständig optimierte Symbiose von Theorie und Praxis des Lehrens.

Daher:

- Theorie des Lehrens unerlässlich für Weiterentwicklung der Praxis des Lehrens
- hohe Individualität der realen HD
- hohe Abhängigkeit von der Lehrperson, ihren Einsichten, ihrer Kreativität, ihrer Empathie gegenüber den Studierenden, ihrer Realitätskontrolle
- große Unterschiede in den Ergebnissen, auch von Jahr zu Jahr bei derselben Lehrperson.

Gefahren: Schematismus; Standardprogramm; Frustration angesichts von Erfolgen, die geringer sind als es dem Einsatz entspricht; Frustration aus allen möglichen Quellen führt zu Aggression vor allem gegenüber d. Stud., wenn auch in „ungezielter Form“; Aggression führt zum Zweifel an sich selbst, zu Eigenaggression, Hemmungen und sie führt zur Diagnose: „Burn-out“.

HD ist keine einfache, das Gelingen garantierende Rezeptsammlung, aber sie gibt den Lekt. Identität und Kraft und das nötige Durchhaltevermögen.

Mehr ist nicht zu sagen.

Wenn Sie jetzt enttäuscht sind, weil Sie dieses Kapitel vor allen bzw. vor einigen anderen gelesen haben, dann tut mir das Leid. Bitte lesen Sie wenigstens jetzt die zwei Absätze vor der Titelzeile dieses Kapitels, denn dann werden Sie nicht sagen, Sie seien nicht gewarnt worden vor dem übereilten Lesen des Schlusses, so, als wäre ein Buch zur HD ein Krimi. Und nachher lesen Sie, bitte, alles andere erstmals oder eben fertig und zuletzt neuerlich dieses letzte Kapitel.

9 Verzeichnis der erwähnten und der zitierten Bücher bzw. Quellen

Das Literaturverzeichnis ist in vier Gruppen geteilt:
Bücher // Zeitungen // Internet // Literarisches

Bücher

Adler, Alfred: Praxis und Theorie der Individualpsychologie; Vorträge. Zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer. Neu herausgegeben von Prof. Dr. Dr. h. c. Wolfgang Metzger. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 1974, Erstausgabe: 1930

Assmann, Jan: Ma'at. Gerechtigkeit und Unsterblichkeit im Alten Ägypten.- Originalausgabe: 1990, verwendete Ausgabe: München: Beck, 2001 (Beck'sche Reihe; 1403)

ders.: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen.- Originalausgabe: 1997, zitierte Ausgabe: München: Beck, 1999 (Beck'sche Reihe; 1307)

Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven.- Übersetzt von Hans Günter Holl. Frankfurt am Main, Suhrkamp, stw 571, 1996, 6. Auflage. [Erwähnt wird im Abschnitt 2 ein anderes Werk desselben Autors: Geist und Natur. – stw 691, 1987]

Benary, Peter: Musik und Zahl. Von 1 bis 12. Eine musikalische Zahlenkunde.- 2001

Bjerre, Poul: Unruhe, Zwang, Angst.- Kindler Taschenbücher, Reihe Geist und Psyche, o.J. - (Das Original, das der schwedische Autor sicher nach 1925 publiziert hat, ist in der Quelle nicht näher beschrieben.)

Brenner, Charles: Grundzüge der Psychoanalyse.- Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 1981, aus dem Amerikanischen von Gert H. Müller, die Originalfassung erschien 1955

Brocher, Tobias: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung: zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen.- Braunschweig, Westermann, Westermann Taschenbuch 48, 1981, 16. Aufl.

Cowan, John: On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection in Action.- Berkshire, Open University Press, 2006, 2. Aufl.

Crouch, Colin: Postdemokratie.- Aus dem Englischen von Nikolaus Gramm. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 2008

Dulisch, Frank: Einsatz von Skripten an Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung. – Köln, Fachhochschule des Bundes für Öffentliche Verwaltung, 1995.

Feidel-Mertz, Hildegard (Hg.): Schulen im Exil.- Die verdrängte Pädagogik nach 1933. Unter Mitarbeit von Peter Budde, Jürgen P. Krause, Gunter Nabel und Hermann Schnorbach.- Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg, 1983

- Friedrichsmeier, H. / Mair, M. / Brezowar, G: Fallstudien. Erfahrungen und Best-Practice-Beispiele.- Wien, Linde Verlag, 2011, 2. Aufl.
- Fromm, Erich: Die Kunst des Liebens.- Frankfurt/M. – Berlin – Wien, Ullstein, 1976 (Autorisierte Übersetzung des 1956 erschienenen Buches „The art of Loving“ durch Günther Eichel)
- Fürstenau, Peter (Hg.): Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft.- Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974
- Henz, Hubert: Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Allgemeine und differenzielle Erziehungswissenschaft. Einführung in die pädagogischen Forschungsmethoden.- Freiburg, Basel, Wien, Herder, 1964
- Holzinger, Helmut / Jungwirth, Werner (Hrsg.): 15 Jahre Fachhochschulen in Österreich. Eine Standortbestimmung.- Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG (WUV), 2009
- Helmut Holzinger; Kurt Koleznik (Hrsg.): 20 Jahre Fachhochschulen in Österreich. Rolle und Wirkung.- Wien, facultas wuv Universitätsverlag, 2014
- Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation.- suhrkamp taschenbuch 3492, 2003.- Original: Frankfurt am Main, Insel Verlag, 1979
- Kerschensteiner, Georg: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, 1961 in 8. Auflage erschienen (eine Widmung ist aus dem Jahre 1930)
- Kohut, Heinz: Die Heilung des Selbst.- Übersetzt von Elke vom Scheidt.- Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1979
- Laplanche, J. / Pontalis, J.-B.: Das Vokabular der Psychoanalyse.- Frankfurt am Main, 1973, aus dem Französischen von Emma Moersch, Originalausgabe 1967; als Taschenbuch sind es zwei Bände in der Reihe „suhrkamp taschenbuch wissenschaft“, Band 7
- Lehner, Martin: Allgemeine Didaktik – eine Einführung.- Bern, Stuttgart, Wien, UTB basics, 2009
- Lehner, Martin: Didaktische Reduktion.- Bern, Stuttgart, Wien, Haupt Verlag, 2012, UTB Band-Nr. 3715
- Lehner, Martin: Viel Stoff – schnell gelernt. Prüfungen optimal vorbereiten.- Bern, Stuttgart, Wien, Haupt Verlag, 2015, UTB Band-Nr. 4296
- Markowitsch, Jörg: Praktisches akademisches Wissen. Werte und Bedingungen praxisbezogener Hochschulbildung.- Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG (WUV), 2001 (Band 4 der Schriftenreihe des Fachhochschulrates)
- Markowitsch, Jörg / Messerer, Karin / Prokopp, Monika: Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung.- Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG (WUV), 2004 (Band 10 der Schriftenreihe des Fachhochschulrates)

- Müller, Oskar: Lehre als Kernprozess für die Organisationsentwicklung.- In: Helmut Holzinger; Kurt Koleznik (Hrsg.): 20 Jahre Fachhochschulen in Österreich. Rolle und Wirkung.- Wien, facultas wuv Universitätsverlag, 2014, S. 194 - 202
- Petzelt, Alfred: Grundzüge systematischer Pädagogik.- Freiburg im Breisgau, Lambertus-Verlag, 3. Auflage, 1964
- Popp, Reinhold, Schüll, Elmar (Hrsg.): FH 2030 – Zur Zukunft der österreichischen Fachhochschulen, Literas-Verlag, 2013
- Rankl, Stefan / Wala, Thomas / Mair, Michael / Breinbauer, Andreas (Hg.): Management von Fachhochschul-Studiengängen. Ein Praxisleitfaden für den Fachhochschul-Sektor.- Wien, Linde Verlag, 2008
- Schulze, Gerhard: Krisen. Das Alarmdilemma, 2011 (das Buch wurde nur erwähnt; nach: http://diepresse.com/home/science/629947/Soziologe_Leben-in-lebenslangen-Alarmdilemma)
- Schwendenwein, Werner: Theorie des Unterrichtens und Prüfens; 6., überarb. und erw. Auflage; Wien, WUV-Univ.-Verl., 1998
- Singer, Kurt: Verhindert die Schule das Lernen? Psychoanalytische Erkenntnisse als Hilfe für Erziehung und Unterricht.- München, Ehrenwirth Verlag, 1973
- Sohm, Kurt: Praxisbezogene Ausbildung auf Hochschulebene. Eine pädagogisch-didaktische Herausforderung.- Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG (WUV), 1999 (Band 1 der Schriftenreihe des Fachhochschulrates)
- Trabant, Jürgen: Europäisches Sprachdenken. Von Platon bis Wittgenstein.- München, Verlag Beck, 2006, ursprünglich publiziert 2003 unter dem Titel: „Mithridates im Paradies. Kleine Geschichte des Sprachdenkens“
- Trescher, Hans-Georg: Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik.- Frankfurt/Main ; New York ; Campus Verlag, 1985
- Nach der ersten Fertigstellung (2010) des Textes erschien folgendes Buch:
Muckenhuber, Johanna / Schmidinger, Thomas / Tieber, Claus (Hrsg.): Die Kunst der Lehre. Hochschuldidaktik in Diskussion.- LIT Verlag, Wien, 2010

Zeitungen

- „Die Presse“, 15.5.2010, Spektrum Seite XI, Hans-Jürgen Heinrichs
- „Die Presse am Sonntag“, 7. Nov. 2010
- „Die Presse“, 27.12.2010, „Forum Bildung Schule“, S. 10: „Gründe für Misserfolg“
- „Die Presse“, 3.1.2011; „Forum Bildung, Hochschule“: Titel: ÖVP-Attacke auf Pädagogische Hochschulen
- „Die Presse“, 14.2.2011, „Forum Bildung Schule“, S. 21: „Die Sternstunde im Kindesalter“ von *Julia Neuhauser*, daneben auch ein Beitrag von *Daniel Landau*: „Der Mensch ist auch technisch neugierig. Mathe soll Neugierde wecken und keine Angst machen“
- „Die Presse“, 4./5. April 2015, Seite K 8, ÖZBF
- „Die Zeit“, 8.7.2010, Seite 22: Warnsignale vor einer psychischen Krise

„Die Zeit“, 22.12.2010, im Dossier, S. 16: „Ausgebrannt“

„Die Zeit“, Nr. 13 vom 26.03.2015, S. 69

„der Standard“ vom 10.07.2010, Seite K22 (zum Studienabschluss)

„der Standard“ vom 18./19.12.2010, über die FH Joanneum (FH-Standard)

„der Standard“, 24./25./26.12.2010, Seite K1, Ergebnisse einer Befragung und Album A 12, Paulus Hochgatterer

„der Standard“ vom 21./22. August 2010, Seite K 19, „Countdown zur Zukunft“

NZZ: Gottfried Schatz in der Neuen Zürcher Zeitung vom 17.04.2015, Seite 49

Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft: WU Magazin, Ausgabe 1/2015, in Kooperation mit „Die Presse

Internet

Bejrre, Poul: http://en.wikipedia.org/wiki/Poul_Bjerre

E-Learning: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Elearning.shtml> oder <http://de.wikipedia.org/wiki/E-Learning>

Frustrations-Aggressions-Theorie: <http://www.psychology48.com/deu/d/frustrations-aggressions-theorie/frustrations-aggressions-theorie.htm>

g-Faktor: http://de.wikipedia.org/wiki/Allgemeiner_Faktor_der_Intelligenz

Hattie: http://erziehungundbildung-gelsenkirchen.de/uploads/media/John_Hattie_Lernen_Sichtbar_Machen_Teil_1.PDF

Hochschuldidaktik für Gesundheitsberufe:
http://www.fachhochschulen.ac.at/de/studienangebot/hochschuldidaktik_fuer_gesundheitsberufe?apage=1&sc=sc_4011&query
und: <http://www.fh-gesundheitsberufe.at/index.php?id=203>

Hochschuldidaktik FH Salzburg: http://www.fh-salzburg.ac.at/fileadmin/fh/abteilungen/rek/documents/Hochschuldidaktik_Seminare_STJ_2014_2015.pdf

Hochschuldidaktik FH St. Pölten:
<file:///C:/Users/G%C3%BCnter/Downloads/Tagungsband%20zum%20Tag%20der%20Lehre%202015.pdf>

Internetforum zur HD, geführt durch die FH Technikum Wien: www.dicfo.at

Krems, Donauuniversität: Professional Teaching and Training“ (<http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/teachingtraining/index.php>) und <http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/masterhighereducation/index.php> (9.1.2011, der Zugriff ist 2015 nicht mehr möglich)

Leherb:
http://www.google.at/search?q=Leherb+WU&hl=de&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sca=X&ei=XduZUd_KOsS54ASellHICA&ved=0CDkQsAQ&biw=1440&bih=900

Lehrende: "Was denken Lehrende über Lehre":
<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/37> Auf dieser Internetseite befindet sich das Heft 3 des 8. Jahrgangs der ZFHE, Juni 2013.

Master of Arts in Higher Education: Education ([MaRIHE](#)) and the Master Programme in Higher Education Studies and Development ([MHESD](#)).“ (<http://www.wphes-journal.eu/index.php/wphes>)

Mathematik im Selbststudium: www.mathe-online.at

Mathematikkenntnisse: http://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/nachrichten/20140930_zfe_ms.pdf

MINT: <http://wissenschaft.bmwfw.gv.at/bmwfw/wissenschaft-hochschulen/gender-und-diversitaet/programme-und-initiativen/mint-und-nachwuchsfoerderung/> dazu die Homepage von „generation innovation“ <http://www.forschungmachtschule.at>

Netzdiagramm:
http://www.redmark.de/excel/DataCenter/Zeitschriften/1119509978.49/9/Downloads/Excel_3_05_Konkurrenzanalyse.pdf

Nutzwertanalyse: <http://de.wikipedia.org/wiki/Nutzwertanalyse> oder aus einer Universität: <http://www.ifip.tuwien.ac.at/lehre/demo/krames/nwa.html>

Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich: <http://de.wikipedia.org/wiki/Lernziel>

Unterrichtsmethode (im Sinne von Walter M. Wagner, Bayreuth):
<http://bayern.didaktikchemie.uni-bayreuth.de/lexikon/m-p.htm>

Watzlawick, Paul, 3. Axiom:
<http://www.wirtschaftswissen.info/exkurse/kommunikation/kommunikationstheorie/kommunikationsaxiome-nach-watzlawick>

Zeitlast: http://www.zhw.unihamburg.de/zhw/?page_id=419 und:
<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/29> .]

Zeitschrift für Hochschulentwicklung: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/37>
Diese Links haben im Februar 2011 funktioniert, einige wurden 2015 mit Erfolg verwendet.

Links, die im Abschnitt 3, vor allem ab S. 57, zusammengestellt sind, wurde hier nicht aufgenommen, weil sie sozusagen Textteile sind.

Literarisches

Allen, Woody: Ohne Leit kein Freud.- Aus dem Amerikanischen von Benjamin Schwarz. München, Rogner & Bernhard, 1979

Gütersloh, Albert Paris: Der innere Erdteil.- Das Wörterbuch zu „Sonne und Mond“. Aus dem Nachlaß vervollständigt und mit einem Nachwort und Kommentar herausgegeben von Irmgard Hutter. München – Zürich, Piper, 1987