

## Aus Theorie und Praxis der Hochschulpädagogik

### Ein neues Kurssystem zur Förderung der Lehrkompetenz von Hochschullehrkräften aus Entwicklungsländern

Frank-Lothar Herbert

#### A. Ein neues Kurssystem

Im Rahmen der europäischen Hilfe für die Entwicklung der Universitäten und Hochschulen in Ländern der Dritten Welt gibt es nicht wenige Qualifizierungsangebote, die die Förderung der Lehrkompetenz von Hochschullehrern und wissenschaftlichen Mitarbeitern zum Ziel haben. Obgleich sie heute immer unter dem erklärten Motto „Hilfe zur Selbsthilfe“ stehen, haben sie vom Standpunkt einer Pädagogik für Erwachsene - nach allen bisherigen Erfahrungen des Autors dieser Zeilen - einen entscheidenden methodischen Mangel: Ihr Stil ist, obwohl um „Teilnehmerorientiertheit“ bemüht, die Übermittlung von etwas, das der Leiter des Lehrgangs (Moderator etc.) bereits weiß und kann, an die Kursteilnehmer, die seiner (noch) nicht mächtig sind. Das geschieht in der Überzeugung, daß der Inhalt des Lehrgangs, den sich die Teilnehmer aneignen sollen, ihnen in der gegebenen Form nützt. Gegen diese Art und Weise hochschuldidaktischer Belehrung habe ich zwei Einwände, die sowohl aus der hochschulpädagogischen Theorie wie auch aus meiner persönlichen Lehrerfahrung heraus begründet sind:

- In Kursen für Erwachsene - und um so mehr, wenn es sich um Lehrende und überdies noch aus ganz anderen Kulturkreisen handelt - kann prinzipiell nicht davon ausgegangen werden, daß die Lehrgangsleitung in bezug auf die Zielstellung des Lehrgangs noch in bezug auf die Reflexion der einzelnen Themen größere Kompetenz besitzt als der Lehrgangsteilnehmer. Die Lehrgangsleitung kann bestenfalls allgemeine hochschuldidaktische Er-

kenntnisse bereitstellen, die im typischen Fall in die Form praxisrelevanter Modellsituationen gebracht sind und den Übungen zur Grundlage dienen. Ob diese Lehrbeispiele in der Alltagspraxis des Kursteilnehmers überhaupt brauchbar sind, welche Gestalt sie bei schöpferischer Umsetzung in diese erhalten, und ob man nicht nach ganz anderen Denkansätzen suchen muß, um die Probleme zu lösen, vor denen der Kursteilnehmer in der heimatischen Hochschule steht - das alles steht allein in der Kompetenz des Kursteilnehmers; der Lehrgangsleiter oder Moderator kann ihm hier nicht mehr als ein aufgeschlossener Dialogpartner sein.

- Die wahre Situation ist also nicht so, daß Know-how übermittelt werden könnte, sondern der Erfolg des Lehrgangs hängt davon ab, ob es gelingt, im schöpferischen Dialog zwischen Teilnehmern und Moderator(en) hochschuldidaktische Problemlösungen zu finden, die keiner der Beteiligten schon vorher kannte. Meines Erachtens genügt es also nicht, Lehrmethoden und Inhalte auf den Teilnehmer zu orientieren, sondern die Teilnehmer müssen als Partner eines Erkenntnisprozesses gewonnen werden, der ohne sie nicht stattfinden könnte. Es werden ihnen nicht Übungsbeispiele vorgesetzt, sondern sie selbst sollen sich „maßgeschneiderte“ Lösungen für ihre eigene Lehrpraxis schaffen, indem sie ein Angebot relativ gut gesicherter hochschuldidaktischer Denkansätze kritisch auf ihre eigene Problemsituation anwenden. Dieser methodische Ansatz für ein neuartiges Kurssystem für die pädagogische Qualifizierung von Hochschullehrkräften aus Entwicklungsländern war ur-

sprünglich aus der Not geboren: Ich kam für einige Monate nach Burma und Jahre später für drei Jahre nach Mogambique und sollte als Hochschulpädagoge Lehrkräften und Führungskräften des betreffenden Landes Unterricht erteilen - wohl wissend, daß die Anwendbarkeit dessen, was ich zu Hause gelernt hatte, unter den dortigen Bedingungen, die ich kaum kannte, äußerst fragwürdig war. Ich konnte meinen Kursteilnehmern keine Lehrbeispiele richtigen pädagogischen Verhaltens vorgeben. Sie konnten solche nur - im Dialog mit mir - selbst entwickeln.

Inzwischen ist mir klar und klarer geworden, daß diese Sondersituation des Lehrens in einem anderen Kulturkreis ein allgemeines Problem hochschulpädagogischer (hochschuldidaktischer) Kurse nur besonders deutlich hervorhebt.

## **B. Die Ziele des Kurses**

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf ein System hochschulpädagogischer Qualifizierungskurse, das an der Universität „Eduardo Mondlane“ zu Ma-

puto, Mogambique, über einen Gesamtzeitraum von etwa 6 Jahren erfolgreich erprobt und durchgeführt wurde. Der hier vorgestellten Auswahl von Lehrgangszielelagen Situationsanalysen zugrunde, <sup>1</sup> bei denen auch die vorangegangenen Erfahrungen aus Burma hilfreich waren. <sup>2</sup>

Zielliste (Auswahl):

- Orientierung auf die Gestaltung des Hochschulunterrichts als Anleitung von Studententätigkeit
- Orientierung auf Wissenschaftlichkeit des Unterrichts sowohl in den Natur- als auch in den Gesellschafts- und Geisteswissenschaften
- Reflexion der Rolle der Studentengruppe(n) in hochschulpädagogischen Prozessen
- Förderung des Selbstvertrauens der nationalen Lehrkräfte und des Bewußtseins ihrer Rolle beim Aufbau eines nationalen Hochschulwesens und dort, wo dieses Selbstbewußtsein vorhanden ist. Anregung zu seiner Begründung und Bestätigung durch vollen persönlichen Einsatz
- Orientierung in einem (kritisch zu verwertenden) Grundkanon von Methoden der Planung, Durchführung und Kontrolle der akademischen Lehre
- Erhöhung des Grades pädagogischer Methoden-

bewußtheit und der Kenntnis vielfältiger Methoden, um eine bessere Basis für die Erschließung örtlicher Reserven und für schöpferische Improvisation zu schaffen, aber auch deren objektive Grenzen erkennbar zu machen

- Förderung der Einsicht in die Notwendigkeit des engen persönlichen Kontakts mit den Studentinnen, um ihre Studienbedingungen zu kennen und sie so effektiver anleiten zu können
- Förderung der pädagogischen Initiative der Teilnehmer sowie ihrer Fähigkeit zu organisierter, systematischer Arbeit unter Selbstkontrolle sowie zur Optimierung des Zeitfaktors
- Reflexion über das Verhältnis von akademischer Lehre und Hochschulpolitik sowie über begriffliche Grundlagen zu
  - Persönlichkeit und deren Entwicklungsbedingungen
  - Persönlichkeitsentwicklung im akademischen Studium als notwendiger Teil von gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen der Persönlichkeit
- Schaffung einer Orientierungsgrundlage zu Grundbegriffen und Grundzusammenhängen in pädagogischen Prozessen unter den Bedingungen der Hochschule nach Art eines Denkmodells, das als Grundlage zu Situationsanalysen geeignet ist
- Übersicht über Grundaussagen, Anwendungsmöglichkeiten und -grenzen der in der pädagogischen Literatur vorfindbaren Modelle des Lernvorgangs und des Unterrichts, die häufig Grundlage für Veröffentlichungen über Teilfragen wie Zielbestimmung, Lehr- und Lernmittel, Leistungskontrolle usw. sind - um persönliche, weiterführende Studien anzuregen und die Orientierung in der Literatur zu erleichtern
- Vermittlung von Methoden zur selbständigen, wissenschaftlich fundierten hochschulpädagogischen Situationsanalyse - zugleich Einführung in einige Grundmethoden wissenschaftlicher Forschungsarbeit

Diese Aufzählung ist keine Rangfolge.

### **C. Ein alternatives lehrmethodisches Konzept: Kein Übermitteln von „Know-how“, sondern systematische Reflexion und Erweiterung der Lehrerfahrungen der Kursteilnehmer selbst**

Die voranstehende Liste der Lehrgangsziele, in der sich z.T. spezifische Bedürfnisse in Entwicklungsländern widerspiegeln, dürfte deutlich erkennen lassen, daß sich ein bedeutender Teil dieser Intentionen nicht mittels Unterrichtung - in welcher Form auch immer - erreichen lassen. Sie erfordern vom Lehrgangsteilnehmer selbständige Problemerkundung, -analyse und -lösung, ständig begleitet durch den Beratungsdialo g mit dem Lehrgangsleiter, und zwar immer bezogen auf den Aufgabenbereich in der akademischen Lehre, der dem Kursteilnehmer sowieso obliegt. Der methodische Kern der von uns durchgeführten Lehrgänge (1983-86 F.-L. Herbert, ZHB Berlin,

1986-1989 W. Arndt, TU Dresden) waren folgerichtig Aufgabenblätter, die immer die folgende Grundstruktur hatten: .

- a) einen sehr knappen theoretischen Abriss des jeweiligen Arbeitsthemas, der ein Systematisierungsangebot für die Problemanalyse im eigenen Tätigkeitsbereich darstellte,
- b) die Formulierung einer Arbeitsaufgabe, ggf. mit Untergliederung in Teilaufgaben,
- c) Hinweise auf Literatur oder andere nutzbare Quellen,
- d) allgemeine Kriterien der abschließenden Bewertung der Arbeit.

Prinzipiell durfte von allen Vorgaben abgewichen werden. In diesem Fall wurde eine Begründung erwartet. Erwies sich der eigene Weg als begründet, und führte er zudem noch zu einer verwertbaren Lösung, so war die Wertschätzung der betr. Arbeit besonders hoch. Abstriche an der Wertschätzung der vorgelegten Arbeiten mußten Kursteilnehmer insbesondere dann zur Kenntnis nehmen, wenn sie das betreffende Thema zwar allgemein zutreffend darstellen konnten, es ihnen aber nicht gelang, es konkret auf das eigene alltägliche Arbeitsfeld zu beziehen und daraus Gestaltungsideen zu entwickeln.

In den Plenarsitzungen der gesamten Lehrgangsg ruppe (maximal gegen 20 Teilnehmer je Gruppe, oft weniger) wurde jedes Thema in folgenden Etappen behandelt:

- a) Einführung in das Thema und seine Problematik,
  - Ausgabe der Arbeitsblätter, Rückfragen zur gegenseitigen Verständigung, evtl. Mitteilung erster Lösungsideen durch Teilnehmer
- b) Abgabe der durch die Teilnehmer angefertigten Arbeiten (die Schriftform war die Regel), Mitteilung von Problemen und Schwierigkeiten, die bei der Bearbeitung aufgetreten waren
- c) Präsentation der Arbeitsergebnisse oder ausgewählter Arbeiten und ihrer Bewertung, Diskussion von Problemen der Bearbeitung und der Bewertung, Sicherung von Material (Beispiele, Quellen, wiederverwendbares methodisches Inventar) für die künftige Kursdurchführung.

Das gilt für den Einführungskurs und für den Aufbaukurs, wie sie aus der folgenden Ablauf Übersicht zu erkennen sind. Der Kurs für Fortgeschrittene hatte einen prinzipiell anderen Charakter - am ehesten vergleichbar mit den bei uns mancherorts üblichen Doktoranden- oder Diplomandenseminaren, auch wenn die Aufgaben hier von kleinerem Umfang waren.

### **D. Der typische inhaltliche Ablauf**

#### *1. Einführungskurs*

Jeder Themenkomplex wird im folgenden in einer dreiteiligen Gliederung vorgestellt:

- Thematik-Tn
- methodische Gestaltung-Gn
- selbständige Arbeiten der Teilnehmer-Sn

- Ausgangspunkte: Relationen im Prozeß des akademischen Unterrichts, seine spezifischen Merkmale im Vergleich zur allgemeinbildenden Schule, Probleme des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule zur Hochschule
- G1: Einführungsvortrag mit anschließendem Gedankenaustausch
- S1: Versuch einer Definition der Aufgaben der akademischen Lehre (... der Hochschulpädagogik/Hochschuldidaktik) in dem betreffenden Land - mit Begründung
- T2: Pädagogische Prozesse als Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung
- G2: Vertiefendes heuristisches Gespräch zum Einführungsvortrag T1, methodische Orientierung auf die zwei te selbständige Arbeit S2
- S2: Kritische Beschreibung der *realen* Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung der Studentinnen *im Arbeitsbereich des Teilnehmers* aufgrund der sozialen Beziehungen, die sie *tatsächlich* eingehen
- T3: Grundlagen der Hochschuldidaktik - didaktische Prinzipien und didaktische Funktionen
- G3: a) Einführung des neuen Themas  
b) methodische Orientierung auf S3  
c) Diskussion der Ergebnisse\* der ersten selbständigen Arbeit S1
- S3: Versuch einer Analyse möglicher Ursachen für eine v Teilnehmer selbst zu benennende, in seinem Arbeitsbereich beobachtete positive oder negative Erscheinung aufgrund eines vorgeschlagenen Prozeßmodells
- T4: Vorbereitung des Unterrichts: Phasen der Vorbereitung, Ausarbeitung von Zielen. Inhalt und Methoden, Vorbereitung der Erfassung und Bewertung Studentischer Leistungen
- G4: a) Einführung des neuen Themas  
b) methodische Orientierung auf S4  
c) Diskussion der Ergebnisse von S2
- 34: a) Ausarbeitung eines thematischen Plans für das kommende Semester unter ausdrücklicher Berücksichtigung der Beziehungen zwischen Zielen, Inhalten und Methoden und evtl. zu treffender organisatorischer Vorbereitungen  
b) Ausführliche schriftliche Vorbereitung einer akademischen Unterrichtsveranstaltung, bei deren späterer Durchführung der Leiter des Kurses und/oder die Teilnehmer gegenseitig hospitieren
- T5: Nachbereitung des Unterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Relationen zwischen Zielen, Inhalten und Methoden
- G 5: a) Einführung des neuen Themas  
b) methodische Orientierung auf S5  
c) Diskussion der Ergebnisse von S3
- S5: a) Benennung von Beispielen aus der Praxis für fachtypische Beziehungen zwischen Zielen, Inhalten und Methoden nach einem vorgeschlagenen Antwortraster  
b) protokollierte gegenseitige Hospitationen (ein Protokollraster wird vorgeschlagen)
- T6: Ideenreiche Anwendung von Lehr- und Lerninhalten mit starker Konzentration auf die praktischen Aspekte der Arbeit mit der Wandtafel, dem Overhead-Projektor sowie anderer, am Ort verfügbarer Mittel
- G6: a) Einführung des neuen Themas  
b) methodische Orientierung auf S6  
c) Diskussion der Ergebnisse von S4
- 5-Minuten-Vortrag unter Verwendung der Tafel, des OP oder eines anderen Mittels nach Wahl des Teilnehmers über ein allgemein interessierendes Thema aus dessen Fachgebiet vor den anderen Teilnehmern mit anschließender kritischer Debatte
- TV: Studienaufgaben und Leistungskontrolle
- G7: a) Einführung des neuen Themas  
b) methodische Orientierung auf S7  
c) Diskussion der Ergebnisse von S5
- Ausarbeitung von etwa 3 bis 5 Studienkontrollaufgaben, aus dem Fachgebiet des Teilnehmers, die im Sinne wachsender Komplexität voneinander abhängig sind, mit detaillierten Bewertungskriterien
- Persönlichkeit und pädagogische Prozesse an der Hochschule (Wiederholung), Wesen und Formen des Lernens (Einführung), reflektorisches Lernen
- G8: Einführungsvortrag, Seminargespräch
- 38: Versuch, Beispiele für die Bedeutung reflektorisches Lernens auf der Hochschulstufe aufzufinden und zu beschreiben - möglichst aus der persönlichen Praxis
- T9: Kognitive Lernen: Erlernen von Kenntnissen, Erlernen von Fertigkeiten
- a) Erste Aussprache über Erfahrungen mit der 8. selbständigen Arbeit (vor der Korrektur; zur Information des Kursleiters über evtl. aufgetretene Schwierigkeiten und Probleme  
b) Methodische Orientierung auf S9
- 39: Beschreibende Darstellung je eines Beispiels für die genannten Lernarten aus der persönlichen Praxis des Teilnehmers
- T10 Erlernen von Begriffen, Erlernen des Denkens, Erlernen von Fähigkeiten
- G10 a) Einführung der neuen Themen  
b) Methodische Orientierung auf S10  
c) Diskussion der Ergebnisse von S8
- S10 Beschreibende Darstellung je eines Beispiels für die genannten Lernarten aus der, persönlichen Praxis des Teilnehmers
- TU Lerntätigkeit: Quellen, Struktur, Bedingungen, "primäres" und "sekundäres" Lernen, "Lernsituation"
- G11 a) Einführung der neuen Themen  
b) Methodische Orientierung auf S11  
c) Diskussion der Ergebnisse von S9
- S11 Ausarbeitung je eines Beispiels für primäres und sekundäres Lernen aus der persönlichen Lehrpraxis des Teilnehmers
- T12 "Innere Faktoren" der Lernsituation: Motivation und Strukturen der Lerntätigkeit, Aufmerksamkeit und Einstellung
- G12 a) Einführung der neuen Themen  
b) Methodische Orientierung auf S12  
c) Diskussion der Ergebnisse von S10
- S12 Beschreibende Darstellung von Beispielen\* für typische Strukturen der Lernsituation aus der persönlichen Praxis
- T13 "Äußere Faktoren" der Lernsituation: Inhalt und Form des Lernmaterials, Organisation des akademischen Unterrichts
- G13 a) Einführung der neuen Themen  
b) Methodische Orientierung auf S13  
c) Diskussion der Ergebnisse von S11
- S13 Vergleichende Beurteilung zweier möglichst unterschiedlicher, in der Lehrdisziplin des Teilnehmers in Gebrauch befindlicher Lehrtexte (Qualitätskriterien werden vorgeschlagen)
- T14 Systematisierung der Organisationsformen des Hochschulunterrichts und ihrer spezifischen pädagogischen Potenzen unter den bisher gewonnenen Kriterien
- G14 a) Systematisierendes Seminargespräch  
b) Erläuterung der Aufgabe für den letzten Teil des Kurses
- 314 Organisatorische Vorbereitungen für S15 - s. u.
- T15 Das Wesen des akademischen Unterrichts, moderne Unterrichtstheorien und -modelle (Einführung), Unterricht zur Akkumulierung von Wissen, Unterricht zur Organisation der Erkenntnistätigkeit
- G15 Einführungsvortrag und Seminargespräch
- S15 (*bezieht sich komplex auf T15 bis T17*) ~ Vorbereitung und Durchführung einer exemplarischen akademischen Unterrichtsstunde (jeder Teilnehmer in seiner Lehrdisziplin und in seiner Studentengruppe) - konsequent aufgebaut auf der Dominanz eines der behandelten Unterrichtsmodelle
- T16 Unterricht zur Stimulierung von Forschungstätigkeit, Unterricht zur Formierung von Erkenntnisstrukturen
- G16 Seminargespräch auf der Basis der Ergebnisse bis dahin durchgeführter Hospitationen des Kursleiters bei den Teilnehmern
- S16 Vgl. S15
- T17 Unterricht zur Stimulierung des autonomen Denkens, Unterricht zur Führung der Denktätigkeit
- G17 Entsprechend G16
- S17 Vgl. S15

## 2. Aufbaukurs

Der Aufbaukurs zielt auf Vertiefung unter lern-, motivations- und unterrichtstheoretischen Aspekten. Er stützt sich vorläufig auf eine von Itel'son vorgeschlagene Systematisierung, die, obschon älteren Datums, m. E. heute noch aktuell und für die lehrhafte Darstellung besonders gut geeignet ist.<sup>3</sup>

## 3. Kurs für Fortgeschrittene

Der Kurs für Fortgeschrittene ist von grundsätzlich anderem Typus. Sein Grundgedanke besteht darin, daß die Teilnehmer Gelegenheit zur komplexen wissenschaftlichen Analyse einer für sie praktisch wichtigen Problemsituation des akademischen Unterrichts unter ständiger sachkundiger Beratung erhalten. Die Teilnehmer werden aufgefordert, bereits rechtzeitig vor Beginn des Kurses in Kooperation mit dem Chef ihres Fachbereichs oder ihrer Fakultät derartige Themen - evtl. mehrere denkbare Varianten - zu konzipieren. Bis zum ersten Treffen der Lehrgangsgruppe werden die endgültigen Themen zwischen jedem Teilnehmer und dem Lehrgangsleiter vereinbart. Die Teilnehmerzahl ist auf maximal 10 begrenzt. Der organisatorische Ablauf des Kurses für Fortgeschrittene geht von der Erfahrung aus, daß es in einer empirischen wissenschaftlichen Untersuchung typische Arbeitsetappen gibt, die je besondere Erfordernisse und Tücken aufweisen, und daß es in einem gewissen Rahmen möglich ist, den zeitlichen Verlauf mehrerer Arbeiten entsprechend diesen Etappen in großen Zügen zu synchronisieren. Somit können in mehreren Zusammenkünften der Lehrgangsgruppe unter Verwendung der je vorhandenen Erfahrungen der Teilnehmer die folgenden Rahmenthemen nach einem zweckmäßigen Zeitplan kritisch behandelt werden. Neben Plenarberatungen spielt hier die individuelle Konsultation eine bedeutend größere Rolle, als bei den anderen Lehrgängen. Der Kurs geht über das hochschulpädagogische oder hochschuldidaktische Anliegen hinaus, indem er Einstellungen zu exakter wissenschaftlicher Arbeitsweise überhaupt unterstützt.

Rahmenthemen:

- a) Problemanalyse und Präzisierung der Aufgabenstellung
- b) Hypothesenbildung (Arten von Hypothesen, ihre logische Struktur, Darstellungsformen)
- c) Ausarbeitung der Untersuchungsmethode, Konstruktion und Erprobung der erforderlichen Instrumentarien, ihre Abhängigkeit von der Logik der Hypothesen
- d) Methoden der Durchführung empirischer Untersuchungen (beschränkt auf diejenigen, die in den Arbeiten der Teilnehmer tatsächlich angewandt werden)
- e) Methoden der Darstellung von Untersuchungsergebnissen. Möglichkeiten und Grenzen der Interpretation empirischer Befunde, Rückbezug auf die Hypothesen - Probleme und Gefahren
- f) Techniken der Darstellung einer empirischen Analyse.

## E. Schlußbemerkungen

Das hier vorgestellte Lehrgangssystem möchte der Autor als einen Vorschlag aufgefaßt wissen, in der pädagogischen Qualifizierung junger Hochschullehrkräfte aus Entwicklungsländern Nägel mit Köpfen zu machen. Das bedeutet m. E. vor allen Dingen

- hohen theoretischen Anspruch und Geschlossenheit des Kurses - bei einer Themenwahl, die von praktischen Gesichtspunkten bestimmt ist und
- Erarbeitung der praktischen Folgerungen aus den Kursthemen durch angeleitete selbständige Arbeit der Teilnehmer unter den realen Bedingungen ihres gewöhnlichen Arbeitsfeldes.

1 vgl. Herbert, F.-L.: Hochschulpädagogische Probleme und hochschulpädagogische Qualifizierung in einem Entwicklungsland auf dem nichtkapitalistischen Weg - Berlin: Zentralinst. f. Hochschulbildung, 1986 (Wiss. Arbeitsberichte, 141)

2 vgl. Herbert, F.-L.: Stand und Probleme der Entwicklung des Bildungswesens der Sozialistischen Republik der Union von Burma 1978 — Berlin: Zentralinst. f. Hochschulbildung (Informationen ü. hochschulpolit. Entwicklungen im Ausland Nr. 2/1980)

3 vgl. Itel'son, L.B.: Probleme der modernen Lernpsychologie. Berlin: inst. f. Hochschulbildung, 1977 (Studien zur Hochschulentwicklung, 75)