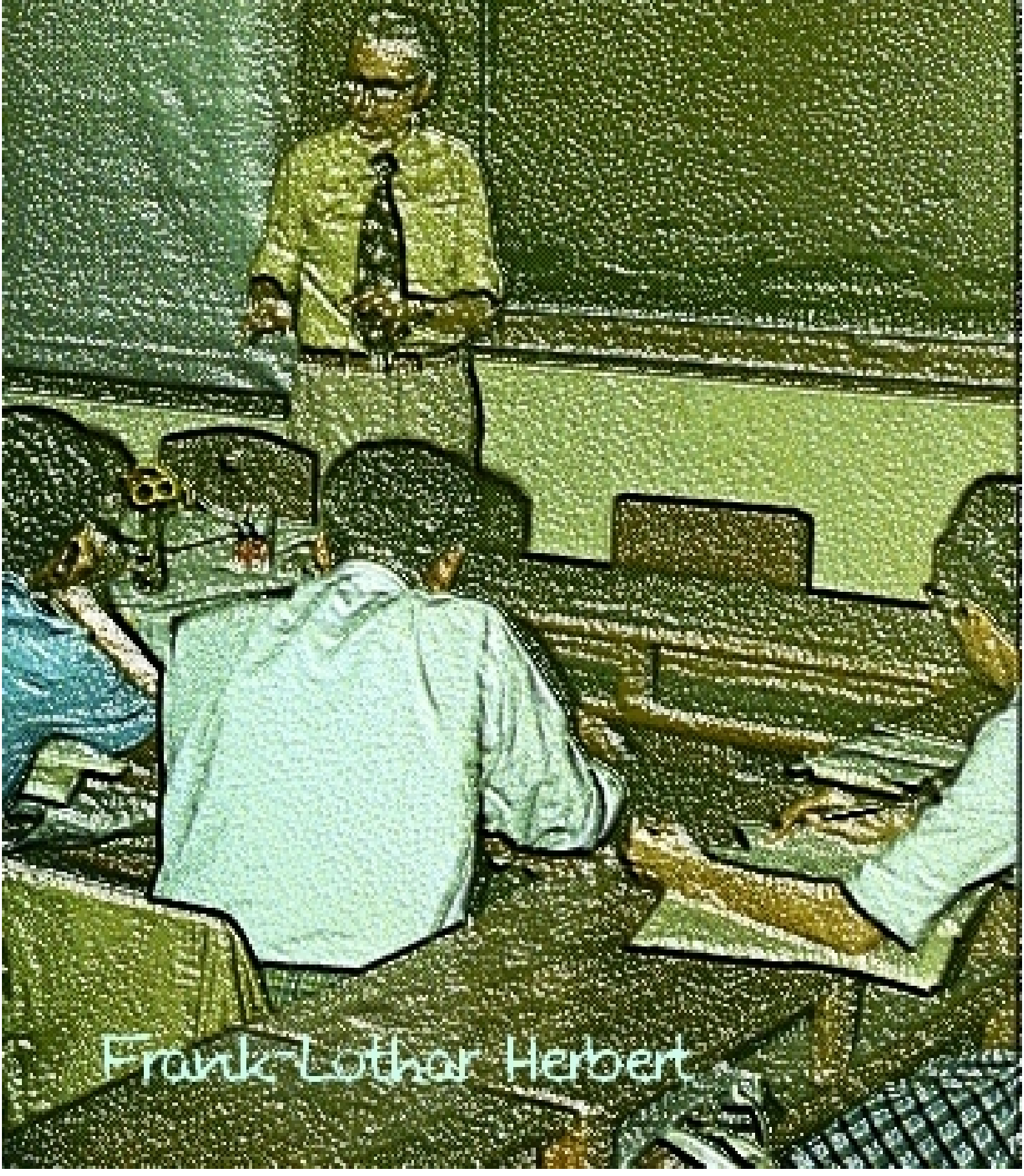


Studium und Lehre an Hochschulen



Frank-Lothar Herbert

Abschnitt 1: Zur Systematik der pädagogischen Situation

Der Inhalt des hier vorgestellten Textes hat zu einem Teil meine Dissertation B (Habilitationsschrift) zur Grundlage, die ich im Jahre 1983 fertig aber nicht vorgelegt hatte, weil ich die praktische Anwendung meines Wissens und die Erprobung meines Könnens als Entwicklungshelfer (damals „Kooperant“) an der Universität „Eduardo Mondlane“, Maputo, Mosambik, dem Wettbewerb um eine Professur zuhause vorzog. Dort war ich von 1983 bis 1986 offiziell Berater des Rektors. Reell brauchte der (damals Fernando Ganhao) aber keinen Berater, sondern, kurz ausgedrückt, einen Dirigenten der Studienreform und Ausbilder der einheimischen Nachwuchswissenschaftler in Sachen Lehre. Den Kursen, die diese bei mir zu absolvieren hatten, entspricht das hier folgende Kompendium dem Prinzip nach: Der Kursant (Nutzer) macht die Hauptarbeit - nur, was ich hier *Vorschläge* zur Reflexion nenne, waren für meine dortigen Kursanten noch weiter detaillierte, verbindliche Aufgaben.

In der derzeit real existierenden Bundesrepublik Deutschland ist die sozialökonomische Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses, der Assistenten, des „akademische Mittelbaus“ allgemein, so prekär, dass sie für all dies auf sich selbst angewiesen sind, sie können also, wenn sie wollen, ein Kompendium für autodidaktisches Bemühen in Sachen Studienreform und Lehre gebrauchen – vielleicht nützt ihnen, was ich hier vorschlage. Vielleicht kann es auch als Maßstab dafür dienen, welche Qualitätseinbußen in Kauf zu nehmen sind, wenn man an dem hier vorgestellten Ideal aus hochschulökonomischen Gründen Abstriche machen muss.

Diese Arbeit ist aber auch Resultat langjähriger kollegialer Zusammenarbeit in der ehemaligen Abteilung Hochschulpädagogik des Zentralinstituts für Hochschulbildung der DDR. Daher die Wir-Form, die ich an einigen Stellen belassen habe. Den Text habe ich dem heutigen Sprachgebrauch nur so weit angepasst, wie es der Lesbarkeit wegen unbedingt geboten war. Auf wissenschaftliches Beiwerk wie korrektes Zitieren, exakte Quellenangaben usw. habe ich hier weitgehend verzichtet; ich bewerbe mich ja für nichts und meine erhofften Leser haben keine Zeit zum Quellenstudium. Bitte verstehen Sie, dass ich von Erwartungen an Hochschullehrerinnen und -lehrer ausgehe, die in der DDR als selbstverständlich galten, wenn auch strikt bezogen auf das „real-sozialistische“ Gesellschaftsmodell, die aber hier und heute nicht selbstverständlich sind. Ich bleibe aber dabei: Lehren und Lernen ist immer politisch in einem weiten Sinne – oder nutzlos.

1.1. Pädagogischer Prozess, Pädagogische Situation und studentische Persönlichkeit

Zunächst bedürfen die verwendeten Begriffe „Pädagogischer Prozess“ und „Pädagogische Situation“ noch einer genaueren Bestimmung:

Wir sprechen vom Pädagogischen Prozess (oder von pädagogischen Prozessen) immer dann, wenn das Verhältnis zwischen dem Studierenden in seinen Aneignungsbeziehungen zu Natur und Gesellschaft und dem Lehrenden gemeint ist, der den Studierenden dabei führt und anleitet und wenn dieses Verhältnis als bewusste und planmäßige Entwicklung der Persönlichkeit des Studierenden und deren Förderung durch den Lehrenden in seinem Verlauf, in der Aufeinanderfolge seiner Etappen mit deren gesetzmäßigen Bedingungen betrachtet wird. Man stelle sich die in *Abb. 1* (folgende Seite) dargestellte Beziehung als „Momentaufnahme“ eines in der Zeit ablaufenden Prozesses vor, in dem die Persönlichkeit des oder der Studierenden (S) immer höhere Entwicklungsstufen erreicht.

Der Begriff Pädagogische Situation ist dann als eine Präzisierung und Erweiterung jener Momentaufnahme vorstellbar. Wir verwenden diesen Begriff, wenn vorrangig die zu jedem beliebigen Zeitpunkt des pädagogischen Prozesses notwendig wirkenden Beziehungen zwischen den am Prozess beteiligten Persönlichkeiten (bzw. ihren Kollektiven) und den sachlichen Komponenten des Prozesses betrachtet werden sollen. Es handelt sich also um das komplexe Bedingungsgefüge, das Lehrende und Studierende im Studienalltag gemeinsam so gestalten müssen, dass es für die Persönlichkeitsentwicklung des Studierenden (!) optimal wird. Bei der Vielfalt der Bedingungen, von denen pädagogisches Geschehen abhängt,

sind natürlich sehr unterschiedliche Darstellungsweisen möglich und in der Fachliteratur auch wirklich zu finden. Das folgende Modell (Abb. 2) hat sich als eine Art Orientierungsgrundlage für die lehrhafte Darstellung allgemeiner und wesentlicher Zusammenhänge bewährt und eignet sich auch als eine Art „Checkliste“, woran zu denken ist, wenn aus gegebenem Anlass eine hochschulpädagogische Analyse erforderlich wird.

Bei der Darstellung der (hochschul-)pädagogischen Situation in Abb. 2 gehen wir von dem Standpunkt aus, dass Grundlage jeder Persönlichkeitsentwicklung die aktive Auseinandersetzung der oder des sich Entwickelnden mit seiner Umwelt ist. Was wir hier als „menschliche Umwelt“ bezeichnet haben, findet sich in der Literatur auch unter vielfältigen anderen Namen. Es enthält auf alle Fälle sowohl die natürlichen Gegebenheiten und Voraussetzungen menschlichen Lebens als auch die menschlichen Arbeitserfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Natur, sowie die im historischen Prozess entstandenen gesellschaftlichen Strukturen. Die aktive Auseinandersetzung des menschlichen Individuums (der sich entwickelnden Persönlichkeit) mit der Umwelt betrachten wir als Einheit von „Aneignung“ und „Selbstverwirklichung“. Dabei sprechen wir von Aneignung, wenn menschliche Tätigkeit unter dem Haupt Gesichtspunkt der Bereicherung und Entwicklung der Persönlichkeit betrachtet werden soll, d. h. wenn es darum geht, sich Bereiche aus Natur und Gesellschaft in dem Sinne zu eigen zu machen, dass man sie erkennt und versteht und sie zu seinen Zwecken nutzen kann. Dagegen verwenden wir den Ausdruck Selbstverwirklichung, wenn ein Mensch dem, was er weiß, kann und will, durch Produkte seiner Tätigkeit (materielle und geistige) gesellschaftliche Geltung verschafft. Wir betonen aber ausdrücklich, dass Prozesse der Entäußerung der Persönlichkeit in der Gesellschaft und solche der Entwicklung des eigenen Ich (nach PIAGET: Exteriorisation und Interiorisation) immer eine Einheit bilden, d. h. die einen ohne die anderen nicht existieren.

Wir machen ferner darauf aufmerksam, dass die Beziehungen in unserem Modell (in Abb. 1 durch Pfeilpaare dargestellt) unterschiedlicher Art sind. Wir können in der pädagogischen Situation die folgenden drei Klassen von wesentlichen Beziehungen unterscheiden:

- Aneignungsbeziehungen der am Prozess beteiligten Personen (-gruppen) zur menschlichen Umwelt bzw. zum didaktischen Gegenstand;
- kommunikative Beziehungen zwischen den am Prozess Beteiligten, die der Kooperation zum Zweck der Persönlichkeitsentwicklung des Studierenden dienen;
- Beziehungen der inneren geistigen Reflexion und Handlungsregulation bei den Prozessbeteiligten.

Wir fassen die gewonnenen Erkenntnisse noch einmal in anderer Form zusammen:

Das menschliche Individuum entwickelt sich zur Persönlichkeit indem es sich in aktiver Auseinandersetzung

- Gegenstände und Beziehungen in der Natur,
- gesellschaftliche Verhältnisse,
- gesellschaftlich geschaffene materielle und ideelle Werte und
- soziale Beziehungen

in individueller Form aneignet.

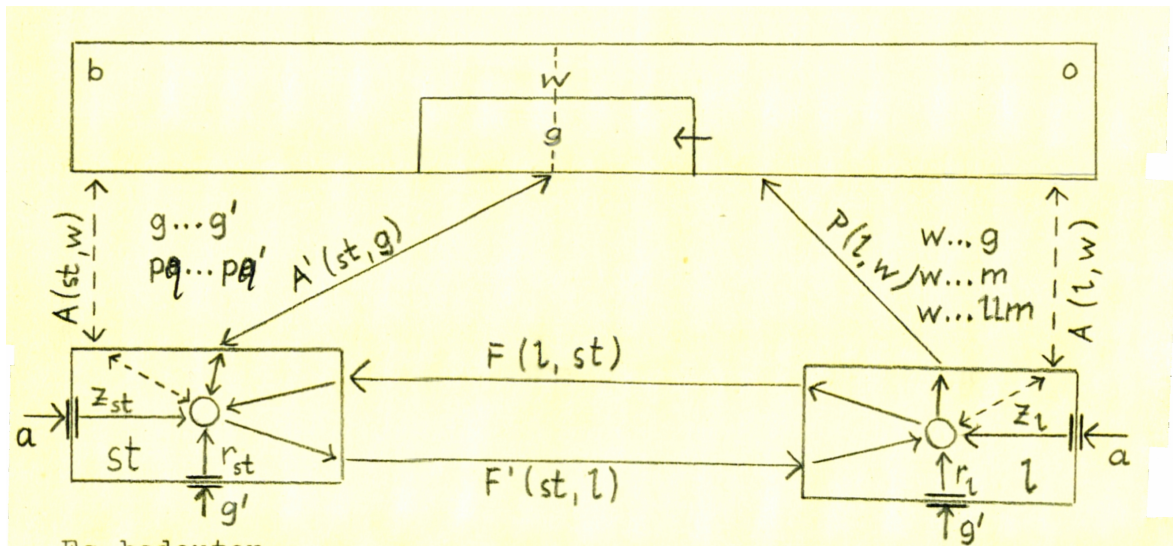


Abb. 1: Übersicht über den pädagogischen Prozess an der Hochschule
Es bedeuten

o	die objektive Realität
b	Abbilder der objektiven Realität im gesellschaftlichen Bewusstsein und/oder in materialisierter Form
g	Gegenstandsbereich des Studiums
$A(st, g)$	Das Verhältnis des Studierenden zum Gegenstandsbereich ist ein durch pädagogische Anleitung modifizierter Aneignungsprozess im philosophischen Sinne
$P(l, w)$	Das Verhältnis des Lehrenden zur Wirklichkeit ist in diesem Zusammenhang pädagogische Aufbereitungstätigkeit
w	Wirklichkeit: Vereinigung von o und b
$g \dots g'$	Gegenstände gehen über in bearbeitete G., z.B. indem Studienaufgaben gelöst werden
$pq \dots pq'$	Persönlichkeitsqualitäten gehen über in weiter entwickelte Persönlichkeitsqualitäten
m; llm	Methoden; Lehrmittel und Lernmittel
st; l	Studierender; Lehrender
$F(l, st)$	Zwischen l und st besteht eine Beziehung derart, dass l st anleitet ...
$P'(st, l)$	derart, dass st von l Anleitung fordert und nutzt
a	gesellschaftliche Anforderungen
$z_{st}; z_l$	Zielvorstellungen Studierenden; der Lehrenden
$r_{st}; r_l$	Resultatvorstellungen der Studierenden; der Lehrenden

Als Persönlichkeit wird das Individuum

- zum selbständig und bewußt handelnden Subjekt,
- zum Träger bestimmter sozialer Funktionen und
- zum schöpferischen Mitgestalter gesellschaftlicher Verhältnisse.

Der Vielfalt und Komplexität der Aneignungsprozesse entspricht die Vielfalt und Komplexität der aus ihnen hervorgehenden psychischen Prozesse und Eigenschaften, die in ihrer Gesamtheit die psychische Persönlichkeitsstruktur ausmachen.

Folgende Gruppen von psychischen Prozessen lassen sich unterscheiden:

- Antriebsprozesse, darunter besonders die Motivation,
- Erkenntnisprozesse mit Empfindung, Wahrnehmung, Vorstellung, Denken und Phantasie,
- Steuerungsprozesse, insbesondere Willenshandlungen,
- Gedächtnisprozesse mit Einprägen, Behalten und Vergessen, Wiedererkennen und Reproduzieren sowie
- Gefühlsprozesse.

Diese psychischen Prozesse verlaufen in der Realität stets gemeinsam, bedingen einander und gehen ineinander über.

Als psychische Eigenschaften der Persönlichkeit, die im pädagogischen Prozess besondere Bedeutung haben, nennen wir vorerst

- Kenntnisse,
- Fähigkeiten,
- Fertigkeiten,
- Gewohnheiten,
- Einstellungen,
- Gefühls- und
- Temperamenteigenschaften.

Auf die Entwicklung der Qualität der psychischen Prozesse und auf die Entwicklung der psychischen Eigenschaften der Persönlichkeit bezieht sich ein wesentlicher Teil pädagogischer Zielbildung.

Die Trennung von psychischen Prozessen und Eigenschaften ist nur der systematischen Darstellung wegen nötig. In Wirklichkeit besteht sie nicht. Beide stehen in innigen Wechselbeziehungen zueinander und sind Glieder oder Momente der psychischen Struktur der Persönlichkeit, die als ein ganzheitlich funktionierendes System wirkt, so dass jede psychische Erscheinung der Steuerung durch die Gesamtpersönlichkeit unterliegt und nur aus ihr heraus richtig zu verstehen ist. Und dieses ganzheitlich funktionierende System psychischer Erscheinungen geht aus der materiell-gegenständlichen und geistigen Tätigkeit des Menschen auf dem Wege der praktischen und geistigen Aneignung der Wirklichkeit hervor und wirkt orientierend und regulierend auf eben diese Tätigkeit wieder ein.

Folgende Gesichtspunkte sind geeignet, an ihnen die Bedingungen zu beurteilen, unter denen sich die studentische Persönlichkeit entwickelt:

- Determination der Persönlichkeit durch konkret-historische gesellschaftliche Bedingungen: Persönlichkeiten in verschiedenen Gesellschaften besitzen auch verschiedene Eigenschaften. Die psychischen Eigenschaften, insbesondere die mit Wertorientierungen verbundenen Einstellungen werden vor allem durch die Arbeits- und Lebensweise, durch die

herrschenden Anschauungen und Normen usw. geformt, und damit wird das Niveau der Persönlichkeitsentwicklung abhängig von dem Grad der Aneignung der ökonomischen und politischen Bedingungen, der sozialen Beziehungen, von Ideologien etc. durch das Individuum.

- Aktivität und bewußtes Handeln der Persönlichkeit als Subjekt der Arbeit, der Kommunikation und der Erkenntnis: Das Individuum wird in dem Maße zur Persönlichkeit, wie es im Prozess der Arbeit, der Kommunikation und der Erkenntnis aktiv und bewusst handelnd die natürliche und gesellschaftliche Umwelt und sich selbst schöpferisch verändern hilft. Das ist gebunden an die Entwicklung seiner Selbständigkeit, seiner Bewußtheit und seiner schöpferischen Fähigkeiten.
- Bindung der Persönlichkeit an die Gemeinschaft mit anderen Menschen: Die Persönlichkeit entwickelt sich nur in der Gruppe, im Kollektiv, und das auch nur in dem Maße, wie sie zur Entwicklung der Gruppe, des Kollektivs beiträgt. Das gilt für den Bereich der Arbeit, der Erkenntnistätigkeit und für alle Bereiche menschlichen Lebens. Persönlichkeitsentwicklung verlangt also auch die Entwicklung zu einem kooperations- und kommunikationsfähigen Partner in der sozialen Interaktion, verbunden mit einem hohen Engagement gegenüber der sozialen Bezugsgruppe.
- Einheit des Organismus, seiner physischen und psychischen Eigenschaften im konkreten Individuum: Psychische Vorgänge sind stets an stoffliche Strukturen und physiologische Funktionen gebunden. Hier hat das klassische Menschenideal mit seiner Forderung nach Harmonie von Körper und Geist seinen Grund.
- Individualität der zur konkreten Persönlichkeit verflochtenen Merkmals-, Eigenschafts- und Regulationsbesonderheiten: Die konkrete Persönlichkeit ist die bei jedem Menschen anders geartete Verbindung von anthropologischen, psychischen, kulturellen, intellektuellen und sozialen Komponenten, die untrennbar mit der besonderen Lebenslage des einzelnen zusammenhängen und sich als Einheit von somatischen Momenten, Emotionalität, Typ des Nervensystems (Temperament), Erkenntnisvermögen, Wille, Begabung, Charakter, Kultur, Weltanschauung und Bedürfnissen darstellen und in den Emotionen und Ansichten sowie im Verhalten zum Ausdruck kommen.

Man kann mit Karl MARX - und wohl auch anderen - sagen: Der Reichtum einer Persönlichkeit hängt vom Reichtum ihrer sozialen Beziehungen ab.

Vorschläge:

Untersuchen Sie in Ihrem persönlichen Verantwortungsbereich auf der Grundlage der oben charakterisierten Positionen,

- 1) Welche politischen Rahmenbedingungen bestimmen das allgemeine Ziel der Hochschulbildung (Persönlichkeitsbild) des jungen Wissenschaftlers) und wie können ihre Hauptausagen in knapper Form charakterisiert und begründet werden?*
- 2) In welchen Bereichen haben Ihre Studenten reale Möglichkeiten, ihre Persönlichkeit als Mitgestalter sozialer Beziehungen zu entwickeln?*
- 3) Welche Möglichkeiten bieten die sozialen Verhältnisse an Ihrer Hochschule prinzipiell?*
- 4) Wie werden sie genutzt?*
- 5) Was könnte im Verhalten der Studenten und des Lehrkörpers besser sein?*
- 6) Welche Erfahrungen haben Sie selbst bei der Anleitung der Studierenden in der sozialen Interaktion bereits gemacht und welches sind in dieser Hinsicht Ihre nächsten Vorhaben?*

1.2. Aneignungsprozesse als Grundprozesse der Persönlichkeitsentwicklung des Studierenden

Wie die linke Seite der Abb. 1 deutlich machen soll, setzt sich der Studierende nicht nur mit dem didaktischen Gegenstand (gebräuchliche Synonyme: Lehrgegenstand, Unterrichtsgegenstand, Unterrichtsstoff u. a. m.), sondern auch mit anderen Bereichen der ihn umgebenden Wirklichkeit auseinander. Es ist eine international viel diskutierte Streitfrage, ob und wieweit der Lehrende, insbesondere an der Hochschule, seine Anleitung und Führung auch auf den Bereich studentischer Aktivität außerhalb der Hochschule ausdehnen soll. Wir vertreten den Standpunkt, daß dieser Bereich zumindest nicht außer acht bleiben kann – und führen dafür zunächst folgende Gründe an:

- Jeder Unterricht muß auf Wissen, Können, Überzeugungen und Charaktereigenschaften zurückgreifen, die anderweitig erworben wurden und dient letztlich der Weiterentwicklung solcher Persönlichkeitseigenschaften, damit diese in der Praxis des Lebens angewandt werden. Daher muß der Lehrende sich für die Umwelt des Lernenden und diesen für seine Umwelt umfassend interessieren.
- Ein großer Teil der pädagogischen Ziele, ganz besonders solche, die die Überzeugungsbildung, die Motivation, wissenschaftliche Grundlagen der Gesellschaftsentwicklung u. a. m. betreffen, sind gar nicht anders zu erreichen, als dass der Lernende das im Unterricht Vermittelte an der Wirklichkeit außerhalb des Unterrichts prüft.
- Die Lebensbereiche des Lernenden, auf die der Lehrende keinen Einfluß hat, beeinflussen ihrerseits pädagogische Prozesse sehr nachhaltig (Elternhaus, Freundeskreise, die ganze bisherige Biographie).
- Die Spezifik der pädagogischen Prozesse auf der Hochschulstufe, auf die wir in Abschnitt 2 eingehen werden, macht bewußt gestaltete Beziehungen zur Praxis besonders wichtig.

Wir wenden uns nun der Aneignungsbeziehung zum didaktischen Gegenstand zu. Jede Aneignungsbeziehung ist dadurch charakterisiert, daß sich die menschliche Persönlichkeit einem Gegenstand zuwendet, ihn zweckentsprechend anwendet und verändert und dabei Wissen, Können und Erfahrung sowie Überzeugungen und Haltungen erwirbt, die mehr oder weniger auch auf andere Gegenstände übertragen werden können. Das ist nicht denkbar ohne soziale Kooperation, auf die sich die führende und anleitende Tätigkeit des Lehrenden folglich mit beziehen muß. Dies alles gilt im vollen Sinne auch für die Aneignung des didaktischen Gegenstands durch den Studierenden, auch wenn dieser Gegenstand durch Auswahl, Abstraktion, Vereinfachung usw. im (nicht seltenen) Extremfall nur Abbildcharakter hat. Selbst die akademische Vorlesung, in der der didaktische Gegenstand als Lehrinformation mündlich übermittelt und akustisch aufgenommen wird, kommt ohne die Zuwendung und aktiv denkende Mitwirkung des Hörers nicht zum Erfolg, und der Vortragende muss Methoden entwickeln, um dem Hörer während des Vortrages dafür Zeit zu lassen. Leider wird das nur zu oft nicht beachtet.

Ein weiteres, an den höheren Lehranstalten vieler Länder traditionsgemäß unbeachtetes oder gar unbekanntes Prinzip ist das des sozial-kooperativen Charakters jeder menschlichen Aneignung. In pädagogischen Prozessen hat man die Möglichkeit, die soziale Kooperation beim Lernen und Studieren dem Ziel entsprechend mit zu gestalten (Studentengruppen unterschiedlichen Charakters) und im Idealfall ihre Entwicklung zu echten Kollektiven zu unterstützen, deren „parallele pädagogische Einwirkung“ auf die Mitglieder den Bildungseffekt wesentlich steigern kann. Bestimmte Bildungsziele, die auf die bewusste und engagierte Mitwirkung der jungen Akademiker am gesellschaftlichen Entwicklungsprozess

orientieren, sind ohne studentische Kollektive und allein durch lehrhafte Appelle an die einzelnen Studierenden überhaupt nicht zu erreichen.

Anmerkung: Dieser Text (ausgearbeitet 1990) verwendet den Begriff des Kollektivs nach MAKARENKO. Dass der Autor heute umstritten ist, muss hier unberücksichtigt bleiben. Hier ist wichtig, dass eine Gruppe zum Kollektiv wird, indem sie gemeinsame Ziele bildet, die für ihre Mitglieder bindend sind. Der speziell interessierte Leser wird hiermit auf die aktuelle Literatur verwiesen.

Es bedarf nun sicher keiner weiteren Begründung, daß mit „Studierender“ in Abb. 1 nicht unbedingt der einzelne Studierende gemeint ist. Es kann sich auch um eine Studentengruppe oder gar um die Studentenschaft einer Hochschule oder eines Landes handeln. Wir empfehlen dem Leser, hier schon einmal zu überlegen, welche gedanklichen Transformationen das für die anderen Elemente des Schemas (Umwelt, Gegenstand, Lehrender) nahelegt.

Vorschläge:

1) Überlegen Sie, welche praktischen Konsequenzen sich für die Lehrtätigkeit ergeben, wenn diese nicht fälschlich vereinfacht als Übermittlung von Lehrinformation, sondern richtig als Führung und Anleitung von Aneignungstätigkeit gestaltet wird!

2) Formulieren und begründen Sie Ihren persönlichen Standpunkt zu Aufgaben und Verantwortung des Hochschullehrers über den akademischen Unterricht hinaus und

3) zu Möglichkeiten und Grenzen für den Hochschullehrer, auf die Entwicklung studentischer Kollektive Einfluß zu nehmen.

1.3. Die Aktivitäten des Lehrenden

Wir haben bereits erwähnt, daß sich die führende und anleitende Tätigkeit des Lehrenden einerseits in seiner Kommunikation mit dem Studierenden äußert, andererseits in einer Aktivität, die wir als didaktische Aufbereitung der menschlichen Umwelt bezeichnen können. Letztere kann z. B. bestehen

- in der Auswahl aus einer Fülle möglicher Aneignungsgegenstände in Natur und Gesellschaft,
- in Vereinfachungen und Abstraktionen, in deren Ergebnis verbale Darstellungen für die Lehre, Demonstrationsobjekte, Modelle, Filme, Dias, Videos und andere Lehr- und Lernmittel entstehen, also Abbildungen der wirklichen Gegenstände zu Lehrgegenständen werden.

Außerdem steht der Lehrende, wie jeder andere auch, in Aneignungsbeziehungen zur Umwelt, die von seiner beruflichen Aufgabe relativ unabhängig sind. Wie reich oder arm aber die Persönlichkeit des Lehrenden in ihren Verhältnissen zu Natur und Gesellschaft ist, das hat sehr wohl wesentlichen Einfluß auf die Qualität der pädagogischen Arbeit.

Die Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden unterscheiden sich wesentlich von den bisher behandelten Aneignungsrelationen des Studierenden und des Lehrenden zur Umwelt und zum didaktischen Gegenstand. Es handelt sich um die kooperative Kommunikation der am Prozeß Beteiligten untereinander, mittels derer sie ihre Aktivitäten zum Zwecke optimaler Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden koordinieren. Einerseits übermittelt der Lehrende dem Studierenden Handlungsorientierungen. Andererseits soll, wie man in Abb. 1 sieht, auch eine Aktivität des Studierenden auf den Lehrenden gerichtet sein. Es ist schwer, eine Kurzbezeichnung zu finden, die sie treffend kennzeichnet: Der Studierende soll der Führung und Anleitung durch den Lehrenden entgegen kommen und sie, wenn nötig, sogar herausfordern. Dabei muß er u. a. seine individuellen Interessen und

Motive zur Geltung bringen und auf seine besonderen Stärken und Schwächen aufmerksam machen. Pädagogische Prozesse, in denen derartiges nicht geschieht, sind nicht optimal gestaltet. Leider sind optimal gestaltete pädagogische Prozesse auf der Hochschulebene heute noch wenig verbreitet, nicht zuletzt wegen unzureichender personeller und materieller Ressourcen.

1.4. Handlungsorientierung bei Studierenden und Lehrenden

Die Betrachtungen zu diesem Thema werden den kooperativen Charakter der Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden noch deutlicher machen.

Wie Sie sehen, sind in Abb. 1 im Innenraum der mit „Studierender“ und „Lehrender“ bezeichneten Rechtecke ausgewählte Relationen dargestellt. Interpretieren Sie bitte den durch Kreise jeweils etwa in der Mitte markierten Raum als eine Art Aktivitätszentrum der Persönlichkeit, wie auch immer ein Psychologe es definieren möge. Im pädagogischen Zusammenhang ist wichtig, dass hier, im Falle des Studierenden wie auch des Lehrenden, die Erfahrungen aus den Aneignungsprozessen, die vom jeweils anderen Partner kommenden Impulse (hier der Übersichtlichkeit wegen nicht dargestellt) wie auch Informationen über das Erziehungsergebnis zusammenlaufen, bewusst gewertet und in Entschlüsse zum Handeln transformiert werden.

Auf zwei wichtige, oft nicht beachtete Tatsachen muss besonders aufmerksam gemacht werden:

Erstens: Pädagogische Ziele (d. h., Ziele der Erziehung und Selbsterziehung) sind Antizipationen eines Persönlichkeitsbildes, das am Ende einer Etappe des pädagogischen Prozesses verwirklicht sein soll. Sie sind abgeleitet

- aus geltenden, aber durch die betreffende Persönlichkeit bewerteten, gesellschaftlichen Anforderungen,
- aus dem aktuellen Stand der Persönlichkeitsentwicklung des Studierenden und den in ihm gegebenen weiteren Entwicklungsmöglichkeiten,
- aus den individuellen Lebensplänen der Studierenden.

Auf diese komplexe Weise leiten Lehrende und Studierende mehr oder weniger bewusst und systematisch pädagogische Ziele ab, oder sie sollten es doch tun. Die Ergebnisse müssen keineswegs übereinstimmen, sondern die Zielvorstellungen von Lehrenden und Studierenden weichen mehr oder weniger voneinander ab. Bedenken Sie bitte: Während der Lehrende im ersten Teil der Zielbestimmung (s. o.) als Beauftragter der Gesellschaft eine relativ hohe Kompetenz hat, muß schon im zweiten der Studierende maßgeblich mitreden, und im Punkt Drei kann und soll der Lehrende nur noch der erfahrene Berater sein. Es kann (muss aber nicht!) eine wichtige Aufgabe der pädagogischen Führung sein, zwischen den Zielvorstellungen von Lehrenden und Studierenden eine möglichst große Übereinstimmung herzustellen.

Zweitens: Ganz ähnlich verhält es sich mit der Bewertung der Studienresultate.

Vorschlag: Überlegen Sie, ob und in welcher Weise in Ihrem persönlichen pädagogischen Tätigkeitsbereich das Verhältnis Lehrender - Studierender kooperativen Charakter hat, woran es liegt, wenn das nicht der Fall ist und was getan werden könnte, um es zu erreichen!

1.5. Zusammenfassung

Theoretische Modelle wie das in den vorangegangenen Abschnitten dargelegte, die wesentliche Gesetzmäßigkeiten hochschulpädagogischer Prozesse in übersichtlicher Form abbilden, können (neben ihrer Funktion im Forschungsprozeß) praktische Hilfsmittel der Analyse hochschulpädagogischer Situationen sein.

Bei der Analyse komplexer hochschulpädagogischer Problemsituationen in einem konkreten Arbeitsbereich sind immer folgende Hauptgesichtspunkte zu beachten:

- die Position des betrachteten hochschulpädagogischen Teilprozesses im gesamten Verlauf des Studiums - insbesondere hinsichtlich des Gesamtziels und des Standes seiner Realisierung;
- das Aneignungsverhältnis der Studierenden zu den Studiengegenständen;
- das Anleitungsverhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden;
- die Momente der Gestaltung der pädagogischen Situation durch den Lehrenden;
- die Zielvorstellungen und der Resultat-Ziel-Vergleich durch Lehrende und Studierende, pädagogische Triebkräfte und ihre Aktivierung.

Dabei können, je nach dem Charakter des zu lösenden hochschulpädagogischen Problems, Schwerpunkte gebildet werden.

Vorschlag:

- 1. Benennen Sie selbst ein ungelöstes Problem Ihrer eigenen alltäglichen hochschulpädagogischen Praxis und beschreiben Sie die Problemsituation!*
- 2. Stellen Sie sich eine (in geeigneter Weise begrenzte) Analyseaufgabe, in deren Ergebnis ein Beitrag zur Lösung des beschriebenen Problems vorgeschlagen werden kann!*
- 3. Stellen Sie die Ausführung der Analyse und ihr Ergebnis in knapper Form dar!*

Theorie als Aneignungsmittel (neue Theorie-Praxis-Beziehung)

*

produktive wissenschaftliche Tätigkeit als entscheidender inhaltlicher Bezugspunkt

*	*	*	*
Wissenschaft- lichkeit/Par- teilichkeit, bezogen auf ei- gene Tätigkeit	Einheit von Lehren, Stu- dieren und Forschen	Selbständig- keit/Kollekti- vität, bezogen auf eigene Tätigkeit	Kooperation mit Hochschul- lehrern und Praktikern

★		★		★		★
höhere charakterliebe und ethische Anforderungen						
Komple- xität der Aufgaben	Dynamik des In- halts	Wissen- schafts- methodik bestim- mend	Vordrin- gen an Erkennt- nisgren- zen	Vielfalt der Or- ganisa- tions- formen	weitge- hende Selb- ständig- keit bei d. Zeit- nutzung	

Abb. 2: Besonderheiten des Hochschulstudiums

Abschnitt 2: Besonderheiten des Hochschulstudiums im Gesamtsystem der Volksbildung

2.1. Übersicht

Nach einer kurzen Betrachtung der neuen gesellschaftlichen Stellung des Studierenden als erwachsener Staatsbürger stellt Abb. 2 weitere wesentliche Unterschiede zwischen dem Studium an einer höheren Lehranstalt und dem Lernen an der allgemeinbildenden Schule oder in der Berufsbildung in übersichtlicher Form zusammen. Die folgenden Abschnitte geben Erläuterungen dazu. Im Verlauf dieses Abschnitts werden wieder Vorschläge gemacht, wie Sie feststellen können, wie sich allgemeine Gesetzmäßigkeiten und Probleme des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule zur Hochschule in Ihrem eigenen Arbeitsfeld äußern.

Wir haben den Gedanken der neuen gesellschaftlichen Stellung des Studierenden im Vergleich zum Schüler in der allgemeinbildenden Schule aus gutem Grund an den Anfang gestellt. Man beobachtet immer wieder, dass Hochschullehrer und Assistenten der Tatsache nicht hinreichend Rechnung tragen, dass ihnen als Studenten erwachsene, mündige Staatsbürger gegenüberstehen, die über ihr Tun und Lassen selbst entscheiden. Auch in den vorangegangenen Bildungsstufen ist bekanntlich ohne die Eigenaktivität des Lernenden wenig zu erreichen. Auf der Hochschulstufe gewinnt aber das Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden insofern eine ganz neue Qualität, als es der freie Entschluss der jungen Frau oder des jungen Mannes ist, der ein Hochschulstudium begründet und der (wenn auch manchmal mit Einschränkungen) auch der Wahl des Faches zugrunde liegt. Mehr noch: Der Studierende ist keineswegs nur sich selbst und seinem Hochschullehrer für die Resultate seines Studiums verantwortlich, sondern er trägt diese Verantwortung auch unmittelbar vor der Gesellschaft. Diese direkte gesellschaftliche Verantwortung des Studierenden realisiert sich je nach dem kulturellen und politischen Entwicklungsstand des betr. Landes und seinen Traditionen in so unterschiedlicher Weise, dass hier einige knappe Andeutungen genügen müssen. In vielen Ländern - typisch dafür sind heute die entwickelten kapitalistischen Länder - ist die gesellschaftliche Verantwortung des Studierenden und angehenden Wissenschaftlers in erster Linie eine moralische Kategorie; ökonomisch oder juristisch kann sie kaum oder gar nicht begründet werden, insbesondere dann nicht, wenn die Finanzierung der Studien weitgehend zur Privatsache gemacht wird. Und doch haben fortschrittliche Studierende und Lehrende immer im Sinne Wilhelm v. Humboldts Verantwortungsbewusstsein bewiesen. Sie verstanden und verstehen es als Verpflichtung, sich die Wissenschaft so zu eigen zu machen, dass die Resultate der wissenschaftlichen Arbeit zum Wohle des Menschen gereichen. Wer hier Beweise sucht, der möge sich mit dem Wirken von progressiven Studentenbewegungen und Bewegungen engagierter Wissenschaftler in unserer Zeit - vor allem natürlich an der eigenen Hochschule - auseinandersetzen.

In vielen Ländern, z. B. Entwicklungsländern, die auf bewusste, soweit wie möglich wissenschaftlich begründete Planung und Gestaltung der gesellschaftlichen Entwicklung in besonders hohem Maße angewiesen sind, können gesellschaftliche Pflichten und Verantwortung der Studenten und angehenden jungen Akademiker auch in verbindlichen politischen Führungsdokumenten verankert sein. Die Studierenden wirken in der Gesellschaft - in Kooperation mit dem Lehrkörper aber auch unabhängig von ihm - mittels eigener politischer Verbände.

Diese Art der Selbstverwirklichung der Studierenden in der Gesellschaft hat mit dem wissenschaftlich-fachlichen Anliegen des Hochschulstudiums unmittelbar zu tun, indem dieses als gesellschaftlicher Auftrag verstanden wird.

2.2. Wissenschaft als didaktischer Gegenstand

Mit dieser Überschrift wollen wir - im Rückgriff auf unsere Übersicht über die typische Struktur der pädagogischen Situation in Abb. 2 - deutlich machen, dass im Hochschulstudium als entscheidender didaktischer Gegenstand „die Wissenschaft“ auftritt. Wir haben das in Anführungszeichen gesetzt, weil noch erläutert werden muss, wie das gemeint ist. Zwar ist die Wissenschaft als Ganzes unerschöpflich und kann folglich in diesem Sinne nicht didaktischer Gegenstand sein, denn dieser ist seiner Natur nach begrenzt. Lehrende und Studierende befassen sich mit einem Ausschnitt der Wissenschaft, es ist aber zu fordern, dass das unter integrativer Sicht geschieht, d. h. so, daß der Zugang zum Gesamtgebäude der Wissenschaft - in Einheit von Theorie und Praxis, von Natur und Gesellschaft - gesichert bleibt. Dieses integrative Moment wird im Studium und auch im späteren Berufsleben auf sehr verschiedene Weise verwirklicht. Das gesellschaftliche Engagement Studierender und junger Akademiker ist eine seiner Realisierungsformen. Die arbeitsteilige Lösung komplexer Aufgaben durch Kollektive und die interdisziplinäre Kooperation sind weitere Beispiele dafür, dass auch die Notwendigkeit der Kollektiverziehung aus Erfordernissen der modernen Wissenschaft und ihrer Rolle in der Gesellschaft ergibt.

Dem oberen Drittel der Abb. 2 können Sie entnehmen, dass wir uns zur Funktion der Hochschulbildung als Berufsbildung bekennen. Das ist ein strittiger Diskussionspunkt - insbesondere im Traditionsraum der deutschen Universität seit der Zeit Wilhelm von HUMBOLDTS, auf den hier nicht näher eingegangen werden kann. Für den Zweck dieser Schrift genügt es, unseren Standpunkt mit der Tatsache zu begründen, dass an allen Hochschulen der Welt die übergroße Mehrheit der Studenten sich für einen Beruf vorbereiten will, den man nur ausüben kann, wenn man ein bestimmtes Wissenschaftsgebiet beherrscht. Darauf richten sich alle Hochschulen mehr oder weniger effektiv ein, wie auch immer die Polemik um das Verhältnis von Wissenschaft und Beruf geführt wird.

Im Unterschied zur allgemeinbildenden Schule, die polyvalentes und relativ gesichertes, in sich abgeschlossenes Bildungsgut vermittelt und an die sich (zumindest in relativ fortgeschrittenen Ländern) eine Berufsbildung anschließt, bereitet die Hochschule unmittelbar auf eine bestimmte Gruppe von Berufen vor. Es ist nicht leicht, für diese sehr verschiedenartigen sog. Hochschulberufe gemeinsame Merkmale anzugeben, um Hinweise für notwendige besondere qualitative Merkmale der zu ihnen führenden pädagogischen Prozesse (Bildungsprozesse) zu gewinnen. Wir gehen davon aus, dass solche Berufe deshalb ein Hochschulstudium voraussetzen, weil wesentliche Arbeitsaufgaben es erfordern, Grenzen des wissenschaftlich bereits Bekannten oder des technisch bereits Angewandten zu überschreiten und objektiv Neues, bisher nicht da Gewesenes zu schaffen oder zu tun. Das gilt u. E. nicht nur für den Forscher und den Entwicklungsingenieur, sondern ebenso für den Anlagenfahrer, der komplizierte technologische Systeme so beherrschen muss, daß sie einerseits optimal arbeiten und dass andererseits Gefahren für Mensch und Umwelt - auch bei Störungen und Havarien - abgewendet werden. Es gilt ferner z. B. für den Arzt, der die komplexe physische, psychische und soziale Situation seines Patienten analysierend, in jedem einzelnen Falle neue Strategien für Prophylaxe und Therapie erarbeiten muß, für den Lehrer, der, wie wir hier sehen, in einer ähnlich komplexen Situation ist, den Juristen, der wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung gesellschaftlicher Prozesse nimmt und viele an-

dere mehr. Wie man sieht, geht es durchaus nicht darum, dass „schöpferische“ Arbeiten im Berufsalltag überwiegen, sondern dass die Fähigkeiten dazu unerlässlich sind.

Neben der berufsbildenden Funktion der Hochschule muss man aber betonen, dass sie auch unentbehrliche allgemeinbildende Funktionen hat. Wir heben hier diejenigen hervor, deren Bedeutung unserer Meinung nach in der Welt von heute unablässig wächst:

In Ländern mit progressiver Gesellschaftsdynamik, die um die optimale Gestaltung ihrer gesellschaftlichen Bedingungen ringen und insbesondere in Ländern, die Entwicklungsrückstand aufzuholen haben, ist es legitim, dass von akademisch Gebildeten in besonderem Maße erwartet wird, dass sie auch über die üblichen Grenzen ihrer beruflichen Kompetenz hinaus zu Organisatoren gesellschaftlicher Prozesse werden. Sie brauchen dazu eine ausreichende eigene politische Orientierungsgrundlage, manche auch Anleitung, wie sie sich die erarbeiten.

Wissenschaft und Technik haben sich in jüngerer Zeit so entwickelt, dass es immer dringlicher wird, allen Angehörigen akademischer Berufe Grundeinsichten zu vermitteln, die sie in den Stand setzen, gesellschaftliche Konsequenzen ihrer beruflichen Tätigkeit einzuschätzen und sich dafür einzusetzen, dass die Resultate ihrer Arbeit dem Menschen dienen und sich nicht gegen ihn wenden.

Auch hier sind wir bei einem international viel diskutierten Thema, und die genannten Aufgaben werden durchaus nicht in allen Ländern, an allen Hochschulen und von allen Hochschullehrern akzeptiert. Nach unserer Auffassung ergeben sie sich aber unabweisbar, wenn man die moralische Verantwortung des Wissenschaftlers für die gesellschaftlichen Folgen seiner Arbeit nicht leugnen will.

Wenn wir innovatives Arbeiten als Wesensmerkmal wissenschaftlicher Berufe gekennzeichnet haben, so impliziert das ein wesentlich anderes Verhältnis des akademischen Unterrichts zur Theorie und auch zur Praxis, als es die allgemeinbildende Schule hat. Neues zu finden, zu erfinden, zu konzipieren usw. setzt wissenschaftliche Theorie als geistiges Arbeitsmittel voraus. In der allgemeinbildenden Schule wie auch in der Heranbildung von Facharbeitern ist wissenschaftliche Erkenntnis, wissenschaftliche Methodik Gegenstand der Aneignung. Der Schüler erwirbt gesichertes Wissen und bewährte Arbeitsmethoden. An der Hochschule muß der Student lernen, mittels unfertiger und selbst weiter zu entwickelnder wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden Bekanntes und Bewährtes produktiv in Frage zu stellen und neue Antworten zu finden. Die wissenschaftliche Theorie wird somit mehr und mehr zum Mittel der immer vollkommeneren Aneignung der Welt durch den Menschen.

Hier und in den folgenden Ausführungen kommt es uns darauf an, dass der Unterschied zwischen Schule und Hochschule nicht in erster Linie in äußeren Formen des Lehrens und Lernens besteht, wie es manche Diskussionen um eine angebliche oder wirkliche „Verschulung“ der Universität glauben machen könnten. ...

(Vorschlag:) ... vielmehr gilt es zu durchdenken, welche Konsequenzen die hier beschriebenen Wesensunterschiede für den Charakter der Studentätigkeiten und für den Charakter ihrer pädagogischen Anleitung und Führung haben - zunächst unabhängig davon, in welchen Organisationsformen sie verwirklicht werden.

2.3. Wissenschaftlich produktives Studieren

Wir wollen das oben beschriebene pädagogische Gesamtziel der Hochschule als Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit bezeichnen. Es zu erreichen setzt voraus, daß Studentätä-

tigkeit ihrem Charakter nach wissenschaftlicher Arbeit entspricht. Welche Anforderungen an das System der Aneignungstätigkeiten im Studienverlauf zu stellen sind, werden wir später ausführlicher behandeln. Vorab ist hier folgendes zu erklären: Unsere Forderung nach einem wissenschaftlich produktiven Studium bedeutet,

- dass es im Verlauf des Hochschulstudiums, vom ersten Jahr an und sich steigernd bis zum letzten, studentische Tätigkeiten mit hoher Selbständigkeit und in eigener Verantwortung geben muss, die sich in ihrem Charakter in wachsendem Maße typischen künftigen wissenschaftlichen Berufstätigkeiten annähern und deren Anforderungen an die studentische Persönlichkeit systematisch wachsen müssen (produktive wissenschaftliche Tätigkeit im Studium, z. B. studentische Forschungs- und Entwicklungsarbeiten),
- dass der akademische Unterricht in allen Disziplinen und Organisationsformen die Studierenden planmäßig, systematisch und in definierter Weise für die jeweils nächste Etappe produktiver wissenschaftlicher Tätigkeit befähigt und
- dass in bestimmten Etappen des Studiums, z. B. in Studienabschnitten außerhalb der Hochschule, in entsprechenden Betrieben und Einrichtungen der Praxis oder bei Untersuchungen zur Diplomarbeit, die Verantwortung des Studierenden über das Studienergebnis hinausgeht und er seine Arbeit vor seinen künftigen Arbeitspartnern verteidigen muss.

Insbesondere an diesen Kulminationspunkten des Studiums, das insgesamt als Einheit von Lehren, Studieren und Forschen zu gestalten ist, soll der Student erleben, wie im Vergleich zur Schule ganz neue Ansprüche an die Wissenschaftlichkeit seiner Arbeit entstehen, die zugleich Parteilichkeit sein muß, nämlich z. B. persönliches Engagement für die wissenschaftliche Erkenntnis und ihre Anwendung für den gesellschaftlichen Fortschritt. Das wird jetzt nicht mehr, wie in der Schule, nur an großen, aber fernen Vorbildern vermittelt, sondern es betrifft die Ergebnisse der eigenen Arbeit. Ganz ähnliches gilt für das Verhältnis selbständiger (individueller und kollektiver Arbeiten, das nicht mehr nur geübt wird, sondern von dem der Erfolg der eigenen Arbeit und der Arbeit der anderen abhängt. Der Studierende kooperiert zudem nicht mehr nur mit relativ wenigen Lehrern über relativ lange Zeit, sondern der Kreis seiner Partner ist vielfältiger und variabler. Hiermit sind entsprechend höhere charakterliche und ethische Anforderungen an die junge Persönlichkeit verbunden, von denen man nicht erwarten kann, dass sie die Studierenden von Anfang an bewältigen.

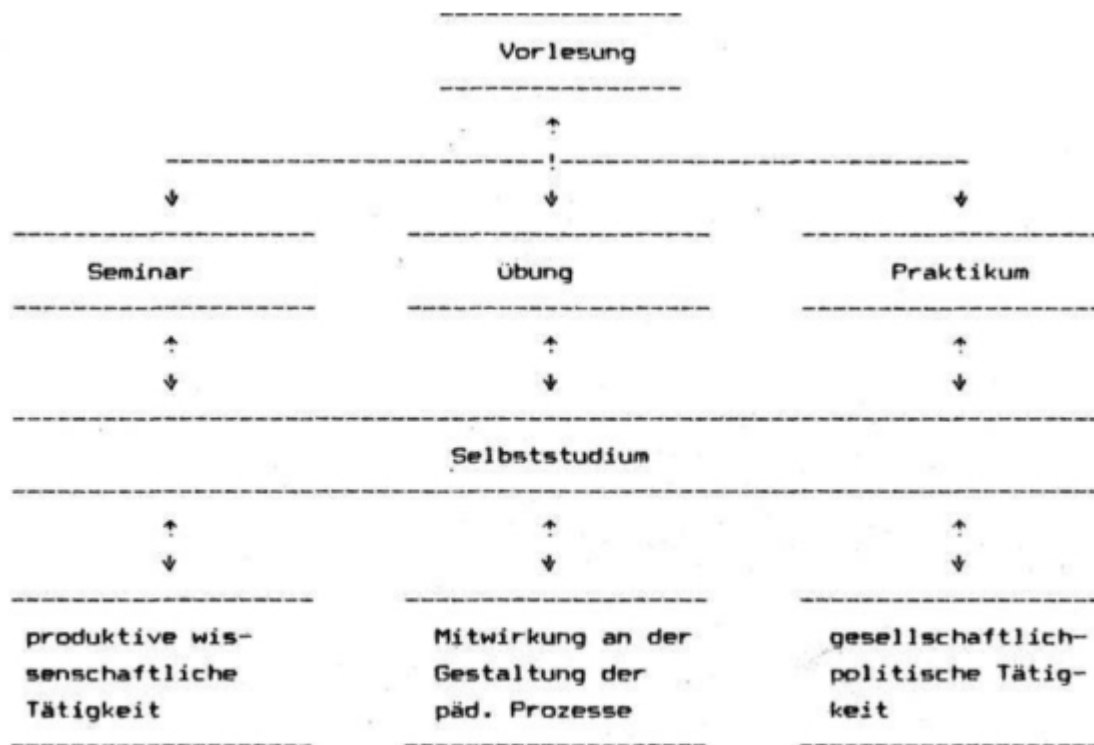


Abbildung 3: Typische Formen des akademischen Unterrichts

2.4. Vielfalt und Dynamik der Organisationsformen des akademischen Unterrichts

Die Formen des akademischen Unterrichts (wir verwenden diesen Terminus in einem sehr weiten Sinne) können von Land zu Land und auch von Hochschule zu Hochschule variieren - und zwar sowohl hinsichtlich ihrer Organisation und der in ihnen vorherrschenden Lehr- und Studienmethoden als auch hinsichtlich ihrer Beziehungen zueinander und der zeitlichen Anteile am Gesamtstudium - ganz zu schweigen von den verschiedenen Bezeichnungen. Trotzdem wollen wir versuchen, am Beispiel der in Deutschland (aber auch an Hochschulen vieler anderer Länder) üblichen Formen Hochschultypisches zu zeigen und vor einer Verarmung der Formen akademischen Lehrens und Studierens zu warnen.

2.4.1. Vorlesung

In Abb. 3 wird mit „Vorlesung“ der traditionelle Vortrag des Lehrenden vor einer relativ großen Zahl von Studierenden bezeichnet, wobei im Verlauf eines oder mehrerer Semester wesentliche Gesichtspunkte eines Fachgebiets oder eines Teilgebiets relativ vollständig dargeboten werden. Es ist - evtl. in begrenzten Umfang - möglich, den Inhalt der Vorlesung durch technische Lehr- und Lernmittel oder durch Experimente anschaulich zu machen, es können aber weder ein Dialog, noch andere Formen studentischer Aktivität als aufmerksame Rezeption des Gehörten und Gesehenen und seine Einordnung in das vorhandene individuelle Wissenssystem stattfinden. Erfahrungsgemäß ist es für die Studierenden, besonders im ersten Studienjahr, sehr schwer, während der Vorlesung Wesentliches vom Unwesentlichen zu trennen, eine logische Gliederung zu erkennen und sich die erforderlichen Anhaltspunkte für die spätere individuelle Nachbereitung zu notieren. Das sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Studierenden erst erwerben müssen. Deshalb muß der Lehrende

Methoden finden, die Studierenden schrittweise dazu anzuleiten. Schon allein deshalb bedarf die Vorlesung unbedingt der Ergänzung durch Unterrichtsformen, die einen engeren persönlichen Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden möglich machen.

Man beobachtet heute, dass Bemühungen um eine Modernisierung der Lehr- und Studiemethoden vielerorts dazu führen, dass der Anteil der Vorlesungen am gesamten Zeitfonds für Lehrveranstaltungen zurückgeht. Hier und da wird sogar der Wert der Vorlesung für ein modernes Studium überhaupt geleugnet. Nach unseren Erkenntnissen und Erfahrungen (die immer auf die jeweils gegebene konkrete Situation angewandt werden müssen) ist es in der Regel gerechtfertigt, den Anteil an Lehr- und Studienformen, die höhere Qualitäten der Aktivität des Studierenden erfordern, zu steigern und damit zwangsläufig den Zeitfonds für Vorlesungen zu kürzen. Das bedeutet aber keinesfalls, dass die Vorlesung an Bedeutung verliert. Sie darf durchaus weiterhin als die „führende“ Lehrform angesehen werden, insofern als sie wie keine andere systematische Gesamtdarstellungen von wesentlichen Beziehungen, von logischen und historischen Zusammenhängen und von Problemen und Untersuchungsmethoden in relativ kurzer Zeit ermöglicht. Der Lehrende hat eben darauf zu achten, dass er sie entsprechend dieser Funktion nutzt und nicht missbraucht um „Stoff zu schütten“. In der Vorlesung soll er sich darauf stützen, daß sich die Studierenden das erforderliche Faktenwissen in anderen Lehrveranstaltungen und vor allem im Selbststudium angeeignet haben. Das heißt aber auch, daß er die Vorlesung mit eben diesen anderen Tätigkeitsfeldern seiner Studenten koordinieren muß. Das gilt für die Zeitkalkulation ebenso wie für die Abfolge der Themen des Lehrens und Studierens. Es sei hier noch ausdrücklich angemerkt, dass Lehrthemen, die ausschließlich in Vorlesungen behandelt werden, von den Studierenden nur in dem Grad angeeignet werden können, dass sie eine Übersichtsinformation haben. Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Überzeugungen und Haltungen (Einstellungen) können auf diese Weise nicht herangebildet werden.

2.4.2. Seminar

Mit dem Begriff Seminar bezeichnen wir hier alle akademischen Unterrichtsformen, die im wesentlichen als erkenntnisfördernder und -organisierender Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden und der Studierenden untereinander ablaufen. Es handelt sich um eine der wichtigsten Formen gemeinsamer wissenschaftlicher Tätigkeit von Lehrenden und Studierenden. Die Studierenden setzen sich unter Anleitung des Seminarleiters mit den betreffenden Studiengegenständen in dialogischer Form auseinander, insofern ist die studentische Aktivität auch hierbei noch begrenzt, aber im Vergleich zur Vorlesung deutlich erweitert. Es wird die Möglichkeit eröffnet, im wissenschaftlichen Disput weit über eine Überblicksinformation hinaus tiefes Verständnis für gesetzmäßige Zusammenhänge zu erreichen und insbesondere im Gebrauch wissenschaftlicher Begriffe und kognitiver Methoden sowie im sprachlich-kommunikativen Bereich Fähigkeiten und Fertigkeiten heranzubilden.

2.4.3. Übung

Der Terminus Übung steht hier für Unterrichtsformen, in denen die praktisch-gegenständliche Form der Auseinandersetzung der Studierenden mit dem jeweiligen Thema dominiert, und zwar in einer didaktisch und technisch speziell vorbereiteten Form in entsprechenden Unterrichtsräumen an der Hochschule (d. h. unter Laborbedingungen). Im typischen Fall stehen für je einen Studenten oder eine kleine Gruppe Arbeitsplätze mit vorbereiteten Apparaturen zur Verfügung. In der Regel ist die Arbeitsaufgabe dem Studierenden streng vorgegeben, ebenso die Arbeitsmethode. Der didaktische Hauptzweck besteht in der Vertiefung der Einsicht in ein bestimmtes gesetzmäßiges Prinzip, vor allem aber im Erwerb

von Grundfertigkeiten, in naturwissenschaftlichen Studien z. B. im Experimentieren oder bei Sprachstudien z. B. in verständlichem Sprechen und verstehendem Hören. Damit ist zugleich gesagt, dass eine als Übung im Studienplan ausgewisene Lehrveranstaltung ihren Sinn verfehlt, wenn sie der Lehrende in Wirklichkeit dazu benutzt (mißbraucht!), den Studierenden in vorwiegend verbaler Form „Stoff“ zu vermitteln, den er in den dafür vorgesehenen Lehrveranstaltungen „nicht geschafft“ hat. Das ist ein Fall, der in der Praxis leider vorkommt.

2.4.4. Praktikum

Unter Praktikum verstehen wir einen Studienabschnitt außerhalb oder innerhalb der Hochschule, im typischen Fall in einem Betrieb oder Institut der künftigen Berufspraxis der Studierenden. Auch hier nimmt - neben anderen Aneignungsweisen - die praktisch-gegenständliche den dominierenden Platz ein, die Arbeitsaufgaben sind aber der späteren Berufspraxis angenähert und damit in viel höherem Grad komplex und nicht für alle Studierenden einheitlich. Je nach dem Maß, in dem die Studierenden tatsächlich in ein Arbeitskollektiv „versetzt“ sind und ihr Arbeitsergebnis für dieses Kollektiv reale Bedeutung hat, können neben komplexen fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch solche der sozialen Interaktion ausgebildet werden, und eben die soziale Interaktion in einem Arbeitskollektiv hat wesentlichen Einfluss auf Überzeugungen und Einstellungen. Daher sind solche Studienabschnitte und -formen unabdingbarer Bestandteil eines modernen Hochschulstudiums. Ihre Einführung an Hochschulen, wo sie vordem noch nicht üblich waren, hat sich nach den uns vorliegenden Informationen stets bewährt.

2.4.5. Selbststudium

Wir stoßen nunmehr auf den sprachlich etwas unglücklichen, aber eingebürgerten Begriff des Selbststudiums, das einen zentralen Platz einnimmt. Darunter sollen alle auf den Inhalt der Lehrveranstaltungen bezogenen vor- und nachbereitenden, individuellen oder kollektiven Studienaktivitäten verstanden werden, bei denen die Studierenden die Zeiteinteilung und -nutzung in eigener Regie haben. Man kann (und sollte) sie als denjenigen Teil des Studiums ansehen, in dem der entscheidende Teil des Erkenntnisgewinns in selbst organisierter Aneignungstätigkeit stattfindet, und der durch Lehrveranstaltungen Unterstützung und Anleitung sowie Kontrollmöglichkeiten findet. Das hat aber zur Konsequenz, dass auch ein relativ großer Zeitanteil dafür zur Verfügung stehen muss; er sollte zu Beginn des Studiums mindestens dem Zeitanteil für Lehrveranstaltungen gleich sein und im Verlauf des Studiums weiter wachsen. Das führt zu Problemen, wenn die für obligatorische Lehrveranstaltungen geplante Zeit 25 Stunden pro Woche überschreitet, was nicht selten der Fall ist. Die zentrale Rolle des Selbststudiums in einem modernen akademischen Studium bedeutet ferner, dass bei der Planung und Durchführung der Lehre in jedem beliebigen Lehrgebiet und in jeder Lehrform genau bedacht werden muss, welche Aneignungsprozesse in den Lehrveranstaltungen und welche im Selbststudium ablaufen sollen. Vor allem muss die für das Selbststudium notwendige Zeit mit geplant werden. Es ist ein grober hochschulpädagogischer Fehler, wenn ein Hochschullehrer bei der Vorbereitung seiner Arbeit nur die durch ihn und nicht die durch die Studierenden aufzuwendende Zeit berücksichtigt.

2.4.6. Fazit

Wir hoffen, deutlich gemacht zu haben, dass wir im akademischen Studium als Ganzem eine besondere Form wissenschaftlicher Arbeit sehen. Zu wissenschaftlicher Arbeit gehören bekanntlich recht verschiedene Teiltätigkeiten, wie z. B.

- aufgabenbezogenes selbständiges Ergänzen und Vervollkommen des eigenen Wissens und Könnens;
- mündliches, schriftliches, zeichnerisches und materiales Darstellen sowie das Auffassen und Interpretieren des durch andere Wissenschaftler Dargestellten;
- wissenschaftliches Denken, das seinerseits einschließt analytisch-synthetische logische Grundoperationen, Anwenden wissenschaftlicher Erkenntnismethoden,
 - Beweisen/widerlegen,
 - Fragen/Antworten,
 - Modellieren, Modelle verwenden und interpretieren,
 - Probleme erkennen, Ideen produzieren/Ideen aufgreifen,
 - Urteilen/Urteile anderer verwerten (z. B. den praktischen Nutzen, den theoretischen Wert, Relevanzen für Ideologie, Politik, Moral betreffend) u. a. m.
- empirisches Arbeiten wie Beobachten, Experimentieren . . . ;
- Anwenden, verstanden als Umsetzen von theoretischer Erkenntnis in praktisches Handeln, von praktischer Erfahrung in theoretische Reflexion, von Erkenntnissen eines Arbeitsgebiets in ein anderes usw.
- Arbeiten im Kollektiv, ein Kollektiv leiten (als Voraussetzung für den Erfolg in allen anderen Aspekten).

2.4.7. Wissenschaftlich produktive Tätigkeit

Die soeben aufgezählten Bestandteile wissenschaftlicher Tätigkeit haben - mit unterschiedlichem Gewicht - in den bisher beschriebenen Organisationsformen des akademischen Studiums ihren Platz, treten dort aber noch nicht in ihrer Gesamtheit als Erfordernis zur Lösung einer eigenen, komplexen wissenschaftlichen Aufgabe auf. Das geschieht aber in der produktiven wissenschaftlichen Tätigkeit. Hier kann und soll der Studierende alle seine geistigen und moralischen Kräfte in eigener Verantwortung entfalten und über Aufwand und Nutzen Rechenschaft abgeben. Wir verstehen unter produktiver wissenschaftlicher Tätigkeit der Studierenden alle diejenigen Teile und Abschnitte des Studiums, in denen der Studierende durch eigene wissenschaftliche Arbeit bereits Bekanntes oder bereits Angewandtes in irgendeiner Weise überbietet - Neues schafft, und sei dieser Beitrag auch klein. Er kann z. B. bestehen in

- Forschungsarbeit, einschließlich Literaturstudien, die zu neuen Erkenntnissen und/oder zu Ansätzen und Vorschlägen zu weiteren wissenschaftlichen Arbeiten führen oder Teilbeiträge sind;
- eigener pädagogisch-, medizinisch-, juristisch-praktischer Tätigkeit (ggf. unter entsprechender Anleitung und Kontrolle);
- Entwurfs-, Konstruktions- und Entwicklungsarbeiten unterschiedlicher Art.

Es soll sich um Arbeitsaufgaben handeln, die nach Inhalt, Umfang und Methode solchen der künftigen Berufspraxis entsprechen und auf deren Auswahl und Präzisierung der Studierende selbst Einfluß hat. Über die entscheidende Bedeutung solcher Abschnitte in einem modernen wissenschaftlichen Studium haben wir bereits gesprochen. Im wünschenswerten Fall gipfeln die selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten im Verlauf mehrerer Studienjahre in einer wissenschaftlichen Abschlußarbeit (z. B. Diplomarbeit).

Denjenigen, die meinen, es sei praktisch unmöglich, die Studierenden an den heutigen „Massenuniversitäten“ in der erforderlichen Breite an der wissenschaftlichen Arbeit zu beteiligen, sei am Rande gesagt, dass nach Schätzungen in den 80er Jahren (!) an der Technischen Universität Dresden der Anteil studentischer Arbeiten an den wissenschaftlichen Leistungen dieser Hochschule bei etwa 40% lag.

Daneben gibt es im akademischen Leben für die Studierenden weitere Tätigkeitsfelder, in denen sie ihre ganze Persönlichkeit einsetzen und „verwirklichen“ können. Hier ist vor allem anderen die Mitwirkung der Studierenden selbst an der Gestaltung der pädagogischen Prozesse zum Nutzen ihrer selbst, ihrer Mitstudenten und Nachfolger zu nennen, d. h. die bewusste und initiativreiche Kooperation mit dem Lehrkörper bei der Optimierung der Lehre und der Bedingungen für das Selbststudium und für die selbständige wissenschaftliche Tätigkeit und die gesellschaftlich-politische Tätigkeit, die wir hier gleich in die Betrachtung einbeziehen. Alle diese im unteren Teil der Abb 4 gekennzeichneten Tätigkeitsfelder haben gemeinsam, dass sich hier die Studentische Persönlichkeit ganz einsetzen und beweisen muß, dass die Ergebnisse der Tätigkeit unmittelbar gesellschaftliche Folgen (Folgen auch für andere) haben, und dass man diese verantworten muss. Es fragt sich, welche Rolle dem Lehrenden insbesondere hinsichtlich der gesellschaftlich-politischen Tätigkeit der Studierenden zukommt. In der Regel ist er nicht nur in fachlicher Hinsicht der Erfahrenere, sondern auch in den sozialen Auseinandersetzungen der Zeit, ihren erstrebenswerten Zielen und ihren Mitteln. Hält er diese Erfahrung als nicht zur akademischen Lehre gehörig zurück, kümmert er sich nicht um diese Seite des studentischen Lebens, so leistet er der Entwicklung fachlicher Borniertheit Vorschub, ob er das will oder nicht. Der Verfasser dieser Zeilen bekennt sich zur Aufgabe des Hochschullehrers, seinen Studenten neben dem Unterricht auch Berater im öffentlichen Leben zu sein, weil in unserer Zeit die Ambivalenz von Arbeitsergebnissen der Wissenschaft den Angehörigen der betreffenden Berufsgruppen besondere Verantwortung auferlegt und weil es heute wohl nichts auf die Dauer Gefährlicheres gäbe, als Gruppen beschränkter Fachwissenschaftler, die keine politischen Kriterien für das Tun derjenigen hätten, denen sie ihre Arbeitsergebnisse in die Hände geben.

Die hier beschriebene vielfältige Konstellation unterschiedlicher Formen des Lehrens und Studierens und Lebens findet man nur auf der Hochschulstufe des Bildungssystems. Sie ist hier unerlässlich, wenn alle Potenzen der Erziehung der jungen Intelligenz durch Wissenschaft und für den Fortschritt der menschlichen Gesellschaft ausgeschöpft werden sollen. Es handelt sich daher insbesondere für Studienanfänger um eine völlig neue Lebenssituation, und die Befähigung zum Studieren kann nicht im vollen Umfang Ergebnis der Sekundarstufe der allgemeinbildenden Schule sein. Sie gehört zu den ersten und wichtigsten pädagogischen Aufgaben des Hochschullehrers.

Vorschlag: Stellen Sie sich in geeigneter Form die Ihrer Ansicht nach wesentlichen Kriterien der erforderlichen Vielfalt von Formen akademischen Lehrens und Studierens zusammen und prüfen Sie, inwieweit sie an Ihrer Hochschule (Fakultät, Sektion, Abteilung ...) verwirklicht sind und welche Möglichkeiten Sie haben, Verbesserungen zu bewirken!

Abschnitt 3: Grundlagen der Hochschuldidaktik

3.1 Zum Begriff der Hochschuldidaktik

Wir wollen uns zunächst darüber äußern, was unter Hochschuldidaktik verstanden werden soll und das Anliegen eingrenzen, dem wir in der vorliegenden Schrift gerecht werden möchten.

In der traditionellen Schulpädagogik, vor allem im deutschsprachigen Raum, ist es üblich, als eine Art Hauptfächer der pädagogischen Wissenschaften aufzufassen:

- die Grundlagen der Pädagogik oder die Systematische Pädagogik, die sich darum bemüht, mehr oder weniger umfassende Systeme pädagogischen Denkens und Handelns zu formulieren,
- die Theorie der Erziehung, in der es um die Art und Weise der Heranbildung der Gesamtpersönlichkeit unter besonderer Berücksichtigung ihrer ethischen, emotionalen, charakterlichen und weltanschaulichen Entwicklung geht und
- die Didaktik als Unterrichtstheorie, die sich mit Zielen, Inhalten, Methoden und Organisation mehr oder weniger direkt vom Lehrenden zu gestaltender pädagogischer Prozesse unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung des Wissens und Könnens befasst.

Wir schließen uns in dieser Schrift jener Tradition insofern an, als auch wir unter Hochschuldidaktik eine Theorie akademischen Unterrichtens verstehen wollen, dem letztgenannten Terminus allerdings einen weiteren Sinn geben: den der Anleitung in selbständiger wissenschaftlicher Arbeit. Wir brechen mit der Tradition insofern als wir nicht trennen zwischen der Entwicklung emotionaler, ethischer, charakterlicher und weltanschaulicher Züge der studentischen Persönlichkeit einerseits und der Entwicklung ihres Wissens, ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten (ihrer fachlichen oder beruflichen Qualifikation) andererseits. Das hängt u. a. mit dem praktischen Zweck dieser Schrift zusammen: Jeder erfahrene Hochschullehrer weiß ohne theoretische Belehrung, dass es getrennte Prozesse dieser Art nicht gibt und dass im sozialen Kontakt Hochschullehrer/Student immer die ganze Persönlichkeit des Hochschullehrers und die ganze Persönlichkeit des Studenten im Spiel sind, in welcher Organisationsform auch immer.

Wir behandeln in diesem Heft nur einige grundsätzliche Zusammenhänge. Ein Teil von ihnen wird in einigen Vorschlägen zu eigenen Reflexionen noch konkretisiert.

3.2. Bestimmung der Ziele hochschulpädagogischer Prozesse

3.2.1. Grundsätze der hochschulpädagogischen Zielbestimmung

Wir haben bereits festgestellt,

- dass pädagogische Ziele Ableitungen aus realen gesellschaftlichen Anforderungen sind (das gilt für die Hochschule um so mehr, als heute der wissenschaftlich-technische Fortschritt mit seinen Segnungen und Problemen immer mehr unmittelbares politisches Interesse findet);
- dass pädagogische Ziele antizipierte Persönlichkeitsqualitäten sind, die die Studierenden zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben sollen und wollen und
- dass dieser Prozeß der Zielsetzung sowohl Sache der Lehrenden als auch der Studierenden selbst ist.

Damit sind einige häufig anzutreffende Verhaltensweisen von Anfang an als fehlerhaft zu kennzeichnen und ihnen das jeweils richtige Verhalten entgegenzusetzen:

Es darf dem Lehrenden an der Hochschule nicht genügen, seine Zielvorstellungen mehr oder weniger bewusst aus der Lehrtradition seines Faches und des Kreises seiner Fachkollegen und aus seinen eigenen früheren Erfahrungen als Student abzuleiten.

Im Gegenteil: Er muss

- sich der zukünftigen Rolle seiner heutigen Studenten in der Gesellschaft
- und der Bedeutung, die die Ausbildung in dem gegebenen Studienfach dafür hat,

bewusst werden und daraus seinen persönlichen Standpunkt und seine persönliche Lehrabsicht entwickeln.

Es darf ihm erst recht nicht genug sein, überhaupt keine Ziele im eigentlichen Sinn zu bilden (d. h. sich zu überlegen, welche Persönlichkeitsqualitäten er bei seinen Studenten fördern und fördern will), sondern „einfach“ die gleichen Stoffe zu behandeln, die gleichen Übungen abzuhalten, die seit eh und je praktiziert werden.

Vielmehr soll er angemessene Zeit darauf verwenden, sich darüber klar zu werden, welcher „berufs typische Habitus“ von den ihm anvertrauten jungen Menschen künftig erwartet werden wird und wie sie selbst Gewohntes im Sinne menschlichen Fortschritts überwinden helfen sollen. Davon sind die konkreten Inhalte der Studien abhängig zu machen. Es kann sein, dass man dann zu anderen als den gewohnten Lehrkonzeptionen kommt. Soziale Prozesse, und damit auch pädagogische, lassen sich aber nicht, wie Maschinen umkonstruieren. Innovationen müssen sich entwickeln. Es gilt also den beharrlichen und geduldigen persönlichen Einsatz, um Schritt für Schritt, in Kooperation mit dem Kollegenkreis und den Studierenden, die als richtig erkannten Verbesserungen durchzusetzen.

Es reicht nicht aus, wenn der Lehrende die Zielbestimmung, wie oben beschrieben, nur aus der Sicht des Lehrkörpers vornimmt, wenn er dem höchstmöglichen pädagogischen Effekt nahe kommen will, muss er die ihm unmittelbar anvertrauten Studierenden einbeziehen, und sie dazu anleiten, sich neben den allgemein verbindlichen persönlichen Studienziele zu setzen. Dazu muß er jede(n) einzelne(n) möglichst gut kennen, um zu erreichen, dass jeder seine besonderen Fähigkeiten und Schwächen erkennt, sich seines persönlichen Lebensplans bewusst wird und sich bereit macht, seine Leistungsfähigkeit auszuschöpfen.

Auf diese Weise entstehen durchaus unterschiedliche Ziele für jeden einzelnen, und im weiteren Bildungsprozeß sollen sich diese Unterschiede vergrößern und nicht etwa nivelliert werden, wie naive Pädagogik zuweilen glauben machen möchte.

Wir beschreiben hier einen Idealzustand, der eigentlich nie voll erreicht werden kann, dem man aber zustreben soll. Das ist in der Pädagogik eine bewährte und berechtigte Methode der Zielbeschreibung. In der Praxis hängt der Grad, in dem ein Angehöriger des Lehrkörpers seine Arbeit diesem Ideal annähern kann, von vielen Faktoren ab, vor allem aber von der Zahl der Studierenden, für die er verantwortlich ist. Der Studienprozess ist aber fehlerhaft organisiert, wenn es nicht für jeden Studierenden mindestens ein kompetentes Mitglied des Lehrkörpers gibt, das objektiv in der Lage und auch verpflichtet ist, so engen Kontakt mit ihm herzustellen (z. B. Tutor, Berater bzw. Betreuer einer Studentengruppe, die möglichst nicht mehr als 25 Mitglieder haben sollte).

Vorschlag: Versuchen Sie - bezogen auf die von Ihnen persönlich betreuten Studenten - festzustellen, wieweit Sie in Ihrer pädagogischen Arbeit den an die Zielsetzung gestellten Idealforderungen bereits gerecht werden, woran es liegt, dass Sie Teile dieser Forderungen nicht erfüllen können, begründen Sie ggf. Einwände gegen diese Forderungen und entwickeln Sie eine Idee, wie Sie dem hier vorgestellten (oder einem von Ihnen selbst aufgestellten und begründeten) Ideal näher kommen könnten.

3.2.2. Gruppen von Zielen und ihre Bedeutung

Angesichts der Komplexität der menschlichen Persönlichkeit kann der Lehrende bei der Planung und Gestaltung seiner pädagogischen Führungstätigkeit seine Aufmerksam-

keit in der Regel nur auf eine begrenzte Zahl solcher Persönlichkeitsqualitäten richten, die eine Art Schlüsselfunktion in der Gesamtpersönlichkeit haben. Es hat sich bewährt, bei der Planung, Gestaltung und Erfolgsbewertung pädagogischer Prozesse sich auf folgende Kategorien zu konzentrieren:

- das Wissen (die Kenntnisse): das sind relativ richtige und im wesentlichen vollständige geistige Abbilder von Sachverhalten in Natur und Gesellschaft, die für erfolgreiches Handeln unerlässlich sind, sie können Mittel erfolgreichen Handelns werden. Zielformulierung z. B.: „Der Student weiß (soll lernen), daß ... Beschreibung des Sachverhalts“;
- die Fähigkeiten: das ist der Komplex aller jener Persönlichkeitsqualitäten, die einen Menschen in die Lage setzen, nach Gegenstand und Methode mehr oder weniger bestimmte Tätigkeiten erfolgreich zu vollziehen, sie werden daher auch am besten durch diese Tätigkeiten beschrieben. Beispiel: Der oder die Studierende ist in der Lage, ... zu ... (Tätigkeitsbeschreibung);
- die Fertigkeiten: das ist der Komplex aller jener Persönlichkeitsqualitäten, die einen Menschen in die Lage setzen, bestimmte Tätigkeiten „automatisch“ auszuführen, d. h. ohne daß die Kontrolle von Teilhandlungen Aufmerksamkeit erfordert. Sie werden ebenfalls durch die Art der Tätigkeit beschrieben, ggf. zusätzlich durch ein Zeitlimit, das dabei einzuhalten ist;
- Einstellungen: Das ist der Komplex aller jener Persönlichkeitsqualitäten, die die sozial-politische Gerichtetheit des Handelns eines Menschen bestimmen. Darunter sind besonders wichtig Überzeugungen (wissenschaftlich-sachlichen, ethischen und weltanschaulich-politischen Inhalts), sozial determinierte Verhaltensgewohnheiten und Willenseigenschaften sowie Gewohnheiten, Gefühl und Temperament, die ihrerseits z. B. Ausdauer und Beharrlichkeit, die Bereitschaft zu Risiko und Verantwortung u. a. m. bestimmen.

Mit den hier verwendeten und ähnlichen Termini werden denn auch Einstellungen beschrieben.

Wie man unschwer erkennen kann, ist es im Fall von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten relativ leicht, im Fall von Einstellungen dagegen relativ schwer, für entsprechende pädagogische Erwartungen (z. B. Ziele) anzugeben, woran man erkennen will, in welchem Grad sie verwirklicht sind. Es sollte deshalb aber nicht darauf verzichtet werden, daß jeder Lehrende bei seiner Arbeit - sei es die Planung und Gestaltung einer Vorlesung, eines Seminars, einer Übungsstunde oder eines ganzen Studienabschnitts in der Produktion oder eines ganzen Studienganges - sich seiner Ziele vollständig bewusst wird und dass er sie im erforderlichen Maß für andere nutzbar dokumentiert und vor allem die Studierenden damit vertraut macht.

Vorschlag:

Beschreiben Sie möglichst knapp, aber möglichst vollständig die Ziele der Entwicklung von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen

für eine einzelne akademische Unterrichtseinheit (z. B. Seminarstunde, Übungsstunde, Teilthema einer Vorlesung),

für die Lehrveranstaltungen eines Semesters oder Studienjahres,

für den gesamten Studienkurs,

in Ihrem Fachgebiet und erörtern Sie die Möglichkeiten, die Entwicklung der betreffenden Persönlichkeitsqualitäten zu beobachten und zu beeinflussen!

3.3. Bestimmung und Gestaltung des Inhalts hochschulpädagogischer Prozesse

3.3.1. Der Begriff des Inhalts und seine Beziehungen zum Ziel

Der Leser wird in verschiedenen Quellen der (hochschul)pädagogischen Literatur den Begriff des Inhalts pädagogischer Prozesse unterschiedlich bestimmt und z. T. auch gar nicht verwendet finden. In den letztgenannten Fällen wird z. B. vom „Unterrichtsstoff“, vom „Unterrichtsgegenstand“ usw. gesprochen. Im typischen Fall werden unter „Inhalt“ (des Lehrens, des Lernens oder Studierens, des Unterrichts usw.) in der Regel diejenigen geistigen Abbilder realer Sachverhalte aus Natur und Gesellschaft (und aus der Geisteswelt selbst) verstanden, die man den Studierenden vermitteln will, und die sie sich zu eigen machen sollen. Es handelt sich also um Teile des gesellschaftlichen Bewusstseins, an die die jungen Mitglieder der Gesellschaft herangeführt werden. Mit „Stoff“ ist im allgemeinen dasselbe gemeint.

Auf der Stufe der Hochschule reicht der so gefasste Inhaltbegriff nicht aus, da im Verlauf des Studiums studentisches Lernen mehr und mehr in selbständige wissenschaftliche Arbeit übergehen muß. Um hier nicht ins Detail gehen zu müssen, bestimmen wir den Inhaltbegriff vorläufig als die Gesamtheit der materiellen und ideellen Gegenstände des Lehrens und Studierens.

Nun ist es in der Praxis der akademischen Lehre ein schwieriges Problem, sich in der Vielfalt der Ausbildungs- und Erziehungsziele und der zu ihrer Realisierung denkbaren Studieninhalte eine Übersicht zu verschaffen. Das ist mit folgendem „Kunstgriff“ möglich (auf dessen Grenzen wir allerdings noch einmal zurückkommen müssen):

Man fasst für ein gegebenes Lehrgebiet die „Gesamtheit“ der Studententätigkeiten (vgl. o.) als System von Studienaufgaben auf, deren wichtigste (tragende, typische usw.) man sorgfältig formuliert und einander hierarchisch zuordnet, sodass möglichst genau bestimmt ist, welche (einfacheren) beherrscht werden müssen, um eine andere (komplexere) mit Aussicht auf Erfolg in Angriff nehmen zu können.

Man ordnet dieses Aufgabensystem dem für das Lehrgebiet gültigen Zielsystem so zu (evtl. nur von einer bestimmten Komplexitätsstufe an) dass für jedes Ziel die Aufgabe(n)klasse(n) bestimmt sind, die zu seiner Realisierung beitragen und umgekehrt für jede Aufgabe(n)klasse die Ziele, zu deren Realisierung sie beiträgt.

Nun zunächst zu den Grenzen des Verfahrens, bevor wir einige wenige Beispiele anführen. Man muss sich stets bewusst bleiben, dass ein noch so detailliert ausgeklügeltes Aufgabensystem nur ein Auszug aus der Vielfalt der Aneignungstätigkeiten im Studium sein kann, der nach meist nicht sehr exakt formulierbaren Kriterien zusammengestellt ist und zudem nur Typisches, mehr oder weniger für alle Gültiges berücksichtigen kann. Die auf der Hochschulstufe so notwendige Individualisierung der Studien wird durch dieses Verfahren nur dann unterstützt, wenn es der Studierende in eigener Verantwortung für sich selbst anwendet. Dazu werden aber nur sehr wenige in der Lage sein. Ferner wird es wohl überall wichtige, unverzichtbare Studienziele und -inhalte geben, die sich dieser Verfahrensweise entziehen.

Ein Beispiel für eine Ziel-Inhalt-Hierarchie (auch „Zielbaum“ genannt), zeigt Abb 4. Es ist ein kleiner Ausschnitt aus dem Lehrgebiet Technische Mechanik der Studienrichtung Bauingenieurwesen an der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar. Es handelt sich um einen Zielbaum insofern, als Fähigkeiten ausgewiesen sind, die erworben werden sollen. Im gegebenen Fall (aber keineswegs immer!) sind aus diesen Fähigkeitszielen Aufgabenklassen unmittelbar ableitbar.

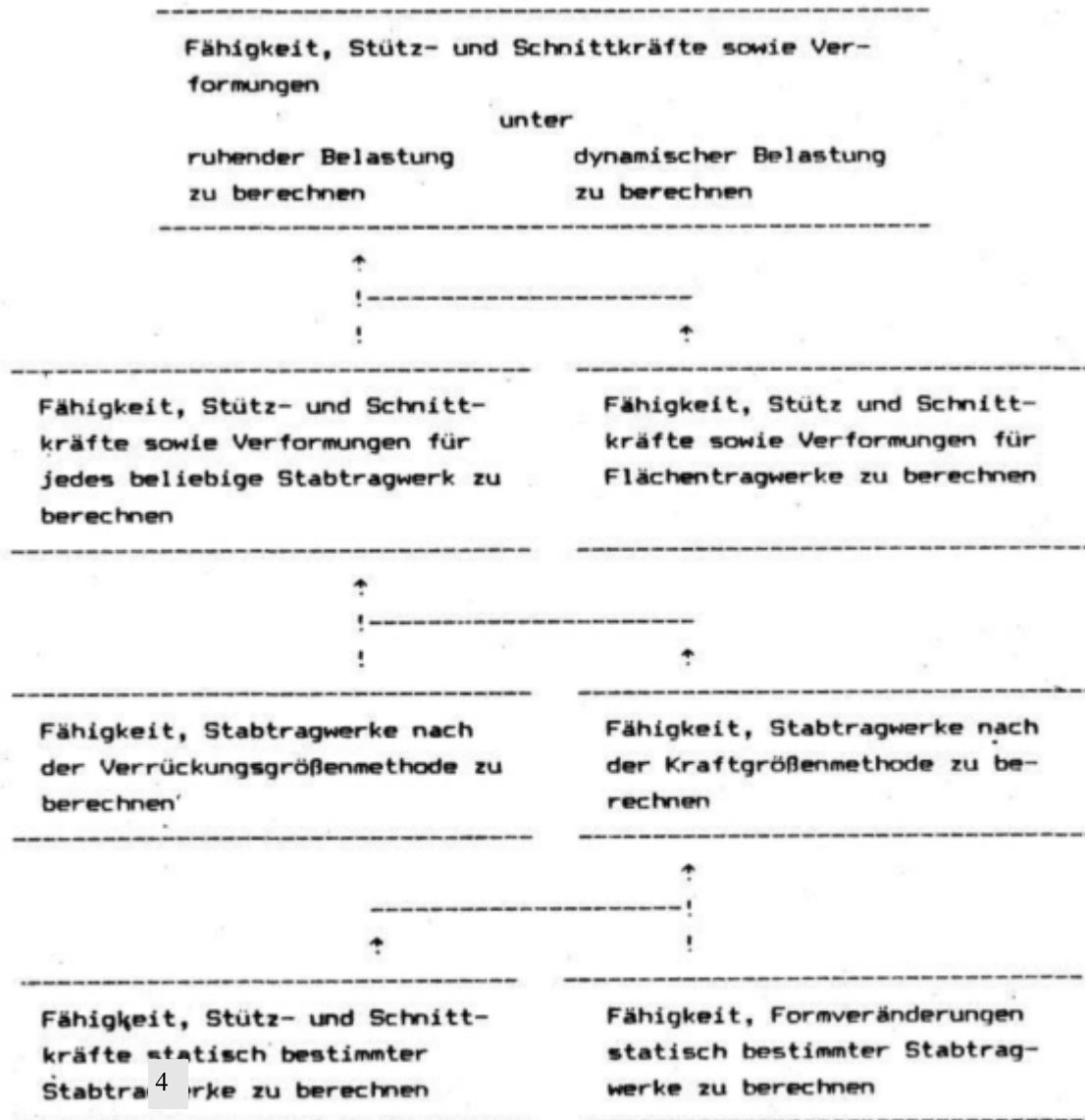


Abbildung 5: Ausschnitt aus einem Zielbaum im Rahmen der Ausbildung von Bauingenieuren (nach STEINHARDT und SCHUSTER)

3.3.2. Aufgaben als hochschulpädagogisches Führungsmittel

Pädagogische Führung besteht aber aus konkreten Handlungen des Lehrenden; sie kann sich nicht auf eine mehr oder weniger verschwommene „Gesamtheit von kooperativen Tätigkeiten“ beziehen, diese müssen gewissermaßen „portioniert“ und die Portionen zeitlich und logisch zueinander geordnet werden. Das soll hier mit Hilfe der Kategorie „Studienaufgabe“ geschehen.

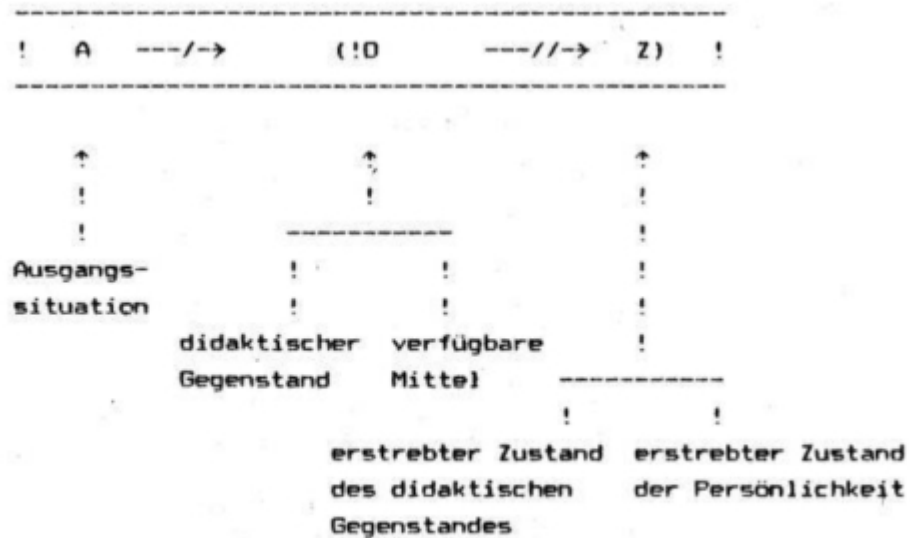


Abbildung 5 a: Typische Struktur einer Studienaufgabe (in Anlehnung an SEGETH)

typische Merkmale von A, !O und Z in drei wichtigen Bereichen der Aneignungstätigkeit im Studium charakterisieren.

!	!	A	!	!O	!	Z	!
!	Erlernen von	!	Wissen, Fähig-	!	geistig-manuel-	!	Rezeption der
!	Fakten und	!	keiten, Fertig-	!	le Operationen	!	wesentlichen
!	Zusammenhängen!	!	keiten, Metho-	!	an Modellen -	!	Fakten und Zu-
!		!	den und Techni-	!	Lehr- und Lern-	!	sammenhänge
!		!	ken geistiger	!	mittel	!	
!		!	Arbeit	!		!	
!	selbständige	!	wie oben,	!	Gegenstände aus	!	Erkennen,
!	wissenschaft-	!	Parteinahme	!	dem Untersu-	!	Verändern
!	liche Tätig-	!	kann Bedingung	!	chungsbereich	!	
!	keit	!	für den Erfolg	!	d. betreffenden	!	
!		!	sein	!	Wissenschaft -	!	
!		!		!	entsprechende	!	
!		!		!	Methoden und	!	
!		!		!	Mittel	!	
!	gesellschaft-	!	wie oben,	!	Gegenstand: Ge-	!	Verändern und
!	lich-politi-	!	Parteinahme	!	sellschaftliche	!	Erkennen machen
!	sche Tätigkeit!	!	ist Bedingung	!	Verhältnisse -	!	(andere)
!		!	für den Erfolg	!	politische,	!	
!		!		!	künstlerische	!	
!		!		!	Methoden und	!	
!		!		!	Mittel	!	

Abbildung 5 b: Aufgabenstruktur und Grundformen studentischer Tätigkeit

Wir bestimmen die Studienaufgabe und ihre Realisierung als ein Grundelement des Studieninhalts mit der in Abb. 5a dargestellten typischen Struktur. A bedeutet einen Komplex von Ausgangsbedingungen (die Ausgangssituation), !O die Aufforderung zu einer (mehr oder weniger bestimmten, mehr oder weniger komplexen) Operation und Z den zu erreichenden Zweck. Die von der Symbolik der formalen Logik angeregte Formel ist wie folgt verbal zu interpretieren: In der Situation A wird zu einer Aktion !O aufgefordert, die zum Ergebnis Z führen soll. In der Literatur wird für Z meist die Bezeichnung Ziel verwendet, die wir hier vermeiden, um Verwechslungen mit dem pädagogischen Zielbegriff auszuschließen: Dieser entspricht, wie man in der Abbildung sehen kann, nur einem Teilaspekt von Z, dem erstrebten Zustand der Persönlichkeit; unmittelbar pädagogischer Führung zugänglich ist aber nur der andere. Das ist in der pädagogischen Alltagssprache das vom Studierenden vorgelegte Ergebnis in verbaler oder anderweitig materialisierter Form. Im Prinzip müssen der Lehrende und/oder der Studierende alle drei Grundbestandteile für jede wichtige Studienaufgabe so exakt wie möglich bestimmen. Dazu kommt für Bewertungsprozesse die Notwendigkeit, die Kriterien zu bestimmen, unter denen das Ergebnis akzeptiert und ggf. eine bestimmte Zensur erteilt wird. In dem sehr beschränkten Rahmen, der uns hier zur Verfügung steht, ist es ganz unmöglich, die Vielfalt der realen Ausprägungen von A, !O und Z und das breite Spektrum der Formen ihrer Dokumentation (z. B. in Aufgabensammlungen des Lehrbereichs) durch Beispiele zu illustrieren. Abb 5b soll wenigstens im Überblick einige typische Merkmale von A, !O und Z in drei wichtigen Bereichen der Aneignungstätigkeit im Studium charakterisieren.

Im Verlauf der „Bearbeitung“ einer hinreichend komplexen Studienaufgabe ist unser Modell der typischen pädagogischen Situation (Abb. 1) noch voll anwendbar. Betrachten wir unter Rückgriff auf dieses Modell die Aktionen von Lehrenden und Studierenden, bezogen auf die in Abb. 5 dargestellten typischen Strukturelemente einer Aufgabe.

Zunächst ist stets ein didaktischer Gegenstand bestimmbar, der durch den Studierenden unter Anleitung des Lehrenden „bearbeitet“ werden soll. der unbearbeitete Gegenstand A ist in der Ausgangssituation enthalten; auf ihn bezieht sich die Aufforderung zu einer Operation !O, und sein erstrebter Zustand (die vorweg genommene Lösung) ist ein entscheidendes Maß für die Beurteilung des Ergebnisses Z. Der Lehrende - und bei zunehmend selbständiger wissenschaftlicher Tätigkeit auch der Studierende - macht sich die Ausgangssituation bewusst; dazu gehört vor allem, dass die Vorgaben, die verfügbaren Vorkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Studierenden, die verfügbare Anleitung durch den Lehrenden, verfügbare Hilfsmittel usw. reflektiert werden. Sodann wird der einer bewussten Gestaltung zugängliche Teil der situativen Bedingungen in Zeit und Raum so organisiert, dass günstige Bedingungen für die Lösungshandlung entstehen. Der Lehrende entscheidet auch, ob und in welchem Maße er dem Studierenden die Ausgangssituation mitteilt oder sie dessen eigener Analyse überlässt. Entsprechend verhält es sich mit dem Operationsteil. Die Aufforderung zum Handeln muss bewusst reflektiert werden; dabei kann sie dem Studierenden vollständig oder unvollständig mitgeteilt oder von diesem selbst entwickelt werden. Auch die Beurteilung von Z ist, wie wir in anderem Zusammenhang bereits festgestellt haben, Gegenstand bewusst kooperativen Handelns von Studierenden und Lehrenden. Es bestätigt sich also: Alle in Abb. 2 dargestellten und im zugehörigen Text kommentierten typischen Beziehungen in der hochschulpädagogischen Situation lassen sich auf der Ebene der Studienaufgabe in ihren konkreten Merkmalen diskutieren.

Aus diesen Betrachtungen ergeben sich Möglichkeiten der Stufung von Aufgaben (-folgen) unter sehr verschiedenen Gesichtspunkten, für die hier nur Beispiele gegeben werden

können - schon deshalb, weil die Kriterien berufstypischer qualitativer Merkmale der Aufgaben und ihrer Reihung nach steigenden Anforderungen in hohem Maße von dem jeweiligen akademischen Fach abhängen.

B: Anforderungen der Art und Weise der Führung

1. Ausmaß der Vorhaben zum Lösungsweg
 - Aufgabe, Lösungsweg und Ergebnis gegeben
 - Aufgabe und Lösungsweg gegeben, Ergebnis gefordert
 - Aufgabe gegeben, Lösungsweg und Ergebnis gefordert
 - selbständige Ableitung der Aufgabe aus einer Problemsituation gefordert
2. Ausmaß der Vorgaben zur Kennzeichnung der Aufgabe bzw. des Problems
 - Kette von Übergängen vom Ausgangs- zum Endobjekt bekannt
 - einzelne Glieder des Übergangs ... sind unbekannt
 - Weg des Übergangs unbekannt (heuristische Aufgaben)
3. Ausmaß und Art der Vorgaben in der sprachlichen Form der Aufgabenstellung

z.	B.	vollständige Aufgabe		B	!O
		unvollständige Aufgabe	-	!O	Z
		Problem	B	-	Z
		Anweisung	-	!O	-

A, !O oder Z bedeuten: das betr. Strukturelement ist formuliert;
 - bedeutet: das betr. Strukturelement ist nicht formuliert.

!	Aufgabe 1	Aufgabe 2	Aufgabe 3	Aufgabe 4	!
! Ziel A		x		x	2
! Ziel B	x				1
! Ziel C			x	x	2
! Ziel D					0
!					!
! Ziel X			x	x	2
!	1	1	2	3	!

Abbildung 8: Muster einer Ziel-Inhalt-Matrix mit Aufgaben

Die Tabellen in Abb. 7 sollen Ihnen einige Anregungen geben, Ihren Lehrgegenstand unter dem Blickwinkel von Studienaufgaben mit systematisch wachsenden Anforderungen an den Studierenden zu durchdenken. Sie wurden erarbeitet unter Verwendung von Materialien von BESPAL'KO, GAL'PERIN, LICHTENECKER, LOMPSCHER, MALEK, SCHUSTER und STEINHARDT, ZAMARIN u. a.

3.3.3. Zielhierarchien (Zielbäume) - Planung und Kontrolle der Studien

Es ist eine Konsequenz unserer Begriffe von Studieninhalt und Studiaufgabe, dass das Studium als ein System aufeinander bezogener Aufgaben zu wissenschaftlicher Tätigkeit verstanden wird. Dieses Aufgabensystem hat (wiederum im typischen Fall), sofern es wohl er- ⁷ wogen, ausgereift und formuliert ist, eine hierarchische Struktur oder kann doch in ei- ner hierarchischen Form dargestellt werden. Diese Methode, die auf GAGNÉ und seine Schule zurückgeht, haben wir bereits erörtert. Sie eignet sich hervorragend als Instrument der Planung und Kontrolle des Studienprozesses, wenn man noch die von

VYGOTSKIJ eingeführten Begriffe „Zone der aktuellen Leistung“ (Z. d. a. L.) und „Zone der nächsten Entwicklung“ (Z. d. n. E.) einführt. Wir wollen hier - im Zusammenhang mit den vorangegangenen Abschnitten -

- unter "Z. d. a. L." denjenigen Teil des Studieninhalts verstehen, der durch solche Studienaufgaben(-klassen) repräsentiert wird, die die betreffenden Studierenden ohne oder mit geringfügiger Anleitung beherrschen und
- unter "Z. d. n. E." denjenigen Teil des Studieninhalts, der durch solche Studienaufgaben repräsentiert wird, die die betreffenden Studierenden unter Anleitung lösen können, wobei die Anleitungstätigkeit durch den Lehrenden im Verlauf von Aufgabenketten schrittweise reduziert werden kann.

Jenseits der letztgenannten gibt es eine Zone, der so komplexe Aufgaben angehören, dass es zu Frustration führen würde, wollte man die Studierenden mit ihnen konfrontieren. Die pädagogische Kunst, die wir hier versuchen, mit dem Instrumentarium der pädagogischen Wissenschaft zu unterstützen, besteht nun darin,

- die Z. d. a. L. so exakt und differenziert wie möglich zu ermitteln und
- neue Aufgaben zu stellen, die je in der Z. d. n. E. liegen.

Hier ist auch der eigentliche Ansatzpunkt für individuelles Eingehen auf jeden einzelnen Studierenden. Die folgenden Vorschläge sind zugleich Hinweise, wie die Zielbaummethode in der Planung und Kontrolle (einschl. Selbstkontrolle!) angewandt werden kann.

Abb. 7 zeigt ein fiktives Beispiel für eine Ziel-Inhalt-Zuordnung in Gestalt einer Matrix. in der der Inhalt in Form von Studienaufgaben repräsentiert sein soll. Diese Darstellungsart gestattet eine rasche Übersicht, ob alle Zielelemente sich in der realen Studien- und Lehr-tätigkeit widerspiegeln und umgekehrt, ob die tatsächlich stattfindende Studien- und Lehrtätigkeit nach Art und Schwerpunktverteilung mit den Studienzielen korrespondiert. Sie setzt allerdings wohl formulierte und in ihren hierarchischen Beziehungen wohl geordnete Ziel- und Aufgabensysteme voraus. In den meisten Fällen wird man dabei Unstimmigkeiten feststellen, was Anlass zur gezielten Ergänzung der entsprechenden Führungsdokumente geben sollte. Wenn freilich im betreffenden Arbeitsbereich Ziele und Inhalte des Studiums überhaupt noch nicht hinreichend bestimmt sein sollten, muss das zuvor nachgeholt werden, wenn man nicht ineffektiv lehren will.

Vorschlag: Versuchen Sie für Ihr Lehrgebiet die hochschulpädagogischen Ziele zusammenzustellen, die als verbindlich gelten,

diesen Zielen (Klassen, Komplexe von) Studienaufgaben in der geforderten Weise zuzuordnen,

festzustellen, welchen Zielen relativ wenig oder gar keine Aufgaben entsprechen und welchen Aufgaben relativ wenig oder gar keine Ziele zugeordnet sind,

festzustellen und zu begründen, in welchen Fällen das gerechtfertigt ist und wo nicht, und im letztgenannten Fall Vorschläge zur Ergänzung des Aufgaben- oder des Zielsystems zu entwerfen!

Versuchen Sie, für einen Teil Ihres Lehrgebiets - in kritischer Anwendung der hier gegebenen Hinweise und Anregungen - einen Zielbaum aufzustellen!

Bestimmen Sie für ausgewählte, darin vorkommende Zielpositionen Aufgaben für Studierende so, dass Sie an den Lösungen erkennen können, ob das betr. Ziel (z. B. eine Fähigkeit) erreicht wurde.

Eine anspruchsvolle, komplexe Aufgabe für ein kleines Kollektiv engagierter Hochschullehrer und Assistenten wäre es z. B., in einem hochschulpädagogisch noch wenig oder gar nicht bearbeiteten Lehrgebiet alle verfügbaren Informationen über Ziele, Inhalte und Aufgaben systematisch zu sammeln, sie nach ihrer Sachlogik und einer von der Fasslichkeit für Studenten bestimmten „didaktischen Logik“ hierarchisch so zu ordnen, dass das Ergebnis den hier erhobenen theoretischen Forderungen möglichst nahekommt, und praktische Schlussfolgerungen für die Gestaltung des Lehrgangs zu ziehen.

Abschließend möchten wir Ihnen mit den Abb. 9 und 10 einen Hinweis geben, wie Sie sich einfache Arbeitsmittel für die Planung Ihres Unterrichts und für die Kontrolle der Resultate entwickeln können. Für die langfristige Planung und rechtzeitige Bereitstellung der notwendigen Hilfsmittel hat sich die Listenform bewährt. Sie finden außerdem in Abb. 9 als Beispiel Vorder- und Rückseite einer Karte aus einer Aufgabenkartei (Hier bezieht sie sich auf einen pädagogischen Kurs). Man kann die Stichwortliste nach und nach ergänzen und

den Betreff am oberen Kartenrand mit einem Reiter markieren, wie es angedeutet ist. Selbstverständlich gibt es vielfältige andere Techniken bis hin zur Anwendung von Klein- und Personalcomputern.

Anmerkung: Der Text ist von 1983!
- Wie Sie heute mittels PC und Internet sich viel leichter Hilfsmittel entwickeln können, muss ich nicht ausführen.

Thema	Zeitpkt.	Hilfsmittel, LLM	Bemerk.																																						
AUFGABENKARTEI Lehrgebiet: Aufgabe: Lfd. Nr.: Thema: <table border="1"> <tr><td>Ges.-entw.u.Bildung</td><td></td></tr> <tr><td>Grundfragen d.H5-bild.</td><td></td></tr> <tr><td>Anford.an Pers.-entw.</td><td></td></tr> <tr><td>Didaktik Abiturstufe</td><td></td></tr> <tr><td>paed.Prozess allgem.</td><td></td></tr> <tr><td>p.P.: Lehrender</td><td></td></tr> <tr><td>p.P.: Studierender</td><td></td></tr> <tr><td>p.P.: Ziel/ges.Anford.</td><td></td></tr> <tr><td>p.P.: Ggstds.bereich</td><td>☒</td></tr> <tr><td>P.P.: Meth./Organis.</td><td></td></tr> <tr><td>Erziehung i.e.S.</td><td></td></tr> <tr><td>Besonderh.d.hp.Proz.</td><td></td></tr> <tr><td>selbst.wiss.Taetigk.</td><td></td></tr> <tr><td>Ueberg.Abi-stufe/H5</td><td></td></tr> <tr><td>Ueberg. z. Praxis</td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td></tr> </table>				Ges.-entw.u.Bildung		Grundfragen d.H5-bild.		Anford.an Pers.-entw.		Didaktik Abiturstufe		paed.Prozess allgem.		p.P.: Lehrender		p.P.: Studierender		p.P.: Ziel/ges.Anford.		p.P.: Ggstds.bereich	☒	P.P.: Meth./Organis.		Erziehung i.e.S.		Besonderh.d.hp.Proz.		selbst.wiss.Taetigk.		Ueberg.Abi-stufe/H5		Ueberg. z. Praxis									
Ges.-entw.u.Bildung																																									
Grundfragen d.H5-bild.																																									
Anford.an Pers.-entw.																																									
Didaktik Abiturstufe																																									
paed.Prozess allgem.																																									
p.P.: Lehrender																																									
p.P.: Studierender																																									
p.P.: Ziel/ges.Anford.																																									
p.P.: Ggstds.bereich	☒																																								
P.P.: Meth./Organis.																																									
Erziehung i.e.S.																																									
Besonderh.d.hp.Proz.																																									
selbst.wiss.Taetigk.																																									
Ueberg.Abi-stufe/H5																																									
Ueberg. z. Praxis																																									

Für gegebene Aufgabenklassen oder für die durch sie repräsentierten Ziele lässt sich feststellen, wieviel Prozent der Studierenden die jeweilige Aufgabenklasse beherrscht; und für den einzelnen Studierenden ist feststellbar, welchen Anteil der Aufgaben einer gegebenen Klasse er oder sie erfolgreich löst (Abb. 10).

Man kann vereinbaren, dass in einem Zielbaum (Beispiel: Abb. 4) diejenigen Aufgabenklassen, die die Studierenden zu beispielsweise 90 Prozent beherrschen, die Zone der aktuellen Leistung markieren und die

jeweils darüber liegende „Schicht“ als Zone der nächsten Entwicklung gilt.

Thema	Zeitpkt.	Hilfsmittel, LLM	Bemerk.

AUFGABENKARTEI	Lfd. Nr.:
Lehrgebiet:	Thema:

Selbstverständlich kann es sich hier nur um Streiflichter auf das wichtige Gebiet der Lehrkonzeptionellen und -analytischen Arbeit handeln. Wir denken aber deutlich gemacht zu haben, dass langfristige, aufmerksame Beobachtung des hochschulpädagogischen Realprozesses nach definierten Gesichtspunkten nach und nach dazu führt, dass die wesentlichen Bedingungen effektiven Studierens und Lehrens immer besser erfasst und immer zielgerichteter gestaltet werden können.

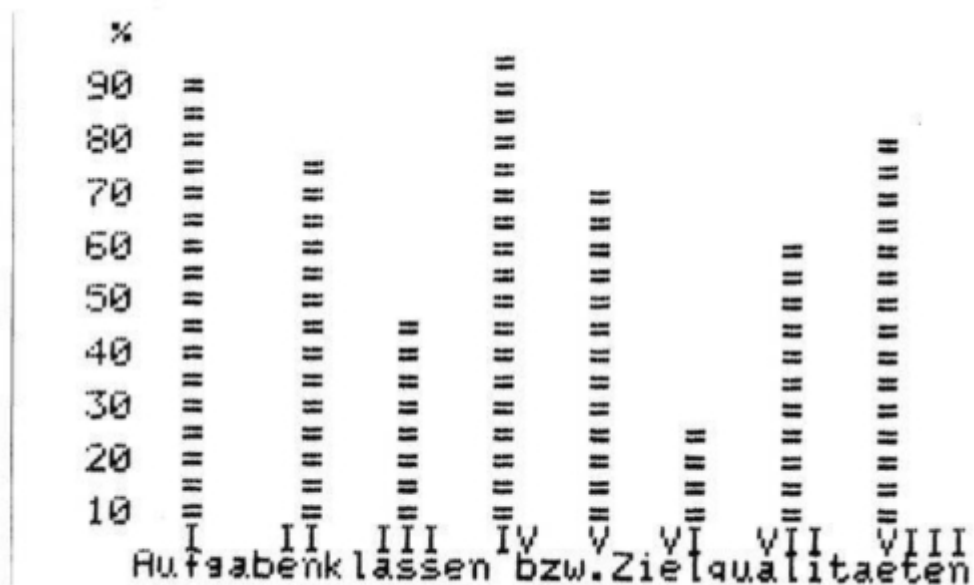


Abbildung 10: Ziel-Resultat-Vergleich