

Wie Ausbildung Bildung werden kann in Zeiten, in denen die Bildung abgeschafft werden soll

Wim Görts

1. Anlass: Studium und Lehre verändern sich seit der Einführung von Bachelor und Master

Ursprünglich war dieser Artikel für dieses Buch nicht vorgesehen. Im Rahmen der Bemühung, Lehre zu verbessern, schien es vollkommen ausreichend zu sein, gut durchdachte Beispiele für den Einsatz von Tutoren¹ zusammen zu stellen. Sie sollten andere Interessierte anregen.

In den zwei Jahren von der Planung bis zur Realisierung der Publikation zeigte sich jedoch an der Entwicklung in den Hochschulen in Deutschland unübersehbar, dass mit der inzwischen fast vollständig abgeschlossenen Einführung von Bachelor und Master das Studium als Ausbildung zu vielseitigem Klagen führt (u.a Pfaller, 2010), während das Studium als Bildung gänzlich zu verschwinden droht (Beck 2010, S. 103). Statt Bildung sollen die Studierende Kompetenzen erwerben und sich auf ein lebenslanges Lernen einrichten. Lehrende wie Studierende werden einer intensiven formalen Kontrolle unterworfen, infolge derer erstere vornehmlich darauf bedacht sind, die Vorgaben der Studienmodule und Curricula (da Gegenstand von Akkreditierung und Re-Akkreditierung) einzuhalten, während Studierende das Ergattern der erforderlichen Credits Points zur Richtschnur ihres Handelns machen. Die Funktion des Studierens verändert sich damit grundlegend: Sie reduziert sich auf die anhand von fremdbestimmten Modulen herbeizuführende Vorbereitung auf einen sich ständig verändernden Arbeitsmarkt, der pausenlos dazu zwingt, sich in seinen Qualifikationen fortwährend anzupassen.

Im Lichte dieses grundlegenden Wandels reicht es nicht aus, didaktische Fragestellungen ausschließlich unter Gesichtspunkten des erfolgreichen Erwerbs von Wissen oder der effektiven Vorbereitung auf Prüfungen abzuhandeln. Auch Tutorien, Übungen, Mentorensprechstunden und so weiter sind zwangsweise Teil der Neuausrichtung von Lehre und Studium auf wirtschaftliche Verwertungsaspekte (dazu u.a. Liessmann 2006, Ptak 2008, Münch 2009, Pongratz 2009). Deswegen ist es eine grundlegend pädagogische und gesellschaftspolitische Fragestellung, wie man mit der Verknüpfung von Ausbildung und Bildung bzw. dem drohenden vollständigen Wegfall von Bildung im Studium in der Vorbereitung von Tutoren auf ihre Aufgaben umgeht. Zu prüfen ist u.a., in welcher Weise die

¹ Ich verwende der Einfachheit halber den Begriff „Tutor“ für eine Vielfalt von Funktionen, die ältere Studierende heutzutage als Hilfskräfte in den Bereichen Lehre, Betreuung und Beratung einnehmen.

gegenwärtige, hybride Situation (Münch 2009, 60 ff.) in Lehre und Studium dazu genutzt werden kann, die vorhandenen Spielräume zu nutzen, durch spezielle Arbeitsweisen das Blickfeld der Studierenden in Bezug auf das Potenzial eines Studiums zu erweitern.

Anhand von Beispielen, in denen von der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle ausgebildete studentische „Trainer/innen“ andere Studierende beim Erwerb der sogenannten Schlüsselkompetenzen unterstützen, soll am Ende dieses Artikels gezeigt werden, wie Ausbildung Bildung ermöglichen kann. Unter Berücksichtigung der dort dargelegten Grundgedanken und Vorgehensweisen bedarf es nur weniger Schritte, um die dabei gehandhabte Didaktik auf andere tutoriell geleitete Veranstaltungen zu übertragen.

2. Alltag im Studium: Anonymisiertes, fragmentiertes Studium ohne individuellen Bezug; enormer Zeit- und psychischer Druck; das Verschwinden des „Ich“ aus den Hochschulen.

Die in der vergangenen Dekade geschaffene Bachelor- und Master-Struktur setzt auf „Ideal-Studierende“, die sukzessive einen vorgegebenen Studienplan umsetzen. Während die Ingenieur- und überwiegend auch die Naturwissenschaften schon zu Zeiten des Diplomstudiengangs eng ausgelegte Studienpläne aufwiesen, wird mit der Ausdehnung des Inheldiktats auf alle Studiengänge nunmehr die Steuerung von oben zur allgemeinen Doktrin erhoben. Dabei sind es zunehmend anonyme Mächte –und nicht mehr identifizierbare Hochschullehrer, denen diese Aufgabe qua Autorität auf ihrem Gebiet zufiel –, die auf diese Weise vorschreiben, was Wissenschaft ist: Der OECD, die Europäische Union, Ministerkonferenzen, Länderregierungen, im Zweifelsfall der Markt, in der konkreten Umsetzung - aber in der Rolle nachgeordneter Vollzugsorgane - Fachbereiche und Hochschulleitungen.

In einer besonders ausgefallenen Form materialisiert sich diese Aufklotzierung der Studieninhalte in der inzwischen an allen Hochschulen erfolgten oder bevorstehenden Einbettung von Immatrikulation, Rückmeldung, Kontenstandführung der Credit Points und Anmeldung zu Lehrveranstaltungen in ein hochschulzentral gesteuertes Software-Programm: Eingeführt mit der Begründung, dadurch umständlichen Verwaltungsaufwand zu vermeiden und eine Erleichterung administrativer Vorgänge auf beiden Seiten zu erreichen, führt die Implementierung dieser Programme de facto zu einer Einengung der Beweglichkeit der Studierenden: Wenn Studierende über das Anmelde-Programm eingegeben haben, in welchem Fach und welchem Fachsemester sie studieren, wird ihnen ausschließlich Einsicht in die Informationen über jene Lehrveranstaltungen gegeben, die offiziell für ihr Semester vorgesehen sind. Die früher bestehende Möglichkeit, in den Angeboten anderer Semester und anderer Studiengänge nach interessanten Lehrveranstaltungen zu suchen und mit Dozenten in Kontakt zu treten, um zu prüfen und auszuhandeln, ob die Teilnahme an deren Lehrveranstaltung und der ggf. nachfol-

genden Prüfung anerkannt werden können, ist auf diese Weise blockiert. Studierenden wird „Wissen“ „verordnet“. Nicht nur, dass durch diesen Vorgang ein ganz falsches Bild von der Weitergabe und der Generierung von Wissen, Erkenntnissen und wissenschaftlichen Methoden als Abarbeiten von Vorgaben hervorgerufen wird. Es erstickt von vornherein jede Initiative von Studierenden, sich auf die ihnen eigene Art mit Wissenschaft und einzelnen ihrer Disziplinen suchend vertraut zu machen. Kein Wunder, dass viele sich in Lehrveranstaltungen dann auch entsprechend initiativlos verhalten.

Wen darüber hinaus das Pech trifft (und es trifft die Mehrzahl der Studierenden), dem für den nicht existierenden Ideal-Studierenden ausgedachten Studienplan schon recht früh nicht mehr folgen zu können, läuft unmittelbar Gefahr, zum Aussteiger zu werden. Es entlarvt sich dabei zwar auf diese Weise die Behauptung der Studierbarkeit der vorgefertigten Studienpläne in der sogenannten Regelstudienzeit, nur interpretieren die meisten Studierenden dies nicht so, sondern führen es auf eigenes Versagen zurück. Der Zeitdruck (und gleichzeitig ihre Unerfahrenheit) ist so groß, dass realistische Empfehlungen (zum Beispiel von älteren Studierenden, die als Mentoren eingesetzt werden), in den ersten beiden Semestern nicht den komplett vorgesehenen Credit Points-Katalog an Veranstaltungen anzugehen, sondern diesen den eigenen Umständen angepasst zu reduzieren, meist aus Angst, mit der Abweichung vom Plan einen großen Fehler zu begehen, ignoriert werden.² Wer dann den Anschluss verliert, muss neue Mitstudierende suchen, muss eine oder mehrere Klausuren wiederholen (was nicht selten erst ein Jahr später möglich ist) und wird schon beim zweiten Durchfallen in einer Prüfung mit dem drohenden Studienabbruch konfrontiert.³ Flexible Lösungen durch eine Beratung mit Hochschullehrern sind nicht mehr möglich oder sehr umständlich und selten geworden. Die Spielräume für ein situationsorientiertes Handeln, das die Individualität lernender Personen berücksichtigt, werden auf beiden Seiten kleiner. Studierende (und auch Lehrende) lernen, dass es primär um das Einhalten von Vorgaben geht und nicht mehr um die Frage, wie Lernprozesse im Sinne von Verstehensprozessen optimal zu gestalten sind. Im Ergebnis führt dies zu uninspirierten und uninteressierten Lehrenden und zu Studierenden, die ihr Studium „abzuhaken“ versuchen. Beide Erscheinungen treten nicht erst seit der Umwandlung von Magister, Diplom und Lehramt in Bachelor und Master auf. Der Unterschied ist aber, dass die Tendenz zum „Abhaken“ und zu einem fragmentierten Verständnis von Studium, in dem auf das Verstehen von komplexeren Zusammenhängen kein Wert gelegt wird, insbesondere im Rahmen der Bachelor-/Masterstudiengänge systemimmanent zu sein scheint.

Diese Umstände führen bei vielen Studierenden zu einem Gefühl diffuser Machtlosigkeit. Eine Möglichkeit, sich dagegen zur Wehr zu setzen, ist für sie schwer zu finden, der psychische Druck begleitet sie durch das ganze Studium.

² Ein regelmäßig zu beobachtendes Ereignis in den Beratungssprechstunden eines studentischen Mentorensystems an einem Technischen Fachbereich der TU Darmstadt.

³ Inzwischen ist nämlich die eventuell rettende mündliche Prüfung nach dem Scheitern in den Klausuren mit Einführung der Bachelor-/Masterstudiengänge abgeschafft.

Eine individuelle Gestaltung des Studiums – und sei es nur die bewusste Verlangsamung des Studientempos - erfordert unter diesen Umständen von Studierenden Mut und Selbstbewusstsein bis hin zu Eigensinn. Wer diese nicht aufbringen kann, lernt, sich dem Mainstream anzupassen. Entsprechend kann man diese Vorgänge als Fortsetzung der Selektionsmechanismen der Primär- und Sekundärschule mit anderen Mitteln deuten.

3. Welches Lernen wird gebraucht?

Was sollte man an Hochschulen lernen und wie sollte man lernen? Wenn sich aus der Beobachtung und aus den Berichten der im Jahre 2009 protestierenden Studierenden der Eindruck aufzwingt, dass heutigen Studierenden Lernen unter den beschriebenen Bedingungen keine Freude mehr bereitet, sondern nur noch eine unter zeitökonomischen Gesichtspunkten zu behandelnde Last ist; wenn die Neugierde als Ursprungsantrieb jedes Lernens tiefst verschüttet ist; wenn es nicht mehr um Lernen, sondern nur noch um den Anschein des Lernens geht, dann muss die Frage aufgeworfen werden, was die Ursachen hierfür sind. Sind diese Phänomene Kinderkrankheiten des Bologna-Weges, die man über eine „Reform der Reform“ beseitigen wird? Werden hier die Folgen der Ökonomisierung der „Bildung“ in Lehre und Studium am Verhalten von Lehrenden und Studierenden sichtbar? Wenn dem so ist, dann wird das Studium an normalen staatlichen Hochschulen wissenschaftliche Kreativität und Entdeckergeist nur noch bei jenen Wenigen fördern, denen ein gutes Studium trotz ungünstiger Voraussetzungen gelingt, weil sie das nötige Rüstzeug dafür von vornherein mitbringen. Wie aber soll die große Mittelgruppe der Studierenden Zugang zur Wissenschaft erhalten, wenn ihnen die Wissenschaft fremd, abgeschlossen und unzugänglich bleibt, indem ihnen nie die Zeit vergönnt und die Mittel zur Verfügung gestellt wurden, um eine Beziehung der Neugierde zwischen sich und ihrer Disziplin zu entwickeln?

Für Humboldt und nach ihm viele Wissenschaftler war die Wissenschaft das Unfertige, das, an dem sie mit ihren Studierenden gemeinsam lernten und forschten: „Der Gang der Wissenschaft ist offenbar auf einer Universität, wo sie immerfort in einer großen Menge und zwar kräftiger, rüstiger und jugendlicher Köpfe herumgewälzt wird, rascher und lebendiger. Überhaupt lässt sich die Wissenschaft als Wissenschaft nicht wahrhaft vortragen, ohne sie jedesmal wieder selbsttätig aufzufassen, und es wäre unbegreiflich, wenn man nicht hier, sogar oft, auf Entdeckungen stoßen sollte“ (Humboldt 1990, S. 280). Für einen Wissenschaftler wie Max Weber war es die Begeisterung an der Sache, die erst das kreative Denken hervorbringt. Der Mensch lebe von der „Eingebung“. Deren Vorbedingung sei „der Rausch“, „die Leidenschaft“. „Denn nichts ist für den Menschen etwas wert, was er nicht mit Leidenschaft tun kann“ (zitiert nach Wagner 2010, S. 14).

Moderne, ihre Studierende und Schüler begeisternde Hochschullehrer und Lehrer setzen an dem an, was gemeinsam zu entdecken ist, und nicht am fertigen Ergebnis. Entsprechend lehnt jemand wie Michael Wesch, Anthropologe und Hochschullehrer in Kansas, dessen Seminare Millionen auf Youtube verfolgen,

mit aller Deutlichkeit das routinemäßige Informieren und Darlegen in Lehrveranstaltungen ab. Nicht die Wissenschaft ist für ihn das Interessante, sondern die Auseinandersetzung der Studierenden mit ihr. Sie bilden für ihn „unser kreativstes Gut“. Nachfolgend ein Auszug aus einem Gespräch mit der Tageszeitung (TAZ, 2010):

taz: Herr Wesch, sehen Sie in Computern die Zukunft des Lernens?

Michael Wesch: Ja, ich glaube sogar, dass wir sie irgendwann direkt an den Kopf anschließen. Kleine Memorysticks, die für uns die Fakten verwalten.

Das ist jetzt nicht Ihr Ernst.

Klar nicht. Wir beginnen eben erst zu verstehen, was Computer alles besser können. Wir sollten also aufhören, uns mit dem Zeug aufzuhalten, was die einfach besser draufhaben.

Was ist das?

Zum Beispiel vergeuden wir viel Zeit damit, unsere Studenten zum Auswendiglernen zu bringen. Und hinterher fragen wir diese Informationen in Examen wieder ab. Das muss aufhören!

Aber Fakten sind doch wichtig.

Ja, klar, man braucht sie. Nur sollten Studenten keine Fakten buffeln, sondern bedeutungsvolle Zusammenhänge herstellen können. Sie sollen Gesetzmäßigkeiten und Strukturen erkennen. Das Erkennen und Lesen von Zusammenhängen ist die einzigartige Fähigkeit des Menschen. Sie zu stärken, ist die Aufgabe von Bildung.

Wie machen Sie das?

Wir versuchen, Studenten nicht als Informationsapparate zu benutzen. Ihre Fragen und ihre Sicht auf die Dinge sind wichtiger als der Vortrag des Dozenten.

Ist das eine Art Antilehre?

Man könnte es „Lehren als eine subversive Tätigkeit“ nennen. [...]

Es ist faszinierend, wie viele informelle Lerngelegenheiten rund um echte Probleme es im wahren Leben gibt. Wir sollten keine Zeit im Seminarraum vergeuden, wenn wir echte Probleme des Lebens thematisieren können.

ten. Ein Problem provoziert uns, es motiviert und zwingt uns, anders zu denken, neues Wissen zu testen, andere Wege zu gehen. In den Bildungsinstitutionen finden Sie das neue und informelle Lernen kaum.

Warum hat sich an den Unis und Schulen im Umgang mit Wissen so wenig verändert?

Ein einfaches Umschalten ist nicht möglich, weil das System des Lernens große Trägheitsmomente in sich trägt. [...] Am schwierigsten aber ist es, unsere Vorstellung, wie Lernen abläuft, zu verändern.

Wo ist das Problem?

Es ist diese grundlegende und falsche Vorstellung von Lehrern: Wie kriege ich mein Wissen in deinen Kopf? Ein Konzept, das Totenstille verursachen kann.

Die Totenstille als Metapher für die Nicht-Beteiligung und als Ausdruck des inneren „Nicht-beteiligt-Seins“ großer Teile der Studierendenschaft ist das vielleicht wohl herausstechendste Merkmal der meisten Lehrveranstaltungen, insbesondere im Bachelor-Studium. Die Gründe hierfür sind komplex und sind nicht allein auf die tatsächlichen Verhältnisse an den Hochschulen zurückzuführen. Die meisten Pädagogen und berühmte Wissenschaftler sprechen jedoch im Zusammenhang mit der Frage nach der Quelle des Wissens- und Forschungsdrangs immer davon, dass der Mensch unmittelbar von etwas Neuem berührt sein muss, das ihn herausfordert und bei dem ihm die Möglichkeit einer intensiven, zum individuellen Zugang passenden Auseinandersetzung geboten wird. Lernen, insbesondere der Antrieb zum Lernen, hat immer etwas mit der Auseinandersetzung mit Ungelöstem, das zum Staunen bringt und der Lösung hartnäckig zu tun. Das Neue muss in eine Beziehung zum Subjekt treten. Erst wenn diese Verbindung auf der einen Seite ermöglicht, auf der anderen Seite zugelassen wird, kann Motivation, kann ursprüngliche Neugierde entstehen.

Dafür gibt es eine Vielzahl von Belegen, auch in der Literatur.

Schon Locke, englischer Staatstheoretiker, Philosoph und Mediziner entwirft in seiner gegen den traditionellen Unterrichtsstil entworfenen Pädagogik zu einer Zeit, in der die englische Wirtschaft sich in einer dramatischen Änderungsphase befand, ein Erziehungsmodell, das primär von der ‚Lust am Lernen‘ ausgeht. Overhoff beschreibt Locke’s Ansatz folgendermaßen „Ein guter Lehrer sollte also bei seinen Zöglingen vor allem eine durch nichts getrübbte ‚Lust am Lernen‘, *pleasure in learning*, wecken, den Schülern das Lernen als sinnvolle Beschäftigung an und für sich schmackhaft machen, ohne zu früh danach zu fragen, wozu das erlernte Wissen später vielleicht dienen mag. Er sollte Kinder deshalb auch gar nicht

„alles lehren“ wollen, „was Menschen überhaupt wissen können“. Ist in ihnen nämlich erst einmal die „Liebe zur Wissenschaft“ entbrannt, werden sie sehr schnell herausfinden, wie sie fortan von ganz allein zu immer umfassenderem Wissen kommen können, das dabei ihnen hilft, ihren Neigungen und Talenten gerecht zu werden und sich selber zu „vervollkommen“. Alles Weitere, auch das berufliche Fortkommen, wird sich dann schon finden“ (Overhoff 2009, S. 33). Eine bemerkenswert frische Erziehungsphilosophie, entwickelt in den 90-er Jahren des ausgehenden 17. Jahrhunderts, im Vergleich zur dumpfen Bevormundung innerhalb der heutigen Studiengänge.

Holzkamp berichtet über ein solches Lernerlebnis, wo *pleasure in learning* entstand, in seinem Buch „Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung“ (Holzkamp 1995):

„In unserer Internatsschule im Harz hatten wir bis zu einem bestimmten Tag (als 11. Klasse) den üblichen Musikunterricht mit der üblichen Mischung aus Langeweile und Renitenz gehabt, wobei unsere Haltung zum Musiklehrer durch die Variante mitleidiger Belustigung geprägt war. An diesem Tag nun hörten wir, als wir die Aula, in der der Musikunterricht stattfand, schon verlassen hatten, vom Flur her Klavierspiel, das offensichtlich von unserem Lehrer stammte. Wir gingen in die im Nachkriegswinter 1946 eiskalte Aula zurück, setzten uns leise in die letzte Reihe und hörten zu. Der Musiklehrer spielte im Wintermantel in überzeugender Weise alle vier Balladen von Chopin. Als er geendet hatte, und wir – diesmal nicht höhnisch, sondern eher zaghaft verlegen – Beifall klatschten, blickte er erstaunt hoch: ‚Ach, ihr seid ja noch da‘. In der nächsten Musikstunde sagten wir zu ihm, wir hätten ja keine Ahnung gehabt, dass er so Klavier spielen können, das sei schön gewesen, und er solle doch wieder was spielen. Er spielte und wir kamen darüber ins Gespräch. Von da an hatten wir keinen Musikunterricht mehr, erfuhren aber viel Wichtiges und Eindrucksvolles über Musik. Für mich kann ich sagen, dass dadurch mein Verhältnis zur Musik bis heute wesentlich mitbestimmt wurde“ (Holzkamp 1995, S. 495).

Und Rumpf kommentiert: „Was ist da passiert? [...] Als wären alle Beteiligten aus einer sie lähmenden Narkose aufgewacht können sie plötzlich unverkrampft miteinander über Musik reden, Erfahrungen austauschen, die Sache wirklich und im Ernst gemeinsam kennenzulernen versuchen. Auch die Musik ist aufgewacht – sie übernimmt die Macht. [...] Man kann hier wohl sagen, dass hier der Umschlag von einem Erledigungslernen zu einem den Inhalt vollziehenden Lernen geschieht“ (Rumpf 2008, S. 29).

Es geht also um Inhalte und um die Beziehung der Menschen zu den Inhalten. Wird diese gar nicht mehr erst ermöglicht, dann so Wagner, entsteht nur noch Langeweile:

„Bei Humboldt war sie, das Streben nach der vollen Verwirklichung der eigenen besten Möglichkeiten, das Ziel aller Bildung. In seiner Schrift ‚Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin‘ schreibt er: ‚Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in’s Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Character um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Character und Handeln zu thun‘. Doch die unselige Vermischung von Menschenbildung und Berufsausbildung und die Verkürzung des Bildungsbegriffs auf einen Wissenskanon, der eingepakt und in Klausuren abgefragt wird, entsteht ein äußerliches, instrumentelles Verhältnis zum Stoff, der aller Spannung und Lebendigkeit beraubt wird. Das Resultat: Langeweile, bei gleichzeitiger Überforderung, Langeweile auf höchstem Niveau“ (Wagner 2010, S. 34).

4. Grundsätzliche Probleme in der tutoriellen Lehre und ein Lösungsansatz

Die bestehenden Zustände (großer Prüfungsdruck, Raumnot, abnehmendes Interesse von Studierenden am Studium, eine sich immer noch verschlechternde Betreuungsrelation, frühzeitiges Ausscheiden vieler Studierender aus dem Bachelor-Studium) veranlassen die Hochschulen zu verschiedenen Maßnahmen. Eine dieser Maßnahmen ist der verstärkte Einsatz von älteren Studierenden, die jüngeren durch tutorielle Betreuung oder mentorielle Beratung, insbesondere in den ersten vier Semestern, helfen sollen. Nicht eingebettet in eine generelle Verbesserung von Lehre und Studium und der Betreuungsrelation zwischen wissenschaftlichem Personal und Studierenden ist diese Maßnahme sicherlich nur ein Notpflaster, in manchen Fällen sogar nur ein Alibi. Mehr Tutorien, mehr tutoriell geleitete Übungen und der Einsatz von studentischen Mentoren können aber, besonders unter den heutigen verschärften Studienbedingungen, vielen Studierenden eine rettende Brücke zum erfolgreichen Bestehen von Prüfungen bieten. Sie haben von daher für viele eine wichtige Bedeutung, was u.a. aus dem häufig guten Abschneiden von tutoriell geleiteten Maßnahmen bei Befragungen von Teilnehmern hervorgeht.

Faktisch arbeiten aber viele Tutoren (ich nehme diesen Begriff stellvertretend für die vielen Funktionen in Lehre, Beratung und Betreuung, die ältere Studierende in den Hochschulen übertragen bekommen) unter schwierigen Bedingungen: Übergroße Gruppen (mit 20 bis 60 oder mehr Teilnehmern), viel zu wenig Zeit, fehlende geeignete Räume (Übungen finden oft in Hörsälen statt), mangelhafte oder gänzlich fehlende Schulung.

Ihr zentrales, immer wiederkehrendes Problem ist jedoch seit vielen Jahren und in zunehmendem Maße, dass sie ratlos sind angesichts der vielen Teilnehmer, die sie als demotiviert und schwer aus der Passivität herauszuholen erleben. Gelingt es ihnen nicht, diese Teilnehmer aus ihrer scheinbaren Passivität herauszuholen, dann kommt ihre Hilfe bei diesen Studierenden gar nicht an. Der Darmstädter Pädagoge Koneffke drückte die Notwendigkeit, die Studierenden selbst zum Spre-

chen zu bringen, im Interview wie folgt aus: „Wir brauchen eines – das versuchen wir ja immer wieder in unseren Seminaren und Sie in den Tutorien – wir brauchen die Ermutigung, den Satz, sich des eigenen Verstandes zu bedienen von Kant, zu übersetzen in: ‚Sprich jetzt über das, was Du gesehen hast oder was Du glaubst, schon erkannt zu haben, aber stelle es nochmals zur Disposition‘“ (Cankarpusat, A./Haueis, G. 2007, S. 22). Um dies zu erreichen, sollte die Qualifizierung von Tutoren für ihre Aufgabe an folgenden Grundsätzen ansetzen:

- Jeden vorbehaltlos akzeptieren und dies in allem zum Ausdruck bringen
- Mit jedem auf Augenhöhe arbeiten
- Dafür sorgen, dass eine „gleiche Wellenlänge“ entsteht
- Die Teilnehmer aktivieren: laut denken, sprechdenken, „stammeln“ lassen, Skizzen anfertigen lassen usw., um auf diese Weise die Gedanken- und Vorstellungswelt der Individuen erfahrbar machen
- In kleinen Schritten arbeiten lassen, viele individuelle Rückmeldungen geben, Erfolge erleben lassen
- Sie über die Zeit heranzuführen an die „Denke“ und die Arbeitsweisen der Disziplin
- Fördern und gleichzeitig fordern, aber so, dass es machbar ist.

5. Es geht auch anders. Das didaktische Modell der HDA-Arbeitsgruppe „Qualifizierung für Studium und Beruf“

Der Wissenschaftsrat spricht im Rahmen einer an den Hochschulen anzustrebenden „Bildung durch Wissenschaft“ von einem „Qualifikationsprofil“ bzw. „Kompetenzprofil“, das Hochschulabsolventen aufgrund eines Studienabschlusses vorzuweisen hätten, das neben fachlicher Qualifikation zunehmend transferfähige und überfachliche Kompetenzen enthalten sollte; zu letzteren werden gezählt „Kommunikations- und Teamfähigkeit, Präsentations- und Moderationstechniken, der Umgang mit modernen Informationstechnologien, interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse, die Fähigkeit, Wissen und Information zu verdichten und zu strukturieren sowie eigenverantwortlich weiter zu lernen“.⁴

„Qualifizierung“ jedoch ist etwas grundsätzlich anderes als Bildung. Qualifizierung bereitet auf einen Arbeitsmarkt vor, Bildung intendiert weit mehr und wird getragen von der Vorstellung, dass eine in einer Bildungseinrichtung durch Unterricht oder Lehre begleitete Person nicht nur fachlich auf die Zukunft vorbereitet wird, sondern darüber hinaus dort ein Bewusstsein von sich als Subjekt entwickeln kann, das – in eine bestimmte Gesellschaft hineingestellt – frei entscheiden kann, welchen Beitrag es für diese Gesellschaft leisten kann und will. Alle Aktivitäten in der Lehre, der Beratung und Betreuung sind so der Frage zu unterwerfen: Welchem Ziel dienen sie? Wenn sie nur noch der Qualifizierung

⁴ Wissenschaftsrat 2000, S. 21 f.

dienen, werden die Hochschulen damit den Anforderungen der Gesellschaft und den Wünschen und dem Potential der Studierenden gerecht?

Gibt es eine Alternative zum „kompetenzorientierten Studium“, wie es gegenwärtig so laut und aufdringlich gefordert wird? Ist es sinnvoll, den Erwerb von Kompetenzen abzulehnen? Nein, an sich nicht, solange dieser nicht heimlicher Ersatz für Bildung ist.

Abgelehnt werden muss der Erwerb von Kompetenzen, wenn damit der Eindruck hervorgerufen werden sollte, es ginge dabei um nichts anderes als den Erwerb von allgemeingültigem, neutralem Wissen und von „Methoden“ mithilfe von Techniken, die man schlicht nur kennen und üben müsste, um zur Kompetenz zu gelangen. Weder sind Fachinhalte und –methoden jemals neutral – deren Einsatz und Anwendung ist immer auch eine Einflussnahme auf die Umwelt –, noch sind insbesondere soziale, methodische und personale Kompetenzen über „Sozialtechniken“ zu erwerben. Wenn das Individuum, das Wir, der Kontext, Vergangenheit und Gegenwart nicht mit in die Kompetenzenbildung einbezogen werden, dann kann ein besseres Verstehen von Menschen, ihren unterschiedlichen Ausgangslagen, Interessen und Bedürfnissen gar nicht erfolgen. Eine entindividualisierte, kontextlose Kompetenzausbildung ist nichts anderes als eine Eliteförderung für die Wenigen und eine rein optimierte Qualifizierung für den Arbeitsmarkt für die Vielen, die aber als solche nicht neutral ist.

Es gibt Alternativen zur „Kompetenzorientierung“, die ein viel breiteres Spektrum an Resultaten, die mit einem Studium erreicht werden können, abdecken. Wenn „Ausbildung“ im Sinne der fachlich-methodischen beruflichen Vorbereitung nicht von „Bildung“ getrennt, sondern mit ihr in allem verwoben ist, dann sind mit der Option der freien, bewussten Entscheidung mittels der fortwährenden Einübung dieser Entscheidung die Freiheitsgrade der individuellen Entwicklung um ein Vielfaches größer. Bildung impliziert sowohl die mögliche Zustimmung wie die mögliche Distanz zur Gesellschaft und ihren verschiedenen Sektoren oder zu Aspekten der Gesellschaft. Damit aber diese Mündigkeit im Urteilsvermögen überhaupt erworben werden kann, braucht es ein Bildungswesen, das diese Absicht explizit zulässt und ermöglicht. Die „Kompetenzorientierung“ ist aus diesem Grunde kein Ersatz und schon gar nicht eine Verbesserung – da „praxisorientierter“ – gegenüber der „Bildung“, denn sie schränkt in Wirklichkeit Entwicklungsmöglichkeiten ein, anstelle sie auszuweiten. Kompetenzerwerb innerhalb einer mit einander verschränkten Ausbildung und Bildung findet durchaus statt, wie aus den programmatischen Aussagen der Qualifizierungsmaßnahme „Sprungbrett Zukunft“, an dem über zwanzig Studierende aus Ingenieurfächern der TU Darmstadt im Zeitraum 2005 bis 2007 teilnahmen, hervorgeht: „Absolventinnen und Absolventen der Universität sollen ermutigt und gefördert werden, eine Haltung einzunehmen, mit ihrem Wissen und ihren Kompetenzen persönlich Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen. Sie sollen nicht nur ihren Organisationen dienen, sondern darüber hinaus die Probleme einer globalisierten Gesellschaft im Auge haben. Mündigkeit und Zivilcourage sollen ebenso handlungsleitend sein wie Fach- und Sachkenntnis. Diesem Bezugsrahmen dient auch

die Entdeckung der eigenen Persönlichkeit und die Selbstentfaltung der beteiligten Studierenden im Rahmen des Ausbildungsprogramms“ (Görts 2009, S. 208).

An einem –profan erscheinenden – gegenwärtigen Beispiel eines Ausbildungsformats innerhalb der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle soll erläutert werden, wie man Ausbildung durchgehend so gestalten kann, dass die Teilnehmer die Option erhalten, sich daran zu bilden. Die dabei praktizierte Vorgehensweise wird erläutert an einem Vortragstraining, kann aber ebenso gut in einer beliebigen Fachveranstaltung angewandt werden.

Ein Teil der Kollegen und Kolleginnen der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle der TU Darmstadt ist unmittelbar engagiert in der Ausbildung von Studierenden im Zusammenhang mit offiziellen Lehrveranstaltungen, die mit der Vergabe von Credit Points verbunden sind. Diese Veranstaltungen haben den Charakter von Projektveranstaltungen oder Seminaren und sind angesiedelt in den Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Biologie, den juristischen und den wirtschaftswissenschaftlichen Fachgebieten. Die Studierenden sollen in diesen Veranstaltungen in Teamarbeit Projektaufgabenstellungen lösen und diese präsentieren oder sie sollen Fachliteratur verarbeiten und als Resultat einen Vortrag darüber halten. Der Charakter unserer Angebote scheint also recht profan und alltäglich zu sein und wird tatsächlich im Allgemeinen von den Veranstaltern unter „Techniken“ und „Methoden“ oder auch „soft skills“ verbucht. Wir nutzen sie aber, um sie mit Bildung zu verbinden. Wir definieren das, was die Studierenden später können sollten („besser vortragen, besser im Team arbeiten“) als unmittelbare Lernziele. Durch die Art und Weise, wie wir mit den Studierenden umgehen und wie wir sie arbeiten und experimentieren lassen, beziehen wir jedoch über die unmittelbare Thematik hinausgehende Lerndimensionen in unser Konzept mit ein. So verstehen und behandeln wir „Qualifikation“ – anders als üblich - in einem mehrdimensionalen Sinne.

Zunächst schaffen wir ein Austauschklima, das verdeutlicht, dass wir jede teilnehmende Person als spezifisches Individuum ernstnehmen. Wir arbeiten situations- und personenbezogen, ermöglichen Lernen in einer bewussten Auseinandersetzung mit dem bisher Gelernten bzw. mit dem bisherigen individuellen Verständnis des Themas und verdeutlichen den Kontext, in dem das Thema seinen Platz hat. Wir fördern „widerständiges“ Lernen, d.h. das kritische Prüfen der Konzepte und der Praxis, die wir vorstellen. Wir sorgen dafür, dass die Teilnehmer lernen, die bearbeiteten Themen in einem neuen, größeren Kontext zu sehen, wobei es in der Regel um das Verstehen der Hintergründe und Wirkweisen von Kommunikations- und Kooperationsvorgängen und in diesem Zusammenhang um die Wichtigkeit der Analyse von Situationen, differierenden Interessen und Zielen geht. Die Teilnehmenden sollen erleben und erfahren, wie unsere Konzepte auf sie wirken, und sie sollen lernen, sich bewusst dafür zu entscheiden, was sie annehmen (lernen) wollen und was nicht. Wir erläutern, dass es wichtig für sie ist, einen eigenen Weg zu finden und unterstützen sie dabei, u.a. durch die Stärkung ihres Selbstvertrauens aufgrund von sehr individuellen, präzisen und aufbauenden

Rückmeldungen. Erläutert an unseren Vortragstrainings sei dargestellt, wie das vor sich geht.

Studierende kommen zu uns, weil sie im Rahmen einer Lehrveranstaltung einen Vortrag halten sollen. Sie kommen meist mit der Erwartung, einige Hinweise, „Tipps“ und „Tricks“ zu erhalten, und dann würden ihre Vorträge besser werden. Wir gehen aber ganz anders vor. Wir konfrontieren sie damit, dass sie selbst lernen müssen, sich für ein Konzept, eine Idee, ein Vorgehen zu entscheiden. Wir lassen sie dazu einige Mittel erleben: Konzeptvergleiche anstellen (eigene, andere, unser für sie neues Konzept); experimentieren und dazu Rückmeldung erhalten; Praxis beobachten und auf sich wirken lassen und reflektieren. Sie gehen meist von der Vorstellung aus, dass ein Vortrag eine gut strukturierte Faktensammlung ist. Und sie haben schon resignativ akzeptiert, dass solche Vorträge anstrengend und langweilig sind, detailüberfrachtet und ohne Gewichtung –aber „das ist eben so“. Unser Konzept ist, dass sie lernen sollen, einen Vortrag mit Präsentation durchzuführen, der besonderen Anforderungen gerecht wird: Ein Thema situationsgerecht (eine spezielle Kommunikationssituation, nämlich eine Lernsituation) und adressatengerecht (in der Regel sind die Adressaten andere Studierende und Dozenten) vorzubereiten und zu präsentieren. Wir nennen diesen Vortragstyp „Erkenntnisvortrag“. Der Vortrag soll primär auf Highlights, besondere Ergebnisse und Erkenntnisse in einem erkennbaren gemachten Kontext ausgerichtet sein. Er soll nur wenige Kerngedanken enthalten und durch diese eine deutlich erkennbare Botschaft besitzen. Er soll so aufbereitet sein, dass Neugierde und Aufmerksamkeit entstehen, Lernen stattfindet und das Publikum sich zu einer Diskussion eingeladen fühlt. Wir versuchen, den Teilnehmern zu erläutern, dass sie erst durch gründliches Nachdenken über Ziele und Kontext einen Vortrag ausarbeiten können, der diese Anforderungen erfüllt. Um dies zu erreichen müssen sie:

- lernen, Annahmen über die Interessen, Gewohnheiten und Vorkenntnisse ihrer jeweiligen Zuhörerschaft zu treffen und sich in deren Lage zu versetzen. Sie lernen es im konkreten Fall und sie sollen lernen, dass dieser Vorgang - der Perspektivwechsel - nur bewusst vollzogen werden kann, wenn man Kommunikation und das Miteinander verbessern will.
- verstehen, was das eigentliche Ziel eines Vortrages in der gegebenen Hochschulsituation ist. Normalerweise kommen die Studierenden mit der Vorstellung, dass ein Vortrag an der Hochschule ein einseitiger Akt, eine Prüfungsleistung ist. Wir bringen ihnen bei, den Vortrag in der Situation innerhalb einer Lehrveranstaltung anders zu betrachten, nämlich als etwas, das dazu beitragen sollte, einer Lehrveranstaltung einen positiven Verlauf zu geben, indem die Zuhörer durch den Vortrag wirklich Neues lernen, das sie verwenden können und das sie anregt und neugierig macht. Diesem Ziel dient auch die Auseinandersetzung darüber, wozu denn eine sinnvolle Rückmeldung dient und wie sie aussehen sollte, damit die Vortragende Person weiß, was ihre Stärken sind und welche Verbesserungsvorschläge sinnvoll sein könnten.

- sich Gedanken darüber machen, welche eigenen Ziele sie verfolgen. Viele Studierende arbeiten ohne größeres Nachdenken „Aufträge“ ab, die sie innerhalb von Lehrveranstaltungen und des Studiums erhalten. Wir lenken ihre Aufmerksamkeit beim Halten eines Vortrages auch darauf, welche Ziele sie denn selbst dabei verfolgen könnten. Das Ziel ist nicht nur, „fachkompetent wirken“, wie die meisten sagen, sondern zu den Zielen könnten gehören: „kooperativ“ zu wirken; „zugewandt“, „offen und neugierig“, „humorvoll“ usw. Wenn sie dies verstehen, dann wird es ihnen auch in anderen Situationen möglich sein, ihr Handeln bewusster zu gestalten.
- erleben und verstehen, dass es möglich und sehr bereichernd ist, vorgegebene Situationen, die langweilig sind, die man absitzen muss, nicht zu akzeptieren, sondern derart Einfluss darauf zu nehmen, dass sie anregend und lehrreich werden.

Wir fördern generell einen Prozess, in dem Studierende durch unsere Ausbildung einen anderen Blick erhalten auf

1. Lernen und Entwicklung
2. Kontextbezogenes Denken und Vorgehen
3. Die Möglichkeit, zu lernen über Beobachten, Üben, Rückmelden und Reflektieren
4. Die Unterschiede in den Interessen, Merkmalen, Eigenschaften und Einstellungen ihrer Mitmenschen

Wir legen die Basis dafür, dass sie das Gelernte auf andere Studien- und Lebenssituationen übertragen können. Diese Vorgehensweise definieren wir als bildende Ausbildung. Sie kann einen Beitrag dazu liefern, den zumeist sehr verunsicherten Studierenden Halt zu geben. Sie leitet dabei an und lässt erleben, wie sinnvoll es ist, das Studium bewusst zu betreiben und sich im Studium nicht wahllos treiben zu lassen, sondern regelmäßig bewusst innezuhalten. Fachliche und fachergänzende Kompetenzen, die dabei erworben werden, sind in diesem Zusammenhang eine notwendige Voraussetzung dafür, sich in beruflich-gesellschaftlichen und anderen Zusammenhängen bewusst verhalten zu können und zu entscheiden, wofür man sein Wissen und Können einsetzen will.

Auf der Suche danach, was Bildung in der Hochschule als „Bildung durch Wissenschaft“ sein könnte, führt Huber (2009, S. 207 ff.) aus:

„Mit dem Begriff ‚Bildung‘ wählen wir die Perspektive des lernenden Subjekts, das sich Lernzumutungen („Irritationen“) unter anderem durch Studium oder auch durch Jobs oder soziales Engagement, durch Praktika oder Reisen aussetzt oder ausgesetzt findet und daraus etwas für sich zu machen versucht. Sie ist notwendig Selbstbildung, nicht abschließbar. Wir beobachten, dass dieser Vorgang nicht erzwungen und nicht einem ‚äußeren Zweck‘ unterworfen werden kann, die

sich bildende Person insofern unverfügbar ist, und postulieren, dass dieser Freiheit auch Raum zu öffnen sei.

Diese Tätigkeit kann man qualifizieren als ‚Aneignung‘ – sich ein Stück Welt und zugleich eine Weise des Umgangs mit ihm so zu eigen machen oder sich ‚anzuverwandeln‘. Dass es Teil der Person wird und diese sich dadurch vielseitig entwickelt, in ihrem Bezug auf die Welt und in ihrem Selbstverständnis verändert [...]. Man kann viele Informationen schlucken oder Methoden oder Manieren drillen, ohne dass eine solche Integration geschieht, oder umgekehrt durch nur eine mächtige Lernerfahrung dazu kommen.

Den kognitiven Aspekt dieser Integrationsleistung könnte man auch ausdrücken als: den Erfahrungen einen Sinn geben (für sich und für andere), gewiss nicht immer ausformuliert, aber doch so, dass man ihm bei Bedarf oder Infragestellung entbergen könnte. Bildung setzt solche Verarbeitung von Erfahrungen voraus. Sie ist jedenfalls in der humanistischen Tradition der deutschen Bildungstheorie nicht zu trennen von Reflexion als Vorgang und Reflexivität der Person als Ergebnis dieses Vorgangs [...].“

Bildung kann und sollte überall, wo Ausbildung stattfindet, gleichzeitig stattfinden. Weder ist eine thematische Eingrenzung sinnvoll („das ist ein Bildungsthema, das aber nicht“), noch eine curriculare Trennung noch eine Trennung in Bezug auf die Bearbeitungsform. Lehren/Beraten/Betreuen: In all diesen möglichen Formen von Ausbildung ist die verantwortliche Person gehalten, in allem, was sie tut, „bildend“ zu sein. Wenn Bildung wirklich ernst gemeint ist, dann müsste sie in allen Lehrveranstaltungen vorhanden sein. Sobald sie ausgelagert wird in Sonderveranstaltungen, ist sie nicht repräsentativ und kann nicht umfassend wirken. Bildung ist was anderes als unbewusstes Verhalten, setzt ein sehr bewusstes Vorgehen voraus. Ansonsten „bildet“ man auch, aber eher im Sinne eines unbewussten Gewöhnens, der Sozialisierung, der Herausbildung und Festigung von Habitus. Huber dazu: „Wenn man Bildung gebunden sieht an die Qualität des Prozesses von Lehre und Studium, hängt sie nicht von bestimmten Inhalten ab, also auch nicht von der Frage, ob die Gegenstände und Fähigkeiten, an denen gearbeitet wird, aus der beruflichen oder aus der wissenschaftlichen Praxis genommen werden“ (ebd., S. 209).

Literatur

- Beck, U. (2010): Welche Universität wollen wir? In: Horst, J.-C. u.a.: Unbedingte Universitäten. Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität. Zürich, S. 103-108.
- Cankarpusat, A./Haueis, G. (2007): Mut zur Kritik. Gernot Koneffke und Hans-Jochen Gamm im Gespräch über die Darmstädter Pädagogik. In: Bierbaum, H./Euler, P./Geld, K./Messerschmidt, A./Zitzelsberger, O. (Hg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar, S.13-29.
- Görts, W. (2009): Drei Gedanken zur Frage: „Welche Schlüsselkompetenzen brauchen Hochschulabsolventen?“. In: Robertson-von Trotha, C.Y. (Hg.): Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion. Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft, Bd. 14. Karlsruhe, S. 185-211.
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt New York.
- Huber, L. (2009): Berufsrelevante und individuelle Selbstbildung?! Ist Bildung in „Bologna“ (noch) möglich – Anmerkungen zu einer Diskussion. In: Webler: Universitäten am Scheideweg?! Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung. Ergebnisse des Hochschulforums Sylt 2008. Bielefeld.
- Liessmann, K. (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Frankfurt am Main, Wien, Zürich.
- Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main.
- Pfaller, R. (2010): Der Kampf gegen die Fortentwicklung der Universität zur repressiven Attrappe. In: Horst, J.-C. u.a.: Unbedingte Universitäten. Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität. Zürich, S. 41-53.
- Pongratz, L. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna-Lissabon-Berlin. Kritik der Bildungsreform. Paderborn.
- Ptak, R. (2008): Grundlagen des Neoliberalismus. In: Butterwege, C./Lösch, B./Ptak, R. : Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden, S. 13-86.
- Rumpf, H. (2008): Lernen als Vollzug und als Erledigung. Sich einlassen auf Befremdliches oder: Über Lernvollzüge ohne Erledigungsdruck. In: Mitgutsch, K./Sattler, E./Westphal, K./Breinbauer, I. M. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Stuttgart, S. 21-32.
- Tageszeitung (TAZ) vom 20.4.2010: Anthropologe des Web 2.0 über das Lernen. „Wissen vermitteln ist primitiv“.
- Wagner, W. (2010): Tatort Universität. Vom Versagen deutscher Hochschulen und ihrer Rettung. Stuttgart.
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und –abschlüsse (Baccalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. Berlin.