

Webler, Wolff-Dietrich

«Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!» Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen)

Beiträge zur Lehrerbildung 23 (2005) 1, S. 22-34



Quellenangabe/ Reference:

Webler, Wolff-Dietrich: «Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!» Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen) - In: Beiträge zur Lehrerbildung 23 (2005) 1, S. 22-34 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135607 - DOI: 10.25656/01:13560

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135607>

<https://doi.org/10.25656/01:13560>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG, 23 (1), 2005

«Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!» Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen)

Wolff-Dietrich Webler

Die Realität der Lehre an Hochschulen steht nicht nur viele Male in einem gewissen Spannungsverhältnis zu den postulierten Zielen des Kompetenzerwerbs; vor allem auch die Wege, auf denen diese Kompetenzen erworben werden sollen, befinden sich zu selten in Übereinstimmung mit dem Stand der Lehr- und Lernforschung. Die Menschen verfügen bereits über zwei ausserordentlich erfolgreiche Lernstrategien, die seit Hunderten von Jahren hervorragend funktionieren, ohne dass sie verbreitete Leitmodelle für Unterricht und akademische Lehre geworden wären: Das ist einerseits *das frühkindliche Lernen*, wobei das Kind nach eigenem Antrieb und eigenen Prioritäten überwiegend selbstorganisiert mehr und schneller lernt als jemals wieder in seinem Leben (Wie macht es das eigentlich?), andererseits *das wissenschaftliche Forschen* – unstrittig ebenfalls ein selbstorganisierter, äusserst motivierender und erfolgreicher Lernprozess. Was müssen wir ändern (an eigener Einstellung zu diesem Lernen, an hinderlichen Strukturen und unserem Selbstverständnis) und wie können wir dieses Lernen durch die Bereitstellung von Lernanreizen und Lernumgebungen fördern? Der Aufsatz diskutiert solche Möglichkeiten.

1. Bedeutung des autonomen Lernens in einem Kontinuum lebenslangen Lernens

1.1 Lebenslanges Lernen als Bedürfnis und Notwendigkeit

Bis vor einigen Jahrzehnten war es noch möglich, im Studium im Grossen und Ganzen diejenigen Wissensbestände zu erwerben, die die Absolventen in ihrem weiteren Berufsleben benötigten (Vorratslernen). Mit der Wissensexplosion und einem Absinken der Halbwertszeit des Wissens auf durchschnittlich 5 Jahre ist nicht nur ständige Fort- und Weiterbildung unumgänglich geworden, auch berufliche Tätigkeiten wandeln sich so radikal, dass vor allem Grundlagen und umfangreiches Methodenwissen immer wichtiger werden, weil sie erlauben, sich schnell in neue Arbeitsgebiete einzuarbeiten. Daraus resultiert eine Reihe von Änderungen. Die Verteilung bestimmter Themen und Lehr- bzw. Lernziele auf bestimmte Altersphasen und Bildungseinrichtungen wird immer schwieriger und unrealistischer wegen

- des permanenten Wandels der Arbeits- und Lebensanforderungen
- der Individualisierung der Biografien mit vielfältigen Diskontinuitäten
- der Pluralisierung der sozialen Milieus und Lebensstile

Gebt den Studierenden ihr Studium zurück

- der kürzer werdenden Halbwertszeit des (Fakten)Wissens (bei deutlich langsamem Veralten von Grundlagenwissen und Methoden)
- der Auflösung traditioneller Strukturen.

Daraus folgt immer stärker individualisiertes, selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen in einem Kontext lebenslangen Lernens, das seine Schwerpunkte je nach Bedarf neu setzt.

Diese Veränderungen haben eine andere Programmatik und ein anderes Selbstverständnis der Lehrenden zur Folge:

- In den USA kursiert das Motto: «More learning – less teaching».
- Weltweit ist die Rede vom «Shift from teaching to learning», von der Lehrer- zur Lernerzentrierung.
- Lehrende werden zum «facilitator», «coach», «Lernberater», also Begleiter, Unterstützer des Lernens.
- In Deutschland verdrängt der Begriff «Lernkultur» den traditionellen Begriff «Unterricht».
- «Ermöglichungsdidaktik» (R. Arnold) und «Impulsdidaktik» (W. Webler) müssen die traditionelle «Vermittlungsdidaktik» ergänzen und (so weit möglich) ersetzen.
- Die Bologna-Reform des Hochschulwesens berücksichtigt auch das Selbststudium bei der Kreditierung des Studienaufwandes.

1.2 Neugier, Fragehaltung – die Chancen frühkindlichen Lernens

Wie bekannt, lernen Menschen zwischen Geburt und Einschulung mehr und schneller als jemals wieder in einem gleichen Zeitabschnitt ihres Lebens. Woran liegt das? Die Lehr-Lernforschung hat sich intensiv damit beschäftigt – auf der Suche nach Antworten auf Erwachsenenlernen. Es gibt dort kein Curriculum, keine Lehrperson, kein Schein-Naturgesetz des Lernens: «Erst Grundlagen, dann Anwendung!» Kleinkinder lernen hochmotiviert an Hindernissen, an Rätseln – und sie lernen völlig autonom. Ist zunächst die Höhe einer Treppenstufe ein solches Hindernis, das sie unbedingt überwinden wollen und sie in kürzester Zeit alle möglichen Klettertechniken entwickeln lässt, so kommt mit dem Spracherwerb das unendliche Fragen dazu. Sie fragen uns «Löcher in den Bauch»: Warum ist der Himmel blau; warum ist die Sonne heiss; warum ist die Herdplatte immer heiss, wenn ich die Hand darauf lege? Sie erobern *ihre* kleine Welt mit *ihren Fragen*. Die Neugier scheint schier unerschöpflich.

Dann werden sie eingeschult. Binnen Monaten, manchmal schon Wochen geht das bisherige, ungestüme Fragen zurück. Woran liegt das? Dies ist keine pauschale Kritik – es gibt viele sehr engagierte Kolleginnen und Kollegen, die sich grosse Mühe geben – aber das rundum zu beobachtende Phänomen wirft trotzdem grundsätzliche Fragen auf. *Die Kinder werden überschüttet mit 1000 Antworten auf nie gestellte Fragen!* Das ist das Kernproblem mangelnder Motivation in Unterricht und akademischer Lehre. Viel

zu häufig wird nicht Neugierde gestützt, nicht Fragehaltung entwickelt, sondern Wissen eingetrichtert. Und oft genug wird das Ganze nicht problembezogen angegangen, wie in der frühen Kindheit, sondern systematisch, wie die Lehrpersonen es selbst in Studium und Ausbildung gelernt haben. Die Fragen der Kinder sind allzu häufig nicht mehr Ausgangspunkt und roter Faden des Unterrichts. Die Kinder fügen sich bald in dieser Schule, arrangieren sich, warten ab, welchen Aufgaben sie sich stellen müssen – aber das ist nicht mehr ihr eigener, von Neugier gesteuerter und getriebener Lernprozess; sie folgen den von aussen gesetzten Erwartungen. Das sind im Ergebnis entfremdete Lernbedingungen.

Nachdem sie dies 12 oder 13 Jahre eingeübt haben, kommen sie in diesem Zustand an die Hochschule. Eigene Neugier, eigenes Fragen sind im Regelfall längst nicht mehr die wesentlichen Trieb- und Steuerungskräfte ihres Lernens, sondern das, was andere für sie ausgewählt haben. Die Triebkraft der Neugier kann bestenfalls wieder gelernt werden, wenn das Grundstudium dies gezielt fördert. Die Enttäuschung der Lehrenden, keine jungen Lerner vor sich zu haben, die sich brennend für das interessieren, was die Lehrenden schon wissen, beruht auf Seiten der Lehrenden auf keiner Rekonstruktion der Lerngeschichte der Erstsemester. Sie geht auch systematisch am Problem vorbei – *denn wenn, dann würden die Studierenden sich für das interessieren, was sie selbst noch nicht wissen und was ihnen persönlich wissenswert erscheint*. Dafür geben die ersten Semester i.d.R. aber viel zu wenig Raum. Die Studienanfänger und Schulanfängerinnen sollen lernen, was die Lehrenden für nötig halten. Wieder entfremdete Lernbedingungen. Eine Ausnahme davon bildet das problembasierte Lernen (PBL) in seiner «puren» Form, wie der Verfasser es fordert, d.h. dann, wenn den Studierenden kein festes, wieder einmal vordefiniertes Problem vorgegeben wird, sondern lediglich ein grösseres, diffuses, noch unstrukturiertes Problemfeld, aus dem sie (in methodischen Schritten) gelernt haben, das *sie selbst interessierende* Problem zu erkennen und herauszuarbeiten.

Verläuft das in Schulen organisierte Lernen zwangsläufig so? In dem vorstehenden, typisierten Verlauf (in dem die auf der Ebene einzelnen Unterrichts oder ganzer Schulen durchaus existierenden rühmlichen Ausnahmen fehlen) stecken zwei Probleme, die schon angedeutet wurden:

a) die den Wissenschaftsdisziplinen entlehnte Systematik des Unterrichtsaufbaus bzw. der Behandlung des Stoffes und b) die allzu oft mangelnde Orientierung an den Fragen der Lerner bzw. der mangelnde Aufbau einer Fragehaltung zu Unterrichtsbeginn bei den Schülern (und Studierenden).

Zu a) Aus der üblichen Vermittlung von Wissenschaftsdisziplinen im Lehramtsstudium an Hochschulen wird wie selbstverständlich der Ansatz übernommen, Fachunterricht müsse in aller Regel systematisch vorgehen. Diese Denkgewohnheit folgt dem bei näherer Prüfung unbewiesenen bzw. widerlegten (Schein-)Naturgesetz des Lernens: «Erst

Grundlagen, dann Anwendung!» Begründet wird dies mit Sätzen wie: «Wie kann man etwas verstehen, wenn man die Grundlagen noch nicht erlernt und verstanden hat?» Hier wird allenfalls einer von zwei Lernertypen, der serielle Lerner gegenüber dem holistischen (ganzheitlichen) Lerner bevorzugt, obwohl serielle Lerner bei weitem in der Minderheit sind. Aber vor allem wird hier übersehen, dass diese Systematik des Vorgehens aus einem völlig anderen Zusammenhang stammt und mit menschlicher Neugier, menschlichen Lernbedürfnissen nichts zu tun hat (s.u.). Der erfolgreichste Lernprozess überhaupt, über den die Universität verfügt – der Forschungsprozess – verläuft ganz anders. Kaum jemand setzt sich in seinem Forschungsinstitut hin und prüft, wo das Gebiet noch systematische Lücken aufweist, um dort seine Forschungen zu platzieren. Stattdessen stolpert der Wissenschaftler über ein Phänomen, ein «Rätsel», eine Paradoxie. Sie weckt seine Neugier, fasziniert ihn schliesslich, lässt – wenn keine schlüssigen Antworten vorhanden sind – ein Forschungsprojekt entstehen. Erst dann beginnt man den detaillierten Forschungsstand zu dieser Frage aufzuarbeiten, erst dann stellt man fest, ob die für die Verfolgung der eigenen Forschungsfragen notwendigen Methoden (wenn bereits existierend) angeeignet sind bzw. (wenn noch nicht existierend) im laufenden Projekt entwickelt und damit quasi parallel erst erworben werden müssen. Dies wird aber sehr viel schneller, handlungs- und damit transferorientierter und motivierter geschehen, als in einem trockenen Vorratslernen vieler Methodenkurse. Erst nach Abschluss des Projekts werden die Ergebnisse dann in das Theoriegebäude des Faches in seiner systematischen, logisch widerspruchsfreien Anordnung eingeordnet. Für Zwecke der Lehre und des schulischen Unterrichts wird allzu häufig nicht der Erkenntnisweg mit seiner ursprünglichen Fragestellung nachvollzogen (genetisches Lernen) und dieser überaus erfolgreiche Lernansatz (Forschen) als forschendes Lernen nachmodelliert, sondern das Erkenntnisgebäude wird zumindest auszugsweise in seiner Ordnung im Unterricht abgebildet. Im Hochschulstudium verraten Fächer wie Physik, BWL, VWL, Jura usw. diesen systematischen Ansatz schon, wenn sie ihre Grundveranstaltungen mit römisch I-VI beziffern. Hier werden die Lehrbücher kapitelweise abgearbeitet. Eigene Neugier, Sprunghaftigkeit menschlichen Lernens u.ä. kommen in den Lehrveranstaltungen als Grundprinzip ihres Aufbaus viel zu selten vor. Selbst so einfache Motivationshilfen, wie bei den Schülern bzw. Studierenden zu Beginn einer Stunde eine Fragehaltung aufzubauen, indem – wie erwähnt – ein Rätsel, ein Phänomen als Stolperstein, eine Paradoxie an den Anfang gestellt wird, der der weitere Unterricht dann nachspürt – selbst das ist keine Selbstverständlichkeit. Schlimmstenfalls beginnt der Unterricht mit dem schlichten Einleitungssatz: «Heute haben wir...» oder «Wo waren wir in der letzten Stunde stehen geblieben? ...»

Nur der in den 1970er-Jahren aufgekommene und schnell als zu anspruchsvoll wieder begrabene «offene Unterricht» oder eine extreme Teilnehmerzentrierung oder aktuelle radikale Varianten des problembasierten Lernens (PBL) waren Ansätze, die mit dem Prinzip des selbstorganisierten, selbstgesteuerten Lernens Ernst machten.

Damit wir uns nicht missverstehen: Systematik ist für späteres Handeln, für zahlreiche Transferleistungen unverzichtbar – aber am Schluss als Ergebnis, nicht am Anfang als Voraussetzung des eigenen Lernens. Es geht hier «lediglich» um motivierende, auch das Gedächtnis unterstützende Zugänge, Wege und Zeitpunkte des Aufbaus der Systematik, nicht um deren Notwendigkeit. So jedenfalls argumentiert, wer auf dem Hintergrund kognitiver und konstruktivistischer Lerntheorien lernen lässt und dabei konsequent handelt. Auch die Notwendigkeit und orientierende Wirkung von schulischen Rahmenrichtlinien wird bei selbstgesteuerten Zugängen nicht in Abrede gestellt. Wenn sie wirklich *Orientierungsrahmen* und nicht kleinteilige Vorschriften sind, haben sie eine sinnvoll koordinierende und strukturierende Funktion für individuelles Lernen. Diese Alternative gilt übrigens gleichermassen für die neuen Studienmodule als «Rahmenrichtlinien» oder als detaillierte Vorschrift, die Individualität und Kreativität eher behindert.

Ist die Verfolgung eigener Fragen, ganzer eigener Probleme im Schulunterricht mit seinen relativ hohen Schülerzahlen überhaupt möglich? Ist autonomes Lernen in solchen Strukturen organisierbar? – Ja. Die Versuchsschulen machen es vor, offener, problemorientierter, schülerzentrierter, projektorientierter Unterricht macht es vor. Aber dieser Unterricht stellt hohe Anforderungen an die Qualität der Lehrerausbildung, an Schule und Hochschulen.

1.3 Motivation zum Selbststudium

Die Motivationsforschung hat gezeigt, dass extrinsische Motivation, die darauf zurückgeht, dass von einem Lernergebnis die Vermeidung von Nachteilen oder sogar der Gewinn von Vorteilen erhofft werden, nicht so weit trägt wie intrinsische Motivation, die ein Interesse an der Sache entwickelt. Es wird nicht nur intensiver gelernt (mit länger anhaltenden Gedächtnisleistungen), sondern auch das Zusammenhangswissen besser ausgeprägt, sodass das Wissen leichter handlungsrelevant aktiviert werden kann. Die Motivation zum Selbststudium geht entweder auf selbst entwickeltes Interesse zurück (häufig auch in einer Mischung aus in- und extrinsischen Motiven) oder es gelingt Lehrveranstaltungen, Neugier zu wecken, die dann ausserhalb der Veranstaltung weiter verfolgt und befriedigt wird. Dies gelingt um so leichter, wenn die Veranstaltung Interessen der Studierenden aufnimmt, an Vorwissen bzw. bereits vorhandene Fragen der Studierenden anknüpft, neue Fragen auslöst und eine Perspektive zu deren Beantwortung weist. Damit Selbststudium betrieben werden kann, müssen Studierende in den ersten beiden Semestern – nicht in Trockenkursen, sondern am Stoff des Faches selbst – nicht nur solide Arbeitstechniken (z.B. Recherche, Zitieren und den so genannten wissenschaftlichen Apparat), wissenschaftliches Lesen und Schreiben lernen, sondern auch gezielte individuelle Lerntechniken und Methoden der Organisation autonomer Gruppenarbeit in der höchsten Form, d.h. sich selbst tragende Gruppen zu organisieren. Dies alles leisten sehr viele Studiengänge z.Zt. nicht, jedenfalls nicht zuverlässig. Aus der Aus- und Fortbildung des Verfassers mit vielen Nachwuchswissenschaftlern geht hervor, *dass sie sogar selbst häufig eine solche solide Ausbildung*

Gebt den Studierenden ihr Studium zurück

nicht mehr erhalten haben, sodass sie diese Kenntnisse und Fähigkeiten nicht mehr ohne weiteres vermitteln können. Hier besteht dringender Handlungsbedarf. Es gibt aber auch *strukturelle Hindernisse*.

2. Gegenwärtige Strukturen fördern Konsum statt Eigeninitiative – die Umkehrforderung muss lauten: «Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!»

2.1 Die Universität – ein Ort des Selbststudiums

Die erfolgreichste Hochschulidee der Neuzeit, *die Humboldtsche Universität, die in den besten Universitäten der USA weitergeführt wird, war ihrer Grundidee nach ein Ort des Selbststudiums!* Das akademische Studium der alten grossen, disziplinenreichen Philosophischen Fakultät (von den Geistes- bis Naturwissenschaften) war minimal geregelt; nach der Immatrikulation folgte Jahre später die Promotion als normaler Studienabschluss. Natürlich gab es Lehrende, die beraten konnten, Lehrveranstaltungen, in denen systematisch mit anderen gelernt werden konnte. Aber im Zentrum stand das selbst gestaltete Studium – standen eigene Relevanzentscheidungen über Umfang und Reihenfolge des Lernens. Dieses Studium stattete mit einer Fülle dessen aus, was heute «Kern- oder Schlüsselkompetenzen» genannt wird. Dieses Prinzip trägt in der Massenuniversität nicht mehr? *Das ist eine intessengeleitete Behauptung, deren empirischer Beweis bis heute aussteht.* Als Folge davon haben zahlreiche Regelungen, zahllose Gremienbeschlüsse, die das Studium, die die Auswahl und Reihenfolge von Lehrveranstaltungen seit Jahren reglementieren, den Studierenden die Entscheidungen über ihr Studium mehr und mehr weggenommen. *Sie haben ihnen das Studium entfremdet.* Das ist nicht mehr «ihr Ding», das ist Sache der Hochschule – so, wie der Schulunterricht viel zu oft bereits entfremdet war. Die Begründung, Studierende der Massenuniversität und der Fachhochschulen könnten das nicht entscheiden, ist längst empirisch widerlegt. Stattdessen muss es ein dringendes Ziel sein, sie entscheidungsfähig zu machen. Die Studierenden reagieren in ihrem von Lehrenden beklagten und kritisierten Verhalten (Passivität, Konsumhaltung usw.) vollkommen folgerichtig: Sie reagieren entfremdet; sie lassen die Verantwortung dort, wo Gremien überzeugt waren, Studienerfolg durch Zwangssequenzen besser sichern zu können als durch individuelle Selbstverantwortung: bei den Gremien der Hochschulen. *Genau insoweit liegt die Verantwortung für Studienerfolg auch bei eben jenen Gremien – nicht bei den einzelnen Studierenden, die sich fügen müssen.* Dessen sind sich die einzelnen Gremien aber nicht bewusst, und es wird nicht danach gehandelt. Für solche, den Studierenden die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten entziehende Gremienbeschlüsse hat die Hochschule eine Bringschuld: Solche Entscheidungen dort, wo sie tatsächlich angemessen sind, den Studierenden gegenüber mindestens zu rechtfertigen und zu erklären. Es gibt in Einzelfällen tatsächlich überzeugende Gründe, bestimmte Entscheidungen im Studienverlauf vorzugeben. Aber dann wäre es das mindeste, den respektierten, selbstverantwortlichen jungen Erwachsene-

nen gegenüber solche Entscheidungen von Jahrgangsguppe zu Jahrgangsguppe wieder zu begründen und für Einsicht zu werben.

Mit dieser Entwicklung der Entfremdung des Studiums haben sich die Hochschulen Dutzende von Problemen eingehandelt. Sie haben auf das sinkende Eigeninteresse der Erstsemester falsch reagiert: nicht mit kompensierender Befähigung, sondern weiter bevormundender Regelung. Nicht mit besserer Lehrerausbildung, sondern mit Zwang, der auf die Studierenden ausgeübt wird. Diese Entwicklung steht in krassem Gegensatz zu dem Ziel, Menschen mit Kompetenzen auszustatten, die in unserer marktorientierten, demokratischen Gesellschaft bestehen können, die also mit Eigeninitiative, Urteilsfähigkeit, Selbstverantwortung für sich und das Gemeinwesen usw. ausgestattet sind. Wo im Studium kann das zuverlässig erworben werden? Der Blick auf verschulte Studiengänge zeigt reihenweise kontraproduktive Strukturen.

2.2 Soziale Verantwortung

Das im deutschen Hochschulrahmengesetz (HRG) als Studienziel u.a. geforderte verantwortliche Handeln muss auch durch den Lehrkörper gefördert werden, indem das Bewusstsein von der (Mit-)Verantwortung für das Gemeinwohl und für eine Gesellschaft geweckt wird, in der ein solches Studium zu günstigen Rahmenbedingungen möglich ist. Wie beschreibt die ideengeschichtlich ganz anders als die Humboldtsche Universität verankerte Universität Oxford ihr Selbstverständnis?

«Zu uns kommen die Besten des Landes, um sich zu bilden und sich auf ein gesellschaftlich nützlich Leben vorzubereiten» (Oxford University Museum). Der erste Halbsatz ist wohl unstrittig, aber nicht Vorbedingung für den Rest. Dort gibt es keinen Zweifel, wo das Aktivitätszentrum und die Verantwortung liegen: bei den «sich bildenden» und «sich vorbereitenden» Studierenden. Und der letzte Halbsatz enthält eine eindeutige Botschaft, welche Ziele ein Studium verwirklichen sollte: persönliche Bildung und Vorbereitung auf ein Leben, das gesellschaftlich nützlich ist.

Derartige Botschaften und Einsichten – und als erste Etappe die Übernahme der Verantwortung für sich selbst – werfen wieder einmal die fast schon rhetorische Frage auf, ob die Studierenden verantwortliche Subjekte oder nur passive Objekte ihres Bildungs- und Ausbildungsprozesses sein sollen. Persönliche Bildung und die Fähigkeit zu einem gesellschaftlich nützlichem Leben können nur in einem Klima gedeihen, in dem die Studierenden möglichst autonome Subjekte ihrer eigenen, selbst gestalteten und verantworteten Bildung und nicht abhängige Objekte eines ihnen fremden Systems sind, mehr oder weniger passive Objekte, an denen Ausbildung fremdgesteuert vollzogen wird. Das in letzter Zeit strapazierte Bild aus der Ökonomie, die Studierenden seien abwechselnd «Kunden» oder gar «Produkte» der Hochschule, ist vollends ausser Stande, diese Bildungszusammenhänge auch nur zu erfassen (und hat auch kognitive Lerntheorien noch nicht wahrgenommen).

2.3 Den Studierenden *ihr* Studium zurück geben

Aus allen diesen Gründen wirbt der Verfasser seit Jahren dafür, *den Studierenden* als den Subjekten ihres Lern-, Bildungs- und Qualifikationsprozesses möglichst selbstverantwortet *ihr Studium zurück zu geben*. Zur Wahrnehmung dieser Selbstverantwortung und Selbständigkeit müssen sie durch geeignete Angebote der Hochschulen, insbesondere in den ersten beiden Semestern, befähigt werden. Studierende müssen sich wieder in ihrem selbst verantworteten, selbst gesteuerten und selbst organisierten Lernen mit diesem Studium identifizieren können. Das Studium muss wieder «ihr Ding», Anreiz sein, diese Phase ihres Lebens erfolgreich zu gestalten; Verantwortung kann nur erlernt werden

- durch Erleben der Unverzichtbarkeit von Verlässlichkeit als alltägliches Zeichen der Übernahme von Verantwortung für den Anderen (Einhalten von Zusagen durch Lehrende und Studierende, Pünktlichkeit bei Sprechstunden, zugesagten Materialien an Studierende, Halten von Referaten, Ablieferung von Teilaufgaben an die Gruppe usw.) und Aufmerksamkeit für Selbstverantwortung in Lehrveranstaltungen,
- durch eigene Identifikation mit dem Studium als vielleicht wichtigste Phase im Leben,
- durch ausreichende eigene Handlungs- und Gestaltungsspielräume,
- durch eigene Entscheidungsmöglichkeiten der Studierenden,
- durch praktische Erprobung der eigenen Urteilsfähigkeit.

Daran fehlt es aber in vielen überregelten, verschulden Studiengängen. Relativ einfache Einsichten, die den Hochschulen in solchen Fachbereichen noch abgehen, hat die Industrie schon längst verstanden. Die VW-Werke haben schon vor langer Zeit für die *Ausbildung ihrer Facharbeiter* formuliert: «Selbständigkeit, Handlungsfähigkeit, Qualitätsbewusstsein, Engagement, Verantwortung, Methoden- und Entscheidungskompetenz wie Kreativität sind einige Forderungen, die Unternehmen an ihre Mitarbeiter/innen stellen. Doch zur Vermittlung solcher Fähigkeiten gibt es auch heute noch mehr Fragen als Antworten... Eine Antwort wiederholen wir: Selbständig handeln kann nur der, der verantwortliches Handeln gelernt hat; Qualität produzieren die, die in ihrem Handeln Qualitätskriterien als selbstverständlich akzeptiert haben. Und dies erfordert ein anderes Lernen, als Handeln nach vollständigen Vorgaben, als Nachvollziehen von Anweisungen, als Qualitätsbeurteilung ausschliesslich durch AusbilderInnen oder Kontrolleure» (Bongard, 1991, S. 126). Ähnliches gilt für andere Grossfirmen, z. B. Robert Bosch.

Welche Bedeutung hat dies für die Lehrkompetenz? Einerseits sind stark verschulte Studiengänge von einem negativen Menschenbild geleitet. Hier steht die Überzeugung Pate, die Menschen könnten nur durch Druck und Regulierung zu ihrem Besten gezwungen oder auf einem guten Weg gehalten werden. *Sie sind eine einzige Misstrauenserklärung gegen Studierende*. Ihnen wird eine positive Gestaltung ihres Studiums ohne diese «kanalisierenden» Vorschriften nicht zugetraut (das zeigt sich dann auch in einer hohen Zahl von Klausuren, Scheinen, Leistungsnachweisen). Wenn ein positives

Lernklima erst einmal zerstört ist (wenn womöglich schon die Schule hier «ganze Arbeit» geleistet hatte oder wenn an der Hochschule nicht verstanden wurde, dieses Klima wieder aufzubauen), helfen (scheinbar) auch nur noch diese Zwangsmittel. Hier ist die Lehrkompetenz gefordert, denn für Systemfehler des Bildungssystems dürfen nicht die jungen Studierenden büßen. Andererseits sind in verschulden, verregelten Studiengängen die Lernstrukturen rückständig: Studierende haben wenig Gelegenheit, selbstorganisiertes, selbstverantwortetes Lernen zu lernen; mit der hohen Zahl von Scheitern in konventionellen Veranstaltungen und Inhalten wird auf extrinsische Motivierung der Studierenden durch Aussendruck gesetzt, nicht auf das Wecken von Interesse, Neugier, Leidenschaft als beste Basis selbstgesteuerten Lernens. Das allein aber trägt lebenslanges Lernen, führt zu Initiative und Selbständigkeit – nicht Druck und Kontrolle.

3. Was eigentlich ist ein «wissenschaftliches Studium»?

Vor lauter Stoffvermittlung und Reglementierung werden die Kriterien dafür unscharf, wann es sich noch um ein wissenschaftliches Studium handelt, das seinen Platz an einer Hochschule verdient. Die diesbezüglichen wissenschaftstheoretischen Grundlagen können – das zeigen viele Erfahrungen aus der Fort- und Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses an deutschen Hochschulen – bei den nachwachsenden Lehrenden nicht mehr selbstverständlich vorausgesetzt werden. Welche Merkmale also sind unverzichtbar, wenn es sich um Wissenschaft und um wissenschaftliche Lehrveranstaltungen handeln soll?

Um Forschung und wissenschaftliches Arbeiten (z. B. in Hausarbeiten) handelt es sich, wenn folgende Merkmale erfüllt sind:

1. Suche nach (subjektiv neuer) Erkenntnis. Auch wenn im Wettbewerb um neue Erkenntnisse ein anderer auf der Welt etwas schneller war, so bleibt der Erkenntnisprozess des 2. Siegers doch Forschung.
2. Der Weg zum Ergebnis muss für andere Personen (also intersubjektiv) wiederholbar, damit überprüfbar und widerspruchsfrei sein.
3. Arbeitsmethode und Begleitfaktoren müssen ausgewiesen sein.
4. Material (Rohstoffe, Textquellen, sonstige Quellen: Bilder, Baulichkeiten etc.) und Arbeitsschritte müssen offengelegt sein.

Die Forderung nach Wiederholbarkeit stösst in einigen Disziplinen bei der Beobachtung von Lebewesen in ihrer natürlichen Umgebung auf enge Grenzen (Verhaltensforschung in der Zoologie, Humanwissenschaften) soweit sich Laborversuche ausschliessen.

Die Wissenschaftlichkeit des Studiums ist ebenfalls an Merkmale gebunden (und jede Disziplin mag für sich überprüfen, ob ihre Lehrveranstaltungen diesen Kriterien genügen):

1. Lehrveranstaltungen geben Quellen/Literatur zu ihren Inhalten an.
2. Wissenschaftliches Wissen und vorwissenschaftliches Wissen werden getrennt gekennzeichnet (geprüftes/ungeprüftes Wissen).
3. Wissenschaftliche Ergebnisse werden nicht als ewige Wahrheiten vermittelt, sondern als eine Station im Erkenntnisprozess erfahren.
4. Bewusstsein von der Relativität von Wahrheiten (temporäre und perspektivengebundene Gültigkeit) wird vermittelt.
5. Studierende lernen viele konkurrierende Ansätze kennen (Methoden, Erklärungsmodelle usw.).
6. Studierende lernen kritisch denken (z. B. Grundlagen und Logik einer Argumentation zu prüfen).
7. Die Studierenden erlernen Sorgfalt (des Vorgehens, der Aufbereitung, des Zitierens, der Textinterpretation usw.).
8. Die Studierenden lernen Gründlichkeit bzw. Ausdauer (der Quellensuche, Literatursuche, Ursachenerforschung usw.).
9. Im Studium besteht Gelegenheit, selbst forschen bzw. entwickeln zu lernen.
10. Das Studium vermittelt Technik und Motivation zum (Weiter-)Lernen.

4. Anleitung zum Selbststudium

4.1 Sinn des «wissenschaftlichen Apparates», Techniken wissenschaftlichen Arbeitens

Die Vermittlung der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens steht in der akademischen Prestigehierarchie offensichtlich ganz unten und wird daher auch stufenweise nach «unten» delegiert. Sehr viele Professoren befassen sich in ihren Veranstaltungen gar nicht damit und delegieren das an den Mittelbau. Auch dort wird wechselseitig gerne davon ausgegangen, dass (ohne Absprache) der Kollege (und vor allem die Kollegin) das schon erledigen wird. Am liebsten wird dieses Thema ganz an Tutorien abgetreten, wenn sie existieren.

Das bekommt dem Thema nicht gut. Selbst unterstellt, alle geben sich Mühe – was meistens auch der Fall ist – so werden diese Techniken, oft als lästig und als Trockenkurs empfunden. Daher muss zunächst – wie oben ausgeführt – beim Sinn dieser Techniken begonnen werden, bei der Notwendigkeit, in wissenschaftlicher Arbeit den Erkenntnisweg zu dessen Wiederholbarkeit zu dokumentieren, die Methoden auszuweisen und fremde Datenbestände und fremde Ergebnisse genau offen zu legen, um den gesamten Erkenntnisprozess überprüfbar zu machen.

4.2 Bibliotheks- und sonstige Rechercheaufträge

Die Studierenden lernen am leichtesten mit der Bibliothek umzugehen, wenn sie nach einer entsprechenden Führung und Einweisung auch konkrete Suchaufträge einüben

können. Dazu können Lehrende solche Suchaufträge im Kontext des Semesterthemas vorbereiten, sich selbst als Anlaufstation in die Bibliothek setzen und die Bearbeitung der Aufträge durch die Studierenden bei Bedarf weiter betreuen. Ähnliches gilt für die Internet-Recherche. Die Studierenden lernen nicht nur, Literatur zu einem Thema aufzufinden; sie lernen auch, sich über die Relevanz der aufgefundenen Titel und die Prominenz der Autoren zu informieren. So begrüßenswert es ist, wenn von den Lehrenden in den Geistes- und Sozialwissenschaften den Studierenden immer mehr «Semester-Apparate» zur Verfügung gestellt werden, um die für die Veranstaltung notwendigen Bücher, Aufsätze und Folien als Lese- und Kopiervorlage vorzuhalten – damit wird aber den Studierenden umfangreiche Recherchearbeit und damit Lernarbeit abgenommen, die auf andere Weise wieder stattfinden muss.

4.3 Wissenschaftliches Lesen

Für wissenschaftliches Arbeiten ist es noch nachteiliger als in den meisten anderen Zusammenhängen, wenn Texte nicht sorgfältig genug gelesen werden. Daher müssen Leseübungen a) ein Problembewusstsein für diese mangelnde Sorgfalt vermitteln und b) Techniken der Textfassung und unterschiedlicher Stufen der Gliederung, der Komprimierung und zusammenfassenden Wiedergabe erlernt werden.

Die Studierenden müssen zunächst lernen, dass wissenschaftliche Literatur eher nur in Ausnahmefällen von A-Z gelesen wird. Häufiger ist es, nur einschlägige Teile zu lesen. Dazu muss der Text aber in möglichst kurzer Zeit erschlossen werden. Auch macht es wenig Sinn, einen Text im Studium ohne gezielte Fragestellung in die Hand zu nehmen: «Was suche ich? Was könnte mir der Text bringen?» Die dazu nötigen Schritte müssen die Studierenden sehr früh im Studium lernen. Die Studierenden haben oft grosse Schwierigkeiten, a) eigene Fragen an einen Text zu entwickeln und b) diese Fragestellungen beim Lesen durchzuhalten und nicht automatisch die Perspektive des Autors einzunehmen (Textdistanz). Nur so aber sind sie im Stande, bei der Bearbeitung eigener Themen für ein Schreibvorhaben die einschlägige Literatur nach Material für das eigene Thema zu durchkämmen. Die Studierenden lernen mit Hilfe dieser Textdistanz, das (in der jeweiligen Suchperspektive) Wesentliche zu erfassen

4.4 Exzerpieren und über Gelesenes berichten

Es reicht nicht aus, sich systematisch über Gelesenes Notizen zu machen. Das ist einerseits zu viel, andererseits wird die Sucharbeit ohne eigene Fragen nicht strukturiert. Wenn man einem Werk (z. B. einem «Klassiker») als Ganzem gerecht werden will, ist es sinnvoll, die in diesem Sinne wichtigsten «Lesefrüchte» festzuhalten. Sonst müssen spezifischere Fragen entwickelt und der Suche zugrunde gelegt werden. Sowohl um das Gelernte zu vertiefen und endgültig anzueignen, als auch aus Gründen der Arbeitsteilung bei grossen Textmengen kann es sinnvoll sein, ein Lesekolloquium mit Kommilitonen zu organisieren. Dann werden Texte arbeitsteilig verteilt, in Einzelarbeit exzerpiert und bei den regelmässigen Treffen wechselseitig anderen berichtet. Durch die «Übersetzung» des Gelesenen aus der Sprache des jeweiligen Autors in die eigene

Sprache des Berichts wird ausserdem ein entscheidender Schritt der Aneignung und des eigenen Verständnisses vollzogen.

4.5 Essaytraining

Diese Form wissenschaftlichen Schreibens gibt den Studierenden Gelegenheit, an einem für die Studierenden möglichst interessanten Thema ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Dieses Thema (z. B. ein Grundbegriff ihres Faches) wird auf zwei bis drei Seiten entwickelt, von Lehrenden bzw. Tutoren sorgfältig korrigiert, intensiv durchgesprochen und noch einmal geschrieben. Auch diese Version wird wieder sorgfältig korrigiert, intensiv durchgesprochen und ein drittes Mal geschrieben. Es ist verblüffend und sehr positiv verstärkend, wie gross die Fortschritte beim Schreiben sind, wie die Präzision und Dichte der Information zunimmt. Die Studierenden lernen sehr viel dabei. Der Lernerfolg wird für sie unmittelbar erfahrbar.

5. Abschliessende Bemerkungen zu autonomem Lernen und optimierenden Lernstrategien

Angesichts der vielfältigen Verfügbarkeit von Wissen besteht eine wichtige Bedingung für autonomes Lernen darin, den methodischen Zugriff auf diese Wissensbestände zu erlernen. Dazu gehören nicht nur die relativ leicht erlernbaren Methoden des Zugriffs, sondern vor allem die viel schwierigeren Methoden der Bewertung von Qualität und Relevanz der angebotenen Information.

Studierende müssen früh im Studium lernen, selbst tragende, d.h. nicht extern geleitete Gruppen zu organisieren. Hierzu muss an dieser Stelle kaum etwas geschrieben werden, weil dazu vom Verfasser gesonderte Merkblätter über einfache Regeln der Organisation von Gruppen, über die Ebenen und die Protokollierung der Gruppenarbeit usw. vorliegen.

Lehrende müssen für ihre Lehr- und Unterrichtspraxis künftig sehr viel mehr von Lernen verstehen. Zum Zusammenhang von Lernen und Gedächtnis sowie Motivation und Gedächtnis liegt gut zugängliche Literatur vor.

Über Lerntechniken gibt es umfangreiche Ratgeberliteratur. Sie bezieht sich z. B. auf einige die Lernbereitschaft günstig beeinflussende Massnahmen, etwa eine konstante Lernumgebung (Nutzung von Konditionierungen), auf den Aufbau von Lerngruppen (z. B. Lerntandems) oder auf Lerntheorien, mit denen Lernen besser erklärt, verstanden und angeleitet werden kann.

Literatur

Bongard, H. W. (1991). Das Qualifizierungssystem für gewerblich-technisch Auszubildende der Volkswagen AG. In R. Arnold (Hrsg.), *Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

UNESCO Task Force on Education for the Twenty first Century (Ed.). (1996). *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty first Century: Learning: The Treasure within. A powerful plea for viewing education in the broader context of its interaction with society* (sog. Delors-Bericht). Online unter: <http://www.unesco.org/delors/> und www.unesco.org/delors/delors_e.pdf

Autor

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Universität Bielefeld, Universitätsstr. 25, D-33615 Bielefeld, webler@uni-bielefeld.de