

Macke, Gerd

Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften. Ein Blick vom Tellerrand auf den Teller, den der Jahreskongress der SGL serviert hat – und darüber hinaus

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 23 (2005) 2, S. 207-211



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Macke, Gerd: Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften. Ein Blick vom Tellerrand auf den Teller, den der Jahreskongress der SGL serviert hat – und darüber hinaus - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 23 (2005) 2, S. 207-211 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135736

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften – ein Blick vom Tellerrand auf den Teller, den der Jahreskongress der SGL serviert hat – und darüber hinaus

Gerd Macke

In meinem Rückblick aus der Aussenperspektive eines Nichtschweizers nehme ich Beobachtungen zur didaktischen Gestaltung des Kongresses und zum Handeln der Kongressakteure zum Anlass, exemplarisch Probleme zu diskutieren, die es zur Entwicklung einer Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften zu bearbeiten gilt – die Art der Theoriebildung, das Verhältnis von Kompetenzentwicklung und Entwicklung der Persönlichkeit und die damit verbundene Frage nach einer Didaktik des Haben und einer Didaktik des Sein, die offensichtliche Diskrepanz zwischen theoretischem Anspruch und Wirklichkeit des Handelns und die Funktion von Wissenschaftsverständnis und Wissenschaftssprache in der Hochschuldidaktik.

Der Teller, den die SGL auf ihrem Jahreskongress 2005 serviert hat, war abwechslungsreich gefüllt und randvoll. Das Programm bot ein beeindruckend breites didaktisch-methodisches Spektrum mit einer beachtlichen Vielfalt der Themen. Es wurde, so mein Eindruck, interessante Kost geboten, die für diejenigen, die in der Schweizer Lehrerbildung engagiert und kreativ tätig sind, höchst anregend und ermutigend gewesen sein dürfte. Zur Fülle – des Gebotenen und des Interesses – kann ich die SGL nur beglückwünschen.

Als Hochschuldidaktiker aus Baden-Württemberg mit guten Kontakten zur Schweizer Hochschuldidaktik kenne ich die Lehrerbildung nicht so gut, dass ich beurteilen könnte, ob und inwieweit der Kongress die hochschuldidaktische Landschaft der Schweizer Lehrerbildung angemessen abgebildet hat. Deutlich geworden ist mir aber, dass sie lebendiger, experimentierfreudiger und fortschrittlicher ist als die mir besser bekannte Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Ich werde deshalb den aus der «Aussenperspektive» eines Nichtschweizers erbetenen Rückblick mit höchst subjektivem und hochschuldidaktisch fokussiertem Blick vom Rande des servierten Tellers aus formulieren: zum einen mit Blick auf das, was ich vom Teller probieren konnte, zum anderen mit Blick über den Rand des Tellers hinaus auf einige Probleme, die mir beim Blick auf den Teller noch deutlicher geworden sind als bisher.

Durch Thema und Ankündigung des Kongresses war ich darauf eingestellt, die Entwicklung einer schon fortgeschrittenen Wissenschaft «Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften» zu reflektieren und zu diskutieren, was denn hinsichtlich der Berufs-

wissenschaften der Lehrerinnen- und Lehrerbildung das *Spezifische* und im Hinblick auf Hochschuldidaktik das *Allgemeine* einer solchen Wissenschaft sein könnte.

Den Veranstaltern ging es jedoch darum, bestehende Aktivitäten, Forschungen und Massnahmen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu dokumentieren und dadurch die Entwicklung einer «Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften» anzustoßen. In diesem Sinn war die Bestandesaufnahme auf Partialthemen ausgerichtet – etwa im ursprünglich geplanten Eröffnungsvortrag von Cornelia Gräsel «Wir können auch anders: Neue Lehr-Lernformen an Hochschulen» auf die Lehr-Lernformen, die an Hochschulen in der Lehre praktiziert werden. Johannes Wildt hat in seinem vorgezogenen Vortrag «Auf dem Wege zu einer Didaktik der Lehrerbildung» nachgezeichnet, wie sich die Lehrerbildung in Dortmund entwickelt hat und neben methodischen Fragen curriculare Überlegungen ins Zentrum gerückt. Eine Selbstvergewisserung, was denn «Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften» sein könnte und welche Elemente zu einer übergreifenden Theorie verknüpft werden müssten, hat er nicht versucht.

Bei den zwei der 14 Workshops, die ich besuchen konnte, ist mir aufgefallen, dass die den Durchführenden zugemessene Zeit kaum ausgereicht hat, das vorzutragen, was sie sich vorgenommen hatten, geschweige denn dazu, einen Workshop zu gestalten und eine lebendige Diskussion auszulösen. Auch die Plenumsvorträge haben durch ihre Strukturierung und die Menge der meist übervollen Folien nicht den Gipfel hochschuldidaktischer Professionalität veranschaulicht. Solche Beobachtungen lassen mich nach möglichen Gründen suchen.

Bei den Vortragenden, die ich erlebt habe, sind Persönlichkeit und persönlicher Stil sehr viel lebendiger und stärker durchgeschlagen als didaktische Kompetenzen. Könnte es sein, dass unsere hochschuldidaktischen Vorstellungen am falschen Punkt ansetzen – nämlich an Vorstellungen darüber, welche eher handwerklich orientierten Kompetenzen unserem didaktischen Handeln zugrunde liegen sollten, und nicht daran, dass die in höchst komplexen Handlungssituationen handelnde Person das eigentliche Fundament professionellen Handelns ist? Dies könnte bedeuten, dass wir bei unseren hochschuldidaktischen Überlegungen zur Theoriebildung und zur Praxisentwicklung nicht *Kompetenzentwicklung*, sondern die *Entwicklung der Persönlichkeit* von Lehrenden und Lernenden in den Vordergrund rücken sollten. Verbunden damit müsste ein Methodenwechsel sein – weg vom Erwerb von Kompetenzen, hin zur wechselseitigen Entfaltung der Persönlichkeit im handelnden Zusammenspiel von Lehrenden und Lernenden. In Handlungssituationen kann simultan und direkt miteinander verknüpft und entwickelt werden, was bei Erwerbsstrategien als Kompetenz meist in Übungssituationen angebahnt wird und dann in realen Handlungssituationen oft nur rudimentär oder gar nicht handlungswirksam wird.

Ich will es einmal so umschreiben: Wir betreiben eine relativ einseitig an einer Rhetorik des Wirtschaftens orientierte *Didaktik des Habens*: Was habe ich dir an Wissen, an

Handwerkszeug, an Fertigkeiten, an Methoden zu bieten, was hast du mir zu bieten? Überwiegend aus den Augen verloren haben wir eine *Didaktik des Seins*, die darauf setzt, dass wir durch unser Sosein, das sich in unserem Handeln manifestiert, auch wechselseitig als Vorbild und Korrektiv wirksam werden. Professionalisierung über gemeinsames Handeln könnte möglicherweise helfen, die «Kluft zwischen Wissen und Handeln» zu beseitigen und das «Wissen-Handeln-Dilemma» zu überwinden. Natürlich haben die hier nur angedeuteten Überlegungen weit reichende Implikationen für Theorie und Praxis einer entsprechenden Hochschuldidaktik; sie wäre handlungstheoretisch zu begründen, es wären Kriterien für eine Kultur gemeinsamen Handelns, wechselseitigen Verstehens und des sich Verständigens über Verstandenes abzuleiten und Regeln und Methoden zu erproben, wie aus einer sich *im Handeln entwickelnden Kultur eine didaktische Praxis wechselseitiger Professionalisierung* erwachsen könnte.

Gerade aus der Sicht einer Didaktik des Seins erscheint es mir wichtig, dass wir (als Hochschuldidaktiker) *unseren eigenen Standards genügen*. Es wäre fatal, wenn wir durch die Qualität unseres eigenen didaktischen Handelns weiter das verbreitete Vorurteil nähren würden, dass die, die theoretisch und praktisch als Hochschuldidaktiker tätig sind, meist die schlechteren Didaktiker sind.

Mit der Vielfalt des gebotenen thematischen Spektrums sind implizit ebenso vielfältige Erwartungen an die Professionalität unseres didaktischen Handelns verbunden. Mein Verdacht ist, dass auch bei uns Hochschuldidaktikern und Didaktikern der Lehrerbildung die viel zitierte «Kluft zwischen dem Wissen und dem Handeln» nicht kleiner werden will, weil wir uns selbst in Theorie und Praxis hoffnungslos überfordern – wahrscheinlich, weil wir in der *Tradition eines Wissenschaftsverständnisses* lehren, lernen, forschen und arbeiten, *dessen Standards am Erkenntnisgewinn* orientiert sind, und nicht an Standards, die wir in komplexen Handlungssituationen noch zu erfüllen in der Lage sind. Erkenntnisgewinn ist auf Differenzierung und Spezialisierung angelegt, Handeln bedarf aber einer Theorie, die das Differenzierte und Spezialisierte reduziert und so miteinander verknüpft, dass wir das für unser Handeln Wesentliche einfangen können: Was ermöglicht es uns als Lehrende und Lernende, uns als Subjekte unseres Handelns zu erleben und uns gemeinsam zu erarbeiten, wie wir mit unseren Stärken und Schwächen, mit unseren Potentialen und Defiziten, mit unseren Forderungen und Anforderungen so umgehen, dass wir an den Anforderungen wachsen statt von ihnen erdrückt zu werden?

Zu den Standards gehört auch der *Umgang mit der Zeit* und dem, was – pädagogisch betrachtet – vernünftigerweise in zugestandenen Zeiten geleistet werden kann. Auch in dieser Hinsicht kann man aus dem Ablauf des Kongresses lernen: Sein Thema so zu entfalten, dass die Beteiligten sich darauf einlassen und ihre je subjektive Sicht des Themas einbringen und diskutieren können, bedarf erheblich mehr Zeit als uns zugestanden wurde. Verständigung – gerade auch die über die Fundamente einer didaktischen Disziplin – bedarf der Zeit, und wenn man sich schon versammelt, sollte man

nicht nur einsammeln können, was die anderen zu bieten haben, sondern gründlich über die Fragen diskutieren können, die uns bedrängen und die geklärt werden müssen. Sich informieren, was die anderen tun, kann man im Zeitalter des Internets ja leicht auch auf anderen Wegen.

Ein nächster Kongress zum Thema «Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften» müsste meines Erachtens vom enzyklopädischen Anspruch Abschied nehmen, die Vielfalt der Partialthemen möglichst umfassend zu repräsentieren, und stattdessen exemplarisch-reflexive Schwerpunkte setzen. So kann ich mir vorstellen, einen nächsten Kongress im Sinne des hermeneutischen Zirkels als *Sandwich Metaebene – Vielfalt der Partialthemen – Metaebene* zu organisieren. Im Sandwichboden wäre zu entfalten, welche Möglichkeiten Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften hat, sich selbst hinsichtlich Gegenstand, Theorie-Praxis-Verhältnis, Methodologie und wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Reflexion zu verstehen, in der Sandwichfüllung wäre der metatheoretische Verständigungsrahmen im konkreten Diskurs am jeweils vorgestellten Partialthema zu erproben, und im Sandwichdeckel wäre in Arbeitsgruppen der Ertrag des konkreten Diskurses zu reflektieren, zu ordnen und zu systematisieren. Auf diese Weise liesse sich das Allgemeine konkretisieren, das Besondere ins Allgemeine einordnen und eine übergeordnete hochschuldidaktische Theoriebildung vorantreiben, durch die Desiderate, Fragestellungen und Forschungsansätze sichtbar werden.

Ich will meine *Frage nach angemessenen methodischen Zugängen* exemplarisch am Workshop «Feedbackkultur – eine Herausforderung an den pädagogischen Doppeldecker» erläutern (Nr. 13, Michael Fuchs, Michael Zutavern, Walter Bucher, Jonas Dischl (PHZ Luzern)), an dem ich teilnehmen durfte. Das Vorhaben, an einer noch jungen Einrichtung wie der PHZ von Anfang an darauf zu achten, eine Kultur der wechselseitigen Rückmeldung zu entwickeln und dies wissenschaftlich zu begleiten, hat mir sehr imponiert. Nur habe ich mich dann allerdings gefragt, ob das eingesetzte Instrumentarium dem Gegenstand angemessen ist, eine Feedbackkultur zu entwickeln. Angemessene Verfahren wären meines Erachtens relativ zeitnahe hermeneutische, qualitative und interpretierende Verfahren zur Verständigung der Beteiligten darüber, wie sie das Miteinander-Handeln sehen, warum sie es so sehen und wie sie es gern hätten. Stattdessen waren die vorgestellten Verfahren eher an Standards orientiert, wie man wissenschaftliche Erkenntnisse darüber gewinnen kann, wie sich eine Feedbackkultur entwickeln lässt – also standardisierte Feedbackbögen, die sich bei entsprechendem Aufwand gut auswerten lassen, aber eben nicht zeitnah und ohne Kenntnis, welche Kriterien dem Urteil zugrunde liegen. Hier zeigt sich meines Erachtens ein typischer *Zielkonflikt: Kultur (Praxis) entwickeln* ist das eine, *Erkenntnis über Praxisentwicklung* erzeugen und vermitteln das andere. Soll Kultur entwickelt werden, können die Verfahren sehr viel weicher sein, soll Erkenntnis gewonnen werden, müssen die Verfahren und Verfahrenskombinationen noch härter und aufwändiger sein als die, über deren Einsatz berichtet wurde.

Ein weiteres Problem, das mich zunehmend beunruhigt, ist mir exemplarisch am Vortrag von Kurt Reusser deutlich geworden. Ich frage mich, ob die Vielfalt der Rhetoriken und Begriffe aus den unterschiedlichsten Disziplinen und wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Richtungen, auf die wir in bunter Mischung zurückgreifen, uns nicht hindert, eine stringente und durchdachte Theorie des Lehrens und Lernens an Hochschulen zu formulieren. «Träges Wissen», «die Kluft zwischen Wissen und Handeln», «Tiefenstruktur» und «Oberflächenstruktur» usw. halte ich als Metaphern zum Teil für falsch, zum Teil für irreführend – zumindest dann, wenn die Metaphern über ihre heuristische Funktion nicht hinausgeführt werden zu einer sprachlichen Darstellung unseres Gegenstands, die tieferes Verstehen und bessere Verständigung ermöglicht. Für mich selbst ist es jedenfalls noch ein weiter Weg, meine Sprache so zu reinigen, dass ich meine Vorstellungen von didaktischem Handeln angemessen darstellen kann und Vorstellung, Darstellung und konkretes didaktisches Handeln in Einklang miteinander kommen. Dieses Problem, *eine dem Gegenstandsverständnis angemessene Theorie zu formulieren, die dann auch handlungswirksam* werden kann, scheint mir eine der grossen Herausforderungen für jede Form von Hochschuldidaktik zu sein, die auf dem Wege zu einer anerkannten Wissenschaft ein Stück voran kommen möchte.

Ich vermute, dass wir auf lange Sicht *zwei Formen der Theoriebildung* brauchen, die wechselseitig aufeinander bezogen sind: eine primär auf *Erkenntnisgewinn* ausgerichtete Theorieform und eine Theorieform, die primär auf die *Entwicklung einer didaktischen Handlungskultur* ausgerichtet ist. Das Zusammenwirken beider Theorieformen und der damit verbundenen unterschiedlichen Arbeitsweisen lässt sich nach dem Muster denken, das sich im Fach Physik zwischen theoretischer und experimenteller Physik herausgebildet hat.

Welche *Perspektiven* haben sich mir als Hochschuldidaktiker auf dem Kongress eröffnet?

1. Wir sollten stärker als bisher üblich reflektieren und diskutieren, wo *Hochschuldidaktik als Wissenschaft* steht, auf welchen Fundamenten sie stehen soll und wohin der Weg gehen soll? (Ich selbst neige zu einem anthropologisch reflektierten handlungstheoretischen Fundament.)
2. Wir sollten stärker als bisher darüber streiten, welche *Bezugstheorien* wir wählen und welchen Beitrag sie zur Hochschuldidaktik als einer eigenständigen Wissenschaft leisten können.
3. Wir sollten kritischer noch als bisher beobachten, ob *wir unseren Theorien selbst gerecht werden*, und uns – falls dies nicht der Fall sein sollte – fragen, ob unsere Theorien so anspruchsvoll sind, dass sie selbst uns als Experten überfordern.

Autor

Gerd Macke, Dr., M.A., Kaiserstuhlstrasse 17, D-79211 Denzlingen, gerd.macke@gmx.de