

Schmid Keeling, Regula; Tresp, Peter

Lerndialog – dialogisches Lernen. Eine hochschuldidaktische Initiative der Universität Zürich

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 23 (2005) 3, S. 349-354



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schmid Keeling, Regula; Tresp, Peter: Lerndialog – dialogisches Lernen. Eine hochschuldidaktische Initiative der Universität Zürich - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 23 (2005) 3, S. 349-354 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135809

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Lerndialog – dialogisches Lernen. Eine hochschuldidaktische Initiative der Universität Zürich

Regula Schmid Keeling und Peter Tremp

Unter dem Titel «Initiative Lerndialog» hat die Universität Zürich ein finanzielles Anreizsystem zur Förderung der Qualität der Lehre geschaffen. Der Beitrag beschreibt dieses Projekt zur «Erneuerung der Lehre» und geht von Seiten der Hochschuldidaktik auf die Chancen des Dialogs für ein erfolgreiches Lernen an der Universität ein. Er begreift die Initiative als didaktische Herausforderung an alle Dozierenden und zeigt Schritte auf, mit denen diese den neuen Ansprüchen begegnen können.

1. Die «Initiative Lerndialog» der Universität Zürich

Mit der Unterzeichnung der «Bologna-Deklaration» hat sich die Universität Zürich zu einer umfassenden Studienreform verpflichtet.¹ Sie hat damit Grundlagen geschaffen, auf denen sie die Lehre neben die Forschung in den Brennpunkt der Anstrengungen um ihre Positionierung stellen kann.² Ein Teil der für «Bologna» zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel hat die Universität denn auch für Massnahmen bereit gestellt, welche in den Fächern bzw. Fakultäten mit hohen Betreuungsquotienten die «Interaktivität in der Lehre» intensivieren sollen.³ Im Jahr 2004 wurden erstmals unter dem Titel «Initiative Lerndialog» Massnahmen und Projekte gefördert, welche direkt Veränderungen der hergebrachten Unterrichtsformen anstreben.⁴ Die Mittelvergabe erfolgt auf Antrag der Fakultäten durch die Universitätsleitung, nach Überprüfung des Gehalts der einzelnen eingereichten Projekte durch Prorektorat Lehre und Lehrkommission. Die Ziele der «Initiative Lerndialog» wurden wie folgt umschrieben: «Die Initiative Lerndialog strebt eine Verbreiterung der Methodenvielfalt und insbesondere einen vermehrten Einsatz der dialogintensiven Formen an.» Damit sollte «das Studium an der Universität Zürich intensiviert und verstärkt studierenden- bzw. lernorientiert ausgestaltet» werden.⁵ Die seither gemachten Erfahrungen haben zu einer Konkretisierung dieser Ziele

¹ <http://www.studienreform.unizh.ch/>

² unijournal 35/2 (2005), S. 3: «Zwölf strategische Grundsätze für die Universität Zürich», festgelegt von Universitätsrat und Universitätsleitung, Juni 2004, Grundsatz 2: «Forschung und Lehre haben den gleichen Stellenwert. Die Qualität ist in beiden Bereichen zu fördern.»

³ Die Betreuungsquotienten nach Fakultäten und aufgeteilt auf «Studierende/Professur» und «Studierende Mittelbau» in: Jahresbericht der Universität Zürich, 2004, S. 75. In beiden Fällen führen die Rechtswissenschaftliche, die Philosophische und die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät die Liste an.

⁴ http://www.planung.unizh.ch/report/entw_finanzplan.html

⁵ Entwicklungs- und Finanzplan 2003/2004 bis 2007: Beilage 2: Initiative Lerndialog: Rahmenbedingungen für die Umsetzung, S. 3.

geführt, die sich in der für das Jahr 2007 anstehenden Projektausschreibung niederschlagen wird.

Es ist hier nicht der Ort, um auf die finanz- oder verwaltungstechnischen Konsequenzen der Initiative einzugehen. Vielmehr nehmen die Autorin und der Autor sie zum Anlass, um aus der Sichtweise der Hochschuldidaktik die Betonung der Interaktivität für erfolgreiches studentisches Lernen zu begründen. Dabei werden die sich ergebenden didaktischen Anforderungen an die Dozierenden mit Bezug auf Beispiele des universitären Lehr- und Lernalltags konkretisiert. Einige Bemerkungen zu den strukturellen Rahmenbedingungen, in denen sich die Lehre gegenwärtig an der Universität Zürich abspielt, gehen den didaktischen Darlegungen voraus.

2. Rahmenbedingungen der Lehre an der Universität Zürich

Studentisches Lernen spielt sich in Rahmenbedingungen ab, die von einer Reihe ineinander greifender Faktoren gebildet werden. Sie sollen hier für die Universität Zürich skizziert werden. Die fest angestellten Professorinnen und Professoren übernehmen derzeit an der Universität Zürich rund 35 % der im Präsenzunterricht gehaltenen Stunden.⁶ In einzelnen Fächern ist eine Professur für über 100 Studierende zuständig.⁷ Allerdings wird der Unterricht zu einem grossen Teil nicht von fest angestellten Personen geleistet. Mit den übrigen 65 % der Stunden werden nämlich Privatdozierende, Titularprofessorinnen und -professoren sowie Lehrbeauftragte und «Dozierende mit unbekanntem Rang» betraut. Diese Zahlen variieren je nach Fakultät stark⁸ (und enthalten im Übrigen keine Angaben zu den von älteren Studierenden – Tutorinnen und Tutoren – gehaltenen Übungsstunden).

Die anzunehmende Lernkultur ist weiter von der Zielbestimmung des Studiums geprägt: Wo die wissenschaftliche Methode in starkem Mass auf eine berufliche Tätigkeit hin orientiert ist, sind problemorientierte und manchmal ausgesprochen interaktive Lernaktivitäten häufig traditionellerweise in der Ausbildung enthalten. Dies ist der Fall in der Human- und Veterinärmedizin, aber etwa auch in der ur- und frühgeschichtlichen Archäologie.

⁶ «Lehrveranstaltungen in Stunden», WS 04/05, in: Jahresbericht der Universität Zürich 2004, S. 83.

⁷ Verlautbarung des Prorektors Planung vom 29.4.2005 (www.mediadesk.unizh.ch/2005/1675/vonderCroneJMK05.pdf). Genannt sind die Rechtswissenschaften, Anglistik, Ethnologie, Germanistik, Pädagogik, Politikwissenschaft, Psychologie, Publizistikwissenschaft, Soziologie.

⁸ In der grössten Fakultät, der Philosophischen, wurden im Wintersemester 2004/05 fast drei Viertel (72 %) der Stunden von Lehrbeauftragten und «übrigen Dozierenden» gehalten, in der Rechtswissenschaftlichen Fakultät sind es knapp ein Drittel (29 %). Typisch für die Humanmedizin ist erstens die grosse Zahl von Unterrichtsstunden, die von habilitierten Dozierenden übernommen werden (67 %), und zweitens die Tatsache, dass mehr als die Hälfte dieser Stunden von Privatdozierenden oder Titularprofessoren und -professorinnen gehalten wurden (Privatdozierende: 20'201 Stunden; Ord. Profs: 18'000 Stunden).

Schliesslich beeinflussen bestimmte Gewohnheiten studentisches Lernen. Vorlesungen etwa werden bevorzugt zur Einführung in einen Fachbereich benutzt und dienen der inhaltlichen Übersicht. Die im 19. Jahrhundert entwickelte Seminarform, welche auf dem Austausch zwischen «Wissenden» und «Wissen Erwerbenden» basiert, dient der Einübung der Methode und hat an sich das Potenzial, die Studierenden interaktiv in die Wissenschaftskultur einzuführen.⁹ Ausgerechnet die Seminarform genügt aber diesem Anspruch häufig nicht mehr. Gerade in den Fächern, in denen das Seminar ursprünglich entwickelt wurde (z. B. Geschichte), stehen hohe Studierendenzahlen, sozial und von der Interessenlage her weit heterogenere Studierendengruppen als im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sowie mangelnde verbindliche Vorstellungen über das Gesamtstudienziel der Verwirklichung dieses Potenzials zur Aneignung von Inhalten und Methoden im Rahmen gemeinsamen Handelns entgegen.

3. Lerndialog und studentisches Lernen

Der der Initiative zugrunde gelegte Begriff des «(Lern)Dialogs» zielt auf ein umfassendes Konzept universitärer Lehre ab. Dabei geht es nicht einfach darum, dass ein Professor vom Olymp steigt und auch die Studentin im zweiten Semester als vernunftbegabtes Wesen wahrnimmt. Respekt und Empathie für das Gegenüber sind allerdings Voraussetzungen für eine Lehre, welche nicht verkündend instruieren, sondern die aneignende Auseinandersetzung jedes Einzelnen und jeder Einzelnen mit Inhalten, Anliegen und Methoden des Fachs ermöglichen will. Der Blick auf einen möglichen Gegenbegriff soll es verdeutlichen: Der «Lehrmonolog» würde eine Form des Unterrichtens bezeichnen, bei der die Studierenden kaum aktiv sind, sich der Monolog des Dozenten resp. der Dozentin nicht an den Studierenden und ihrem Lernen orientiert und entsprechend kaum nachhaltig gelernt wird.

Lernen ist ein aktiver, sozialer Konstruktionsprozess, also konstruierende Eigenaktivität in einem bestimmten Handlungszusammenhang. Zwar ist Lernen ein individueller, selbstgesteuerter Vorgang. Die Einbindung in schulische Formen, in eine Angebotsstruktur und in einen spezifischen sozialen Kontext beeinflusst aber das grundsätzlich individuelle Lernen wesentlich.

Wenn Lernen als aktiver Konstruktionsprozess verstanden wird, so muss die Lernumgebung den Lernenden auch Möglichkeiten bieten und Situationen zur Verfügung stellen, in denen eigene Konstruktionsleistungen möglich sind, die also Gelegenheit für Lernaktivitäten bieten. Diese Aktivität kann auf verschiedene Art gestaltet sein und reicht vom «aktiven Zuhören» etwa in der Vorlesung bis hin zu eigenständigen Projektarbeiten, welche nicht mehr an die Seminarform gebunden sind oder wo das Seminar als Sammelpunkt für weit gehend ausserhalb der Universität durchgeführte Projekte dient.

⁹ Zur Entstehung des Seminars: Smith (2000).

Konkret und bezogen auf das wohl typischste universitäre Setting, die Vorlesung, würde dies etwa heissen, dass, bei aller Betonung der Bedeutung der geschliffenen, «druckreifen» Rede, Brüche in den Redefluss eingebaut werden müssen. Wenn Studierende denken lernen sollen, müssen sie auch in Vorlesungen Gelegenheit dazu erhalten. Statt eine «beschreibende» Vorlesung, in der Wissensinhalte mit dem Ziel der Informationsvermittlung ausgebreitet werden, sind also auf Fragen hin orientierte Vorlesungen gefragt, welche den Studierenden genügend Gelegenheit bieten, an einer Frage bzw. einem Problem «herumzudenken» (Bligh, 2000, S. 233). Dabei darf die fragenorientierte Strukturierung nicht auf das Handout abgeschoben werden, dieses sollte vielmehr jene informierenden Details enthalten, auf die in der Vorlesung zugunsten der Problematisierung verzichtet wurde (Bligh, 2000, S. 236). Dies verlangt eine Gesamtplanung von Lehrveranstaltung, Selbstlernphasen und unterstützenden Unterlagen, welche die Stellung des einzelnen Elements im gesamten Unterrichtssetting berücksichtigt und dessen Beitrag zum übergeordneten Lernziel so genau als möglich formuliert. Auch bei Projektarbeiten ist die Rückbindung an ein übergeordnetes, in und mit der Gruppe erarbeitetes Ziel zentral, soll das Tun als sinnvoll betrachtet und das «Learning by doing» als befriedigend und motivierend empfunden werden.

Solche Lernaktivitäten zu planen und zu realisieren stellt besondere Herausforderungen an Studierende und Dozierende. Die Dozierenden sehen sich in der Situation, die Studierenden trotz bestehender Asymmetrie des Verhältnisses als eigenständige Dialogpartner mit eigenen Erfahrungen und Ideen zu respektieren, den (meistens) im Wissen unterlegenen Gesprächspartnern eine These verständlich zu machen und gleichzeitig Verständnis für das Unverständnis im Dialog zu beweisen. Gerade in einer Umbruchsphase wie der gegenwärtigen ist ein nicht zu unterschätzendes Hindernis, dass nicht nur Dozierende, sondern auch Studierende feste Vorstellungen über universitäres Lernen mitbringen. Damit stellt sich den Dozierenden die Aufgabe, ihre Erwartungen an die Studierenden deutlich zu machen und in einem zweiten Schritt Aktivität auch einzufordern. Diese Aktivität muss in einem angemessenen Verhältnis zu den angestrebten Lernzielen stehen (um nicht als blosser Aktivismus gedeutet zu werden). Im Rahmen der «Initiative Lerndialog» wird diese Aktivität als interaktiver Austausch, eben als Dialog zum Zwecke des Lernens umschrieben. Der beabsichtigte «Dialog» geht aber weit über die Vorstellung eines Zweiergesprächs hinaus, indem er den Austausch mit Dozierenden wie auch mit den anderen Studierenden einbezieht.

Die Tradition des Dialogs zum Zweck des Lernens reicht, bei bisweilen deutlich unterschiedlicher Akzentuierung und Verständnis, von den Sophisten und Sokrates bis in neueste Didaktik-Bücher. Auch die Universität als Lehr- und Forschungsanstalt kennt eine Tradition des Dialogs, der gerade den Austausch über Geltungsansprüche von wissenschaftlichen Thesen ins Zentrum rückt. Er entspricht damit dem Ziel der universitären Lehre, das sich in der Formel der Verknüpfung von Forschung und Lehre ausdrückt: der Hinführung zu eigenem wissenschaftlichem Tun. Der lebendige Dialog verhindert dann, dass Thesen sich zu Lehrgebäuden verhärten, die einem als fixer Kanon entgegen

kommen. Auf diese Weise verwirklicht sich die auf Kommunikation basierende Gestalt der Universität als Ort forschenden Lernens und lehrenden Forschens. Lerndialog zeigt dann eine Nähe zu Ansätzen wie etwa der «Community of practice» (Wenger, 1999).

In einem gewandelten Verständnis von Dialog, wie es der «Initiative Lerndialog» zugrunde liegt, wird nun noch ein weiterer Aspekt betont, der ebenfalls im Rahmen der Reformbemühungen mit Bologna und einer pointierten «Lernerorientierung» eine besondere Bedeutung bekommt: Der Lernerfolg ist im Wesentlichen auch von Lernkompetenzen abhängig, zu denen Lernstrategien und metakognitive Fähigkeiten gehören. Diese können beispielsweise gefördert werden, indem sie eingefordert und in ihrem Aufbau unterstützt werden durch die bewusste Organisation des Austauschs zwischen den Lernenden und Lehrenden oder unter Lernenden. Angestrebt wird der Aufbau einer Kultur des Dialogs, welcher alle Lernsettings, denen Studierende im Lauf eines Studiums begegnen, als gemeinsamer Nenner verbindet. «Förderung der Studier- und Lernkompetenz» ist entsprechend eine zentrale Zielsetzung der «Initiative Lerndialog».

Ein Mittel, das vielleicht auch an der Universität Zürich seine in der Primar- und Sekundarstufe sowie der höheren Fachschule schon angetretene Erfolgsgeschichte weiterführen wird, ist das Lernportfolio.¹⁰ Diese Sammlung ausgewählter, hohen Leistungsansprüchen genügender Dokumente einschliesslich reflektierender Ausführungen der Studierenden über ihre Lerntätigkeit verlangt von den Dozierenden eine aufmerksame Orientierung der Studierenden. Das Lernportfolio ermöglicht aber zugleich eine Annäherung an individuelle Denkprozesse von Lernenden, wie sie herkömmliche Unterrichtsformen selten bieten. Das Instrument ist dann für alle Beteiligten erfolgreich, wenn es Dozierenden und Studierenden gelingt, ausgetretene Denkpfade zu verlassen und gemeinsam eine hohe Qualität der geforderten Leistungen anzustreben.

4. Schluss: Möglichkeiten und Grenzen des universitären Lerndialogs

Lassen sich die didaktischen Ziele mit einem finanziellen Anreizsystem, wie es der «Initiative Lerndialog» zugrunde liegt, erreichen?

Im Vordergrund stand bisher die Verringerung der Betreuungsquotienten in den Veranstaltungen durch die Finanzierung von zusätzlichen Lehraufträgen und befristeten Anstellungen von Hilfskräften. Tatsächlich ist davon auszugehen, dass der Zugang zum Einzelnen mit der Verringerung der Anzahl Studierender in einem Kurs verbessert wird. Auch an der Universität ist aber nicht das reine Zahlenverhältnis alleine für eine Qualitätssteigerung studentischen Lernens ausschlaggebend. Immerhin kann angenommen werden, dass sich in kleineren Gruppen das Gefühl der Anonymität weniger schnell einstellt als in Grossveranstaltungen mit Hunderten von Studierenden.

¹⁰ An der Universität Zürich studienübergreifend eingeführt im Fach Ur- und Frühgeschichte (ab Wintersemester 2004/05, vgl.: http://www.prehist.unizh.ch/studium/studium_anforderungen.php).

Für die Dozierenden ergeben sich aus der «Erneuerung der Lehre» im universitären Alltag eine Reihe von Aufgaben, die von der Passung (zwischen Lehrstrategien und Wissensstand bzw. Lernstrategien der Studierenden) über Modell (die Dozierenden demonstrieren den Nutzen von Lern- und Denkstrategien und den Prozess der Wissenskonstruktion im entsprechenden Fach und am eigenen Beispiel) bis hin zu einer systematischer als bisher gestalteten Beratung reichen (Stichwort: die Dozierenden als Coaches (Blom, 2000)). Voraussetzung ist zudem, dass sie ein Bewusstsein für die Vielfalt studentischen Lernens entwickeln und sich auch ihrer eigenen Präferenzen und den spezifischen Anforderungen ihres Faches bewusst werden. Der Neuorientierung zugrunde liegen muss schliesslich das Überdenken der Lernziele insgesamt, die Zuweisung bestimmter Teilziele an bestimmte Lernsettings und damit eine sorgfältige Gesamtplanung des Curriculums.

Literatur

- Bligh, D.** (2000). *What's the Use of Lectures?* San Francisco: Jossey-Bass.
Blom, H. (2000). *Der Dozent als Coach.* Neuwied: Luchterhand.
Smith, B. (2000). *The Gender of History. Men, Women, and Historical Practice.* Cambridge MA: Harvard University Press (erstmalig 1998).
Wenger, E. (1999). *Community of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
Winteler, A. (2004). *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
<http://www.afh.unizh.ch>

Autorin und Autor

Regula Schmid Keeling, Dr., regula.schmid@access.unizh.ch
Peter Tremp, Dr., peter.tremp@access.unizh.ch
Beide: Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich

