

Nittel, Dieter; Hodapp, Bastian

Pädagogisches Handeln an Hochschulen: Ein komparativer Blick auf Technologien und Kernaktivitäten

Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2023) 2, S. 47-57



Quellenangabe/ Reference:

Nittel, Dieter; Hodapp, Bastian: Pädagogisches Handeln an Hochschulen: Ein komparativer Blick auf Technologien und Kernaktivitäten - In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2023) 2, S. 47-57 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-288479 - DOI: 10.25656/01:28847; 10.11576/zhwb-7006

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-288479>

<https://doi.org/10.25656/01:28847>

in Kooperation mit / in cooperation with:

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

<http://www.dgwf.net>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

2|23

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZfWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

Bildung durch
Wissenschaft(liche
Weiterbildung)

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

Inhaltsverzeichnis

7 EDITORIAL

- 7 CLAUDIA LOBE
Bildung durch Wissenschaft(liche Weiterbildung)
-

13 THEMA

Bildung durch Wissenschaft(liche Weiterbildung)

- 13 ELISE GLASS
„Bildung“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Ein interdisziplinärer Systematisierungsversuch

- 23 JULIETTA ADORNO
Bedeutungen Lebenslangen Lernens für die Hochschulbildung.
Perspektiven von Hochschullehrenden an deutschen und spanischen Hochschulen

- 30 MALTE EBNER VON ESCHENBACH & REGINA MEYER
Extramurale Bildungsaktivitäten von Paul Menzer in der halleschen Volksbildung 1918/19
Beitrag zur Formierung der Volksbildung in Zeiten des Umbruchs
-

47 FORUM

- 47 DIETER NITTEL & BASTIAN HODAPP
Pädagogisches Handeln an Hochschulen: Ein komparativer Blick auf Technologien und Kernaktivitäten

- 58 ANNE JANSEN & TIMNA ROTHER
Umsetzung des synchron hybriden Settings in der Weiterbildung
Erleben von sozialer Präsenz und Interaktion
-

66 PROJEKTWELTEN

- 66 CARSTEN KNAUT, ILONA ARCARO, VIKTORIA BÖRNER & MANUEL SOHR
Jenseits der Kundenrolle: Co-Creation in der Weiterbildungsangebotsentwicklung
Zwei Fallstudien über mutige Mitgestaltende

- 74** JANA KADEN & ANNEGRET LAHR
Der Beitrag der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Entwicklung neuer Kompetenzen für den Bereich Pflege in Deutschland
Community Health Nursing - Entwicklung und Implementierung eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs
-
- 83** **AUS DER FACHGESELLSCHAFT**
- 83** WOLFGANG JÜTTE
Die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) und ihr Beitrag zur Entwicklung einer Wissensgemeinschaft (2013–2023)
- 91** DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E. V.
Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland
- 96** MORITZ TER MEER
Weiterbildung 2030: Digitalisierung und Digitalität sowie gesellschaftliche Transformationsprozesse als Motor und Medium?
Bericht zur DGWF-Jahrestagung 2023 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz – Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)
-
- 98** **VERZEICHNIS DER AUTOR*INNEN**

Pädagogisches Handeln an Hochschulen: Ein komparativer Blick auf Technologien und Kernaktivitäten

DIETER NITTEL
BASTIAN HODAPP

Abstract

Der vorliegende Beitrag liefert empirisch gestützte Hinweise, dass Hochschulen nicht nur zum Wissenschaftssystem gehören, sondern auch integraler Bestandteil des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens bzw. des Bildungswesens sind. Die hier tätige Leitprofession – die Professorenschaft – inkorporiert daher die soziale Identität eines(r) Pädagogen*in. Flankiert wird die Argumentation durch Hinweise, welche die prominente These vom Technologiedefizit der Pädagogik nachhaltig relativieren.

Schlagerworte: Komparative pädagogische Berufs- und Organisationsforschung, pädagogische Technologien, pädagogische Kernaktivitäten, lebenslanges Lernen, Hochschulforschung

1 Problemaufriss und Fragestellung

Die komparative pädagogische Berufs- und Organisationsforschung (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014) hat ein Modell – eine Kombination aus pädagogischen Technologien und Kernaktivitäten – vorgelegt (Nittel, Meyer & Kipper, 2020), das zur Analyse des pädagogischen Handelns im gesamten Erziehungs- und Bildungswesen hilfreich sein kann. Unter Zuhilfenahme dieser Systematik könnte die berufliche Alltagspraxis in ihrer Vielfalt verglichen, auf ihre Unterschiede, aber eben auch auf ihre Gemeinsamkeiten abgetastet werden. Gelänge beispielsweise der empirische Nachweis, dass Erzieher*innen strukturell die gleichen pädagogischen Kernaktivitäten und Technologien einsetzen wie Sozialpädagog*innen und Hochschullehrende (Meyer, Nittel & Schütz, 2020), so wäre dieser Befund ein Hinweis auf

bildungsbereichsübergreifende Gemeinsamkeiten und somit ein Anreiz, intensiver über die Existenz von Erwartungen nachzudenken, die in den Grenzen des Erziehungs- und Bildungswesens von den Beteiligten als legitim betrachtet werden und – vielleicht sogar – zur weiteren Systembildung beitragen könnten.¹

Wir verfolgen mit diesem Beitrag weniger ein grundsätzliches Erkenntnisinteresse als vielmehr das Ziel, den einen und den anderen neuen Gedanken zur Professionalisierung des Hochschulwesens zu formulieren (Hodapp & Nittel, 2018). Die hier angedeutete konsequent vergleichende Perspektive, die pädagogischen Anteile in der Anforderungsstruktur von Hochschullehrenden aus der Beobachterperspektive zu rekonstruieren, dürfte vor allem dann von unschätzbarem Wert sein, wenn man sie mit den verfügbaren Fertigkeiten und Kapazitäten aus der Eigenperspektive der Akteur*innen vergleicht. Denn aus diesem Verhältnis von Anforderungsstruktur und der momentanen Handlungspraxis lassen sich sowohl Fort- und Weiterbildungsbedarfe als auch mögliche Optionen einer weiteren Professionalisierung der pädagogischen Anteile im Handeln von Hochschullehrenden ableiten.

Vor dem Hintergrund grundlagentheoretischer Vorarbeiten (Nittel et al., 2020; Nittel & Meyer, 2018) und bereichsbezogener Analysen zur Schule (Nittel, 2021), Erwachsenenbildung (Kipper & Nittel, 2022), und zur Pädagogik der frühen Kindheit (Buschle & Nittel, 2022) wählen wir im vorliegenden Text als Anschauungsobjekt einerseits eine Hochschule in der Schweiz, nämlich die Hochschule Luzern (und hier insbesondere das Departement für Musik), und andererseits eine Hochschule in Deutschland, nämlich die Goethe-Universität Frankfurt am Main. Gleichwohl vertreten wir nicht den Anspruch, eine empirische Untersuchung vorzulegen. Obgleich die praktischen Beispiele ausschließlich aus den beiden erwähnten Hochschulen gegriffen sind, erheben wir mit unserer Betrachtung den Anspruch, dass die Aussagen auch auf das gesamte Hochschul-

¹ Dabei will bedacht sein, dass die Ausbuchstabierung von pädagogischen Technologien und Kernaktivitäten, die letztlich von allen Angehörigen der sozialen Welt pädagogischer Berufsgruppen geteilt werden, keineswegs der einzige Indikator für die sich abzeichnende Systembildung ist.

wesen bezogen werden können. Im nächsten Kapitel beschäftigen wir uns mit den pädagogischen Technologien. Im darauffolgenden Textabschnitt gehen wir auf der Grundlage eines Kurzinterviews mit einem hessischen Professor (das Studierende an der Goethe-Universität geführt haben) auf die pädagogischen Kernaktivitäten des lehrenden Personals ein. Im letzten Teil setzen wir uns nicht nur mit dem möglichen Nutzen unseres Konzepts im Kontext der Professionalisierungsdebatte auseinander, sondern kritisieren auch die These von Luhmann und Schorr (1988) eines Technologiedefizits in der Pädagogik insgesamt. Diese These habe – so das Resümee der Autoren – die Dynamik des Professionalisierungsprozesses im Erziehungs- und Bildungswesen nachhaltig gebremst.

2 Pädagogische Technologien

Im Gegensatz zu Luhmann und Schorr (1988) haben wir uns dem Konzept der pädagogischen Technologie als einer Variante von Sozialtechnologie nicht theoretisch, sondern empirisch genähert (Nittel & Meyer, 2018; Nittel, Schütz & Tippelt, 2014). Einer Technologie wohnt nach Auffassung von Luhmann und Schorr (1988) das Merkmal inne, „mit wenigen Entscheidungen wichtige Wirkungen zu erzielen“ (ebd., S. 124). Ganz grundsätzlich bezieht sich der Begriff Technologie „auf die operative Ebene eines Systems, auf der der Gegenstand seiner Tätigkeit durch geordnete Arbeitsprozesse in Richtung auf Ziele verändert wird. Die Technologie eines Systems ist die Gesamtheit der Regeln, nach denen dieser Veränderungsprozess abläuft, also Schüler das lernen, was ihnen gelehrt wird“ (ebd., S. 122). Technik und Technologie gilt es aus dieser Perspektive nicht zu verwechseln: Techniken sind Elemente von Technologien, dem zweitgenannten Begriff untergeordnet und nicht umgekehrt; so gesehen stellen Technologien institutionell gerahmte soziale Verfahren und routinisierte Praktiken dar. Für Luhmann und Schorr (1988) besteht das Problem darin, wie aus dem Unterbau „eines Interaktionssystems Unterricht eine Hierarchie des Entscheidens über Entscheidungsprämissen herauszufiltern und so zu raffén [sei], dass ausschlaggebende Verhaltensprämissen getroffen werden“ (ebd., S. 124). Im Kontrast zu diesem Konzept geht es uns nicht um entscheidungstheoretische Dimensionen von Technologien und nicht nur um Unterricht. Vielmehr streben wir die treffsichere Beschreibung jener Ressourcen, Verfahren und institutionellen Arrangements an, die sowohl die mit Erziehung und Bildung befassten Berufskulturen (Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen) als auch die diesbezüglichen Organisationen in der Alltagspraxis als infrastrukturellen, personellen und sachlichen Bedingungsrahmen für ihr pädagogisches

Handeln sowohl in strategischer wie auch in kommunikativer Absicht nutzen. Der Begriff der Technologie bildet im Hinblick auf die universitäre Lehre die Summe der von den Hochschulen bereitgestellten kulturellen Ressourcen ab, die im Sinne einer sachlich, zeitlich, räumlich und personell überformten Zweck-Mittel-Relation der pädagogischen Vermittlungspraxis Optionen der interaktiven Entfaltung eröffnen. In der Theorie sozialer Welten (Strauss, 1990) stellen (pädagogische) Technologien eine Quelle sozialer Ordnung dar: “There is a technological order, easily seen if one thinks of action that requires machinery of equipment or other ‘hard’ technology; but technical order is equally characteristic of any kind of action – there are always at least procedures that order pertaining significant ‘soft’ technology” (Strauss, 1993, S. 59). Konstitutiv für Technologie im Sinne des von uns genutzten Verständnisses einer Sozialtechnologie ist demnach, dass sie von denen, die sie verwenden, mit der kontrafaktischen Unterstellung eines festen Wirkungszusammenhangs verknüpft wird, ohne diesen allerdings vollständig durchschauen zu können. Wir unterscheiden zwischen vier grundlegenden Technologien: (1) Programmen, (2) Arbeits- und Veranstaltungsformen, (3) Methoden und (4) Medien ((Zahlen jeweils VOR die Technologie)).

Programme

Die für das breite Publikum sichtbarste Form von Programmen stellt das Vorlesungsverzeichnis einer Universität oder einer Fachhochschule dar. Ein Programm, so könnte man zunächst meinen, beinhaltet vor allem die an das Publikum gerichtete Angebotspalette einer Hochschule. Diese konkrete Ebene verschleiert aber den Blick auf die Komplexität des Gegenstandes in einer Organisation wie der Hochschule. Programme sind nämlich keineswegs per se an Studierende gerichtet. Eine präzisere Definition der Kategorie Programme bietet sich an, indem wir Programme weitgehend mit der Summe der institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmuster der jeweiligen Institutionen gleichsetzen. Diese machen Bedingungen der Teilnahme/Nichtteilnahme transparent, treffen Aussagen über die zeitliche Struktur der jeweiligen Karriere, unterscheiden zwischen fakultativen und obligatorischen Anforderungen und vermitteln einen präzisen Einblick in die mit der Prüfungsordnung verbundene Bewährungsstruktur. In diesem Fall handelt es sich bei den institutionellen Ablauf- und Erwartungsmustern vor allem um Studiengänge, die in der Regel das Merkmal aufweisen, dass sie das, was sie in der Papierform versprechen und ankündigen, bei der Mehrheit der Studierenden auch tatsächlich realisieren. Hierbei kann man im Anschluss an die Bolognaform grob zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen² (konsekutiv und

2 In der Schweiz gibt es darüber hinaus ein umfassendes Angebot etablierter Nachdiplomstudiengänge, die zum Bereich der akademischen Weiterbildung zählen, vom Niveau aber konsekutiven Studiengängen entsprechen. Solche *Master of Advanced Studies* (MAS) werden hier sowohl von den Universitäten als auch von Fachhochschulen angeboten. Zusätzlich gibt es die beiden Weiterbildungsformate *Certificate of Advanced Studies* (CAS) und *Diploma of Advanced Studies* (DAS), wobei CAS-Angebote Teil einer längeren Ausbildung sein können, die zu einem DAS oder MAS führen; ebenso können DAS-Angebote Teil einer Ausbildung sein (abgerufen am 18. Juli 2022 von <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/2800>). In der Schweiz ist Weiterbildung im Leistungsauftrag an allen Hochschulen verankert und die Fachhochschulen etwa leisten seit über zwanzig Jahren mit einem umfangreichen und breit gefächerten Weiterbildungsangebot einen zentralen Beitrag zum Lifelong Learning (swissuniversities, 2018).

nicht-konsekutiv) unterscheiden. Hinzu kommen Promotionsstudiengänge und jene, die bisher von den großen Reformmaßnahmen nicht erfasst wurden, wie etwa solche im Bereich der Medizin oder des Rechtswesens. In Deutschland gibt es zurzeit mehr als 21 000 Studiengänge,³ für die Schweiz werden aktuell über 4000 Studienangebote gelistet.⁴ Programme liegen weitgehend im Macht- und Entscheidungsraum der Organisation/Träger; die einzelnen Hochschullehrenden haben hier nur bedingt Gestaltungsmöglichkeiten. Programme bieten die Orientierungsgrundlage für Entscheidungen der Organisation: Sie legen die Prämissen fest, wer als pädagogisch Andere (in diesem Fall Studierende, Nittel, 2022) „mitmachen“ darf, also inkludiert wird, wer von einer Teilnahme ausgeschlossen ist, wie lang ein Studiengang dauert, welche Prüfungen zu welchem Zeitpunkt absolviert werden müssen und welche Verhaltensweisen der Organisation eine Legitimation zur Exklusion verschaffen (z. B. Täuschungsmanöver). Programme können – was sie mehrheitlich auch sind – transitiv gestaltet sein, indem sie auf die Ziel- und Adressatengruppe der Studierenden abzielen; sie können aber auch eine reflexive Prägung aufweisen, wie etwa Fortbildungsprogramme, Angebote der Gesundheitsbildung, Wiedereingliederungsprogramme für das eigene Personal, Maßnahmen des internationalen Austauschs von Wissenschaftler*innen und Studierenden und last but not least die komplexen Verfahren der Qualitätsentwicklung und der Akkreditierung⁵ von Studiengängen und die sie flankierenden Evaluationsmaßnahmen.

Programme setzen idealtypische Vorstellungen über den Normalablauf einer studentischen Karriere voraus. Sie haben in den letzten Jahrzehnten die Tendenz einer zunehmenden Inklusion und, als Folge davon, einer stetigen Expansion. Neben speziellen Studiengängen für ältere Menschen (Seniorenuniversität), Formaten, die sich beispielsweise besonders an Frauen richten, Studiengängen für bereits berufstätige Personen, lassen sich auch Third-Mission-Programme finden, mit denen die Hochschulen sich an die urbane oder regionale Öffentlichkeit wenden.

Arbeits- und Veranstaltungsformen

Seit der Gründung der Universität hat sich in formaler Hinsicht bei den Arbeits- und Veranstaltungsformen strukturell nicht viel verändert: Es gibt zum Zwecke der Wissensvermittlung eingerichtete Arbeitsgruppen, Übungen, Tutorien, Kurse, Seminare, Vorlesungen, Gastvorträge, Kolloquien,

Forschungswerkstätten sowie andere Workshops, Exkursionen und Experimente (einschließlich experimenteller Praktika). Das sind – auch wenn die Aufzählung mit Sicherheit nicht ganz vollständig ist – die zentralen Formate, wie sie in einer Volluniversität anzutreffen sind. Ihre institutionelle Persistenz und historische Kontinuität werden höchstens durch die technische Rahmung relativiert, also durch das Internet und die wachsende Digitalisierung. Diesbezüglich kann man drei Formen unterscheiden: Arbeits- und Veranstaltungsformen in reiner körperlicher Ko-Präsenz, Blended-Learning-Formate bzw. Mischformen (hier können auch die Konzepte des *Flipped Classroom* beziehungsweise *Inverted Classroom* eingeordnet werden) und die Transformation der klassischen Arbeits- und Veranstaltungsformen in funktional adäquate Online-Formate (z. B. *Massive Open Online Courses*, MOOCs).

Mit Blick auf die Arbeits- und Veranstaltungsformen an Kunsthochschulen wie in Luzern gilt die Besonderheit, dass ein großer Teil des Angebots als Einzel- oder Kleingruppenunterricht erteilt wird. Ebenso wie die Programme werden die Arbeits- und Veranstaltungsformen gewöhnlich von der Institution vorgegeben und in den Prüfungsplänen und im Curriculum der jeweiligen Einrichtung schriftlich festgehalten. Das lehrende Personal verfügt über die Lizenz, diese didaktischen Großformen mit Leben, sprich mit Methoden und Medien zu füllen. Sie agieren damit als relativ autonome professionelle Verfahrenswaltende, welche die stattfindenden Vermittlungs- und Aneignungsprozesse durch Moderation, Begleitung, Instruktion und/oder Anleitung in eine bestimmte Richtung beeinflussen. Durch die Arbeits- und Veranstaltungsform werden sie zeitlich, sachlich und räumlich begrenzt, gleichzeitig geben sie Spielraum und Gestaltungsmöglichkeiten des pädagogischen Settings vor. Man kann sie damit als Taktgeber für den pädagogischen Alltag (Nittel et al., 2020, S. 388) bezeichnen, da sie den Routinebetrieb zwischen einer Woche und einem Tag bestimmen.

Welche Arbeits- und Veranstaltungsformen wurden mit Blick auf die beiden untersuchten Institutionen in Luzern und Frankfurt bislang außer Acht gelassen? In Luzern wird im Routinebetrieb der Lehre auch von „Kleingruppenunterricht“ gesprochen, was uns zu dem allgemeinen Phänomen der Nutzung von Synonymen führt: Kleingruppenunterricht mag im faktischen Vollzug ähnlich vonstattengehen wie „Kleingruppenarbeit“, Tutorien oder betreute Arbeitsgemeinschaften – das Format wird aber eben

3 Abgerufen am 18. Juli 2022 von <https://www.daad.de/de/studieren-und-forschen-in-deutschland/studienprogramme-sprachkurse/alle-studiengaenge/>.

4 Abgerufen am 18. Juli 2022 von https://www.studyprogrammes.ch/de?query=&institute=&institute_kind=°ree_level=&areas_of_study=&study_languages=&study_languages_exclusivity=false&order_by=&order_by_direction=&page=1&cantons=&language_regions=.

5 Würmseer, Beise und Braun (2021) verstehen unter einer Akkreditierung im Hochschulsystem eine „Begutachtung eines Studiengangs bzw. eines Qualitätsmanagementsystems für Studium und Lehre“ (S. 602). Bartz (2021) unterscheidet bei der Programmakkreditierung zwischen der Akkreditierung einzelner Studiengänge und der Akkreditierung mehrerer Studiengänge (Bündel- oder Clusterakkreditierung). Neben diesen beiden Verfahrenswegen der Akkreditierung und der Systemakkreditierung nennt er noch „alternative Verfahren, die den Weg zur Akkreditierung von Studiengängen individuell beschreiben“ (S. 588) als vierten Verfahrensweg der Akkreditierung. Aktuell sind in Deutschland von den circa 400 Hochschulen bereits etwa 100 systemakkreditiert (Bartz, 2021, S. 596). Würmseer et al. (2021) benennen als Ziele von Akkreditierungen die Kontrolle, die Rechenschaftslegung, die Steuerung sowie die Qualitätsentwicklung.

nur anders genannt. Aus dem Frankfurter Uni-Alltag sind uns die Vollversammlungen bekannt und auch dieses Beispiel stimuliert uns zu einer grundlegenden Unterscheidung: Wir beziehen die Kategorie der Arbeits- und Veranstaltungsformen hier vorrangig auf das Kerngeschäft der pädagogischen Vermittlung, also auf die personenbezogenen Dienstleistungen und den Kontakt zwischen Vertreter*innen des Lehrkörpers einerseits und den Studierenden andererseits. Damit klammern wir Sozialformen wie Fachbereichs- und Institutsversammlungen, Konferenzen, und Kongresse mit homogener Teilnehmendenschaft aus. Den Befund, dass das Spektrum an Unterformen ausgesprochen breit ist, zeigen die bisher noch nicht genannten Varianten: Hospitationen, Unterrichtsbesuche, schulpraktische Übungen, Studienberatung sowie andere Beratungsformate, Prüfungen, projektförmige Arbeits- und Veranstaltungsformen wie Projektveranstaltungen, Projektwochen und Projektarbeiten. Charakteristisch für Arbeits-

und Veranstaltungsformen ist, dass sie den zwei untergeordneten Technologien, nämlich den Methoden und den Medien, institutionalisierte Räume der Entfaltung bieten.

Methoden

In den bisher vorliegenden Beiträgen (Nittel et al., 2020, S. 389) wurden eigene Systematiken (wie etwa die Unterscheidung in Durchführungs-, Delegations- und Evaluationsmethoden) vorgeschlagen. Diese sind dann auf der Grundlage einer breiteren Datenbasis in Form von Methodenliteratur aus der Erwachsenenbildung in komplexere Cluster überführt worden (Kipper & Nittel, 2022). Im vorliegenden Beitrag gehen wir einen anderen Weg, indem wir uns bei der Darstellung der Methoden in den Hochschulen an der Systematik von Ulrich (2020)⁶ orientieren. Ulrich (2020), der Techniken und

ZWECK/EINSATZBEREICH	BESCHREIBUNG	METHODEN
Kognitive Techniken	Dienen in erster Linie der Wissensvermittlung durch Lehrende oder dem eigenständigen Lernen der Studierenden	Input/Vortrag, Einzelarbeit, Gruppenarbeit (z. B. Murmelrunde, Think-Pair-Share), Projektarbeit, Experiment, Brainstorming, Mind-Mapping, Gastvorträge, Fallstudien, Peer-Instruction
Feedbacktechniken	Methoden, welche Rückmeldung an die Lehrenden und/oder die Studierenden geben	Fragen stellen, Blitzlicht, Lehrevaluationen, Erwartungs-, Interessens- und Vorwissensabfrage, Classroom Assessment Techniques (CATs), Classroom und Audience Response Systeme, Just-in-Time Teaching
Simulationsverfahren	Methoden, welche komplexe Situationen simulieren; Ziel ist das erfolgreiche Bewältigen der Situation	Planspiel, Problembasiertes Lernen, Simulation
Verhaltensmodellierung	Einüben von spezifischen Verhaltensweisen der Studierenden	Rollenspiel, Fishbowl
Moderationstechniken	Steuerung von Gruppenaktivitäten	Kartenabfrage, Mehr-Punkt-Abfrage, Maßnahmenplan, Open Space, Diskussionsführung, Expertenbefragung, Pyramidenmethode
Präsentationstechniken	Förderung der Präsentationskompetenz der Studierenden	Referat, Impulsreferat, Posterpräsentation
Methoden für Beratung und Betreuung	Einsatz in der eigenen Sprechstunde	Gesprächsleitfaden, Betreuungsprotokolle, Betreuungsverträge
Kennenlern- und Auflockermethoden	Geeignet u. a. für längere Lehrveranstaltungen wie z. B. Blockseminare	Kennenlern-Pinnwand, Vereinbarungen zur Zusammenarbeit, Partnerinterview, Studierenden-Aufstellung
Prüfungsmethoden	Überprüfung und Rückmeldung, inwieweit geforderte Kompetenzen erreicht wurden ⁷	Schriftliche Prüfungen (z. B. Klausur, Multiple Choice, E-Prüfungen, Hausarbeit, Portfolio, Lerntagebuch, Forumsbeiträge); Mündliche Prüfungen (z. B. mündliche Einzelprüfung, mündliches Referat); Praktische Prüfungen (z. B. praktischer Arbeitsauftrag mit Beobachtung)

Tab. 1: Methoden der Hochschullehre (n. Ulrich, 2020, S. 223 ff.; mit Ergänzungen der Autoren)

6 Weitere Systematiken und Sammlungen von in der Hochschullehre angewandten Methoden finden sich etwa bei Arn (2020), Macke, Hanke, Viehmann-Schweizer und Raether (2016), Waldherr und Walter (2014), Wipper und Schulz (2021).

7 Vgl. Macke et al. (2016, S. 141).

Methoden synonym verwendet, unterscheidet vor dem Hintergrund unterschiedlicher Einsatzbereiche und Zwecke folgende Kategorien von Methoden: kognitive Techniken, Feedback-techniken, Simulationsverfahren, Verhaltensmodellierung, Moderationstechniken, Präsentationstechniken, Methoden für Beratung und Betreuung sowie Kennenlern- und Auflockerungsmethoden. Tabelle 1 gibt einen Überblick über beispielhafte Methoden zu diesen einzelnen Kategorien (von uns ergänzt wurde die Kategorie der Prüfungsmethoden).

Methoden können, wenn sie in Arbeits- und Veranstaltungsformen eingebettet sind, im Plural genutzt werden. Damit ist eigentlich nur gesagt, dass z.B. in einem Seminar mehrere Methoden genutzt werden können, aber das gilt nicht umgekehrt. Mit Blick auf Methoden finden wir in der Universität eine besondere Situation vor, die diese Institution von allen anderen pädagogischen Subsystemen unterscheidet. Hier tauchen Methoden nämlich auch als Forschungsmethoden, also als *erkenntnisgenerierende* Methoden auf. Darunter kann man solche Verfahren subsumieren, durch die im Rahmen von Lehr-Lern-Kontexten sowohl die pädagogisch Anderen als auch die pädagogisch Tätigen einen Wissenszuwachs erlangen können, ohne dass es um die Vermittlung eines festen Wissenskanons geht.

Generell gilt: Methoden sind situativ nutzbar, sprich variabel im jeweiligen Kontext anwendbar. Ihr Gelingen ist maßgeblich vom professionellen Können und der Haltung der Anwendenden sowie von der Kooperationsbereitschaft der Teilnehmenden abhängig. Die allermeisten Methoden sind unabhängig von der lernraumgebenden Organisation anwendbar und nicht gegenstands- und/oder raumgebunden. Sie können flexibel in verschiedenen Kontexten eingesetzt werden, jenseits der Program-

me. Die Methode fungiert als Technologieform, die quantitativ am häufigsten in der hochschuldidaktischen Literatur auftaucht. Für diese gilt, dass ihr Einsatz in der Verantwortung der pädagogischen Fachkraft liegt (gilt nicht uneingeschränkt für Evaluationsmethoden wie z.B. Feedbackbögen, die gegebenenfalls von der jeweiligen Organisation vorgegeben sind). Methoden werden den pädagogisch Tätigen in der Regel nicht vorgegeben, sie wählen sie in Anlehnung an den sozialen und inhaltlichen Kontext aus. Deshalb sind sie spontan und elastisch in ihrer Anwendung. Sie sind schriftlich kodifiziert, zeitlich begrenzt und von räumlichen Gegebenheiten meistens losgelöst.

Medien

Ganz allgemein kann man Medien als vermittelnde Instanz zwischen dem Subjekt des Lernprozesses und dem Gegenstand des Lernens definieren: „Das Medium existiert unabhängig von den anderen pädagogischen Technologien. Es wird zweckgebunden von pädagogischen Rollenträger*innen und in Abhängigkeit des jeweiligen Wissens und Könnens ausgewählt“ (Nittel et al., 2020, S. 389).

In der klassischen Universität waren zwei Medien dominant: das Buch und die Tafel. Heute hat sich die Situation aufgrund des technischen Fortschritts stark verändert, nicht zuletzt auch deswegen, weil die Digitalisierung ganz neue Medien in den Hochschulalltag importiert hat. Bei den aktuellen in der Hochschullehre verwendeten Medien lassen sich unter Berücksichtigung der Technologie, die dabei zur Produktion bzw. zur Verwendung notwendig ist, vier Arten von Medien unterscheiden: primäre, sekundäre, tertiäre und quartäre Medien (siehe Tabelle 2).⁸

MEDIUM	MERKMAL	BEISPIELE
Primäre Medien	Ohne Vervielfältigungstechnik	Tafel, Tafelnotizen und -bilder, Flipcharts, Moderationswand, -karte, Pinnwände, Whiteboards, Stifte, Papier
Sekundäre Medien	Technisch produziert	Bücher, Zeitschriften, Skripte, Semesterapparate, Musiknoten
Tertiäre Medien	Technologische Mittel für Produzierende und Rezipierende nötig	Film, Fernsehen, Radio, CD-/DVD-/BD-Spieler, Schallplatten, Overheadprojektoren
Quartäre Medien	Nutzen Computer- und Netzwerktechnologie	PowerPoint-Präsentationen, Beamer, Internet/-seiten und -blogs, eBooks, digitale Musiknoten, Podcasts, digitale Kommunikationstools und Unterrichts- und Lernplattformen (Zoom, Teams)

Tab. 2: Medien in der Hochschullehre (Horz & Ulrich, 2015, S. 26; Ulrich, 2020, S. 86, S. 157; Ulrich et al., 2021, S. 154).

8 Eine weitere Systematik von Medien liegt bspw. von Reinmann (2015) vor, die zwischen sprachlichen Medien (Texte, Vorträge, Audios), bildhaften Medien (Bilder, Text-Bild-Kombinationen, Präsentationen), dynamischen Medien (Animationen, Videos) und interaktiven Medien (interaktive Medienformate) differenziert (vgl. dazu auch Ulrich et al., 2021, S. 155). Kipper und Nittel (2022) unterscheiden auf der Basis einer Dokumentenanalyse für die Erwachsenenbildung zwischen visuellen, auditiven, audiovisuellen und haptischen Medien.

Der Medienbegriff ist – auch in Zusammenhang mit dem Megatrend der Digitalisierung – aktuell allgegenwärtig, wobei dieser häufig mit technikbasierten Medien gleichgesetzt wird. Versteht man Medien jedoch analog zum lateinischen Ursprung als vermittelndes Element (lateinisch *medius* = Mitte, Vermittlung; Friedrichs, 2012, S. 347), dann ergibt sich mit Blick auf Massenuniversitäten wie die in Frankfurt oder die Hochschule Luzern mit den künstlerisch orientierten Departementen „Musik“ sowie „Design & Kunst“, dass nahezu alle eben aufgelisteten Varianten – natürlich in unterschiedlicher Häufigkeit – genutzt werden. In Bezug auf Musikhochschulen und ähnliche Musikausbildungsinstitutionen zeichnet sich eine Besonderheit ab, nämlich das ubiquitäre Vorhandensein von Musikinstrumenten. Mittlerweile gibt es neben analogen Instrumenten auch ein immer größer werdendes Instrumentarium digitaler Geräte. Je nachdem, welche Technologien bei der Produktion und beim Einsatz der Instrumente verwendet wurden beziehungsweise nötig sind, können Musikinstrumente ebenfalls den in Tabelle 2 dargestellten vier Kategorien von Medien zugeordnet werden. Als pädagogische Technologie „Medium“ können Musikinstrumente als Ausdrucksmedien unter anderem deswegen gefasst werden, da sie ja ebenfalls ein vermittelndes Element repräsentieren.

Die ordnungsstiftende Funktion von Technologien, so könnte man dieses Kapitel abschließen, erschließt sich besonders deutlich durch den Blick auf die Zeitebenen: Programme verknüpfen lebenszyklische bzw. biografische Prozesse der pädagogisch Anderen (Kinder, Schüler*innen, Studierende, Teilnehmende in der Erwachsenenbildung, ...) mit dem bürokratischen Zeittakt der Organisation wie etwa mit dem Semesterrhythmus oder anderen Zeitordnungen im Jahresmaßstab. Arbeits- und Veranstaltungsformen (Vorlesungen, Seminare, ...) verbinden die Alltagszeit pädagogischer Organisationen im Wochenmaßstab mit dem Zeitrhythmus der Teilnehmenden im Zuge ihres Tagespensums. Der Einsatz von Methoden und Medien ist in den jeweiligen Arbeits- und Veranstaltungsformen zumeist stündlich begrenzt; sie tragen – unter dem Dach einer Arbeits- und Veranstaltungsform – zur Koordination der situativen Vermittlungspraxis der pädagogischen Kommunikation im Hier und Jetzt mit den mentalen und kognitiven Aneignungspraktiken der Teilnehmenden bei. Technologien spannen somit einen Bogen zwischen dem Zeithorizont institutioneller Strukturen im Makromaßstab (Biografie, Jahreswechsel) und der singulären pädagogischen Situation im Mikrobereich eines Tages oder eines begrenzten Studentaktes. Auch können wir, was die Reihenfolge der hier genannten vier Technologien angeht, ein abnehmendes Abstraktionsniveau bzw. einen wachsenden Konkretionsgrad feststellen. Programme sind relativ anonyme soziale Gebilde, wohingegen Medien eine sinnlich-gegenständliche Qualität haben. Während die Programme und die Arbeits- und Veranstaltungsformen selbst bei großen Institutionen wie Hochschulen vergleichsweise übersichtlich sind, zeichnet sich bei den – einer deutlich größeren Innovationsdynamik ausgesetzten – Methoden und Medien eine große Vielfalt und die Neigung zur Unübersichtlichkeit ab.

3 Pädagogische Kernaktivitäten

Unter Kernaktivitäten versteht die komparative Berufsgruppenforschung ein Repertoire an für das Subsystem typischen, auf der Ebene einfacher Sprechakte liegenden Handlungen, die routinisiert ausgeübt werden (Strauss, 1990). Sie gehören somit der reflexionsfreien Sphäre des Selbstverständlichen an und erscheinen sowohl für die pädagogisch Anderen (hier die Studierenden), die Angehörigen der Organisation als auch das Lehrpersonal an den Hochschulen absolut vertraut. In jedem Segment des Systems zeichnet sich eine je eigene Kombination und Verteilung der Kernaktivitäten ab, und dies trifft auch auf die Hochschulen zu. In der kleinsten möglichen Variante werden Kernaktivitäten im Format eines einfachen Sprechaktes artikuliert. Unter Sprechakt versteht die Sprachwissenschaft eine sprachliche Äußerung, die zugleich eine Handlung darstellt: „Sprechhandlungen interpretieren sich selbst: sie haben nämlich eine selbstbezügliche Struktur. [...] Austins Einsicht, dass man etwas tut, indem man etwas sagt, hat eine Kehrseite: indem man eine Sprechhandlung ausführt, sagt man auch, was man tut“ (Habermas, 2013, S. 65). Die in einfache Sprechakte übersetzbaren Kernaktivitäten des Organisierens, des Unterrichtens, des Begleitens, des Beratens und des Sanktionierens sind charakteristisch für das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens (Nittel et al., 2020; Nittel, 2022) insgesamt. Von eminenter Bedeutung ist die Differenz zwischen der einfachen Substantivierung der Verben, also dem Begleiten, Organisieren, Beraten, Unterrichten und Sanktionieren einerseits und der durch ein Suffix vollzogenen Substantivierung (Beratung, Begleitung) bzw. den echten Substantiven (Organisation, Sanktion, Unterricht) andererseits. Für unseren Zusammenhang ist nur die einfache Substantivierung von Belang, also das Begleiten, Unterrichten usw. Mit der hier angedeuteten Differenz soll gewährleistet werden, dass die Kernaktivitäten nicht mit ihren Institutionalisierungsformen verwechselt werden: Die Begleitung in der Sozialen Arbeit als aufwendige Betreuungsmaßnahme für behinderte Menschen darf folglich nicht mit dem Begleiten als situative ad-hoc-Handlung verwechselt werden. Und auch zwischen dem punktuellen Organisieren des eigenen Alltags als Hochschullehrer*in und der Organisation „Fachbereich“ als zweckrational agierende soziale Einheit gibt es gewaltige Unterschiede. Während spontane Gesten des Billigens oder Missbilligens im Alltag der Weiterbildung einen eher flüchtigen Charakter ohne langfristige Konsequenzen haben, können Sanktionen im Zuge eines Plagiatsverfahrens als juristisch abgesicherter Schritt weitreichende Folgen haben (z. B. Entzug des Hochschulzugangs).

Die folgenden Zitate stammen aus einem Interview, das eine Studentin im Rahmen einer Bachelor-Veranstaltung in der Goethe-Universität Frankfurt mit einem Hochschullehrer geführt hat. Es handelt sich dabei um einen Professor aus einem technisch orientierten Fachbereich. Wir werden die Zitate jeweils als Einführung nutzen, um die einzelnen Kernaktivitäten entsprechend

kurz zu charakterisieren. Zweck der Übung ist nicht der Nachweis der Existenz solcher Kernaktivitäten im Hochschulbetrieb, sondern ein eher wissenschaftsdidaktischer. Er soll zeigen, mit welcher Leichtigkeit die Kategorien auf konkrete Handlungsphänomene übertragen werden können, und die Lesenden dazu anregen, sich gedankenexperimentell selbst Beispiele vorzustellen, sodass wir auf diese Weise die Plausibilität des Schemas als Ganzes zu steigern versuchen. Die Studentin leitet das Interview mit folgender Frage ein; sie engt ihren Fokus zunächst nicht auf die Hochschule ein, sondern spricht allgemein vom „pädagogischen Kontext“:

1: Welche Assoziation verbinden Sie spontan mit dem Begriff Organisieren im pädagogischen Kontext?

E: Ja, Organisieren bedeutet für mich immer, auch die Rahmenbedingung zu schaffen, damit Menschen etwas lernen können. Also im pädagogischen Kontext, das heißt die didaktische Gestaltung des Lernprozesses voranzubringen, die Rahmenbedingungen zu schaffen wie räumliche Rahmenbedingung, methodische Rahmenbedingung und so weiter.

Mit dem Organisieren verbindet die befragte Person etwas Elementares, nämlich die interaktive Herstellung von Rahmenbedingungen, um den Studierenden Lernprozesse zu ermöglichen. Das entspricht auch der Definition aus anderen Feldern des pädagogischen Funktionssystems. Das Organisieren wird auch hier als eine Art Ermöglichungshandeln begriffen. Die interviewte Person unterscheidet zwischen didaktischer Gestaltung und der Erzeugung von Rahmenbedingungen, wobei sie dann abermals zwischen räumlichen und methodischen Rahmenbedingungen differenziert. Bei der hier in den Blick genommenen Kernaktivität geht es vor allem darum, dass der pädagogische Praktiker im Vorgang des Organisierens sich selbst organisiert, d. h. seine Zeit einteilt, sich mit anderen abstimmt, Gerätschaften verwaltet, an Konferenzen teilnimmt usw. Um das Organisieren zu beschreiben, nutzen pädagogisch Tätige – und zu diesen zählen wir selbstverständlich ausdrücklich die Hochschullehrenden – eine Reihe anderer Begriffe wie etwa das Arrangieren, Disponieren, Managen, Leiten, Verwalten, Planen usw. Ganz grundsätzlich kann das Organisieren so definiert werden, dass es die räumlichen, sachlichen und zeitlichen Bedingungen für die Möglichkeit von universitärer Lehre schafft. Ähnlich wie in anderen Feldern der pädagogischen Berufsarbeit dürfte das Erleben und die Bewertung des Organisierens stark davon abhängen, ob die jeweiligen administrativen Herausforderungen von außen bzw. von den Vorgesetzten bestimmt werden oder ob sie sich gleichsam aus der Sachlogik der Arbeit mit einzelnen Studierenden oder Gruppen naturwüchsig ergeben. Die sonst in den Interviews erkennbare Tendenz einer offenen oder subtilen Abwertung des Organisierens findet sich in dem hier zitierten Ausschnitt definitiv nicht. Das dürfte mit dem institutionellen Credo der Universität zusammenhängen – diese verwaltet sich ja schließlich selbst.

In der nächsten Frage wendet sich die Studentin einer weiteren Kernaktivität zu:

1: Ok und welche Assoziation verbinden Sie mit dem Begriff Begleiten?

E: Den Begriff Begleiten würde ich eher so interpretieren, dass man stärker die Lernenden begleitet und weniger lehrt, sondern dass man ihnen die Option eröffnet, dass sie eben mit den Anforderungen, die ihnen gestellt werden selbstverantwortlich umgehen können, dass sie sozusagen ihren Lernprozess selbst gestalten können und ich als Pädagoge diesen Prozess begleite, unterstütze und sozusagen hilfreich zur Seite stehe.

Im Unterschied zum Organisieren werden die pädagogisch Anderen (die Studierenden) beim Begleiten unmittelbar adressiert. Synonyme für das Begleiten sind folgende Begriffe: das Unterstützen, Helfen, Betreuen oder Fördern. Der Befragte betont die zurückhaltenden und defensiven, scheinbar passiven Merkmale des Begleitens und die Differenz zur instruierenden Lehre. Es könne dabei jedoch nicht darum gehen, die Studierenden mit keinerlei Erwartungen zu konfrontieren, wohl aber darum, soviel Vertrauensvorschuss zu mobilisieren, dass diese die Chance erhielten, den Anforderungen selbstverantwortlich gerecht zu werden. Die Haltung des Unterstützens und des „hilfreich zur Seite Stehens“, die gleichsam die Paraphrase des Begleitens darstellen, verweist auf die von vielen Hochschullehrenden als zeitgemäß erachtete Ermöglichungsdidaktik. Die Kunst des Begleitens im universitären Feld besteht weniger darin, „da zu sein“, sondern im Bedarfsfall auch die richtige Form der Ansprache zu wählen, um proaktiv auf einzelne Studierende zuzugehen. Begleiten beschreibt, wenn es professionell realisiert wird, die Mobilisierung einer Art gleichschwebender Aufmerksamkeit auch gegenüber einzelnen Studierenden. Der Zeithorizont des Begleitens richtet sich auf den einzelnen Tag (durch ein Seminar begleiten), mehrere Monate (durch ein Semester begleiten), aber auch auf das institutionalisierte Ablauf- und Erwartungsmuster insgesamt (Studierende durch das Studium begleiten). Wie zentral das Begleiten im Hochschulbetrieb ist, drückt sich in der Veranstaltungsform der Sprechstunde aus, die den Charakter der Freiwilligkeit des Begleitens betont.

Die nächste Kernaktivität, das Unterrichten, gehört aus der Sicht der Laienwelt sicherlich zu den prominentesten pädagogischen Kernaktivitäten. Für das Unterrichten finden sich recht viele Synonyme wie das Lehren, Zeigen, Auf-/Erklären, Anleiten, Belehren, Instruieren, Aufzeigen und Dozieren.

1: O.k., und was verbinden Sie mit Unterrichten?

E: Unterrichten ist dann eben die Perspektive der Lehre, also dass ich den Lernenden etwas beibringe, Informationen lie-

fere und den Lernprozess stärker strukturiere wie im Begleitungsprozess. Also das heißt ich den Lern..den.. durch meine Lehre den Lernprozess eigentlich sehr stark strukturiere. Im Begleitungsprozess ist es ja ein bisschen anders, da würde man sagen, man strukturiert das weniger und lässt den Lernenden das selber strukturieren, und ich denke, Unterricht ist eher die klassische Form des Lehrens. Man muss jetzt schauen, also ich würde es einschätzen, dass die Entwicklung eigentlich mehr in die Richtung geht, dass man sagt, eigentlich geht im Kontext der Pädagogik es eher vom Lehren zum Lernen, also dass man weniger Unterricht macht, sondern eher diese Begleitungsfunktion übernimmt.

Der Hochschullehrer verweist in seiner Antwort sowohl auf ein zentrales Mandat der Institution, nämlich die Lehre zu sichern und damit auf die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen als auch auf den gleichsam prototypischen Charakter der damit verbundenen Interaktionsform, nämlich das Lehren. Im vorliegenden Textauszug wird eine Differenz zur Kernaktivität des Begleitens markiert, indem der Strukturierungsgrad des Unterrichts höher eingestuft wird, während – als zukünftige Aufgabe – eine Annäherung zwischen Lehren/Unterrichten und Begleiten postuliert wird. Generell betrachtet stellt das Unterrichten eine Variante der zielgerichteten und ritualisierten Kommunikation innerhalb bestimmter Settings dar. Es dient vorrangig dem Zweck, Wissensunterschiede zu kompensieren und einer bestimmten Zahl von Studierenden in möglichst kurzer Zeit möglichst viel Wissen beizubringen. Bislang wurde eine Engführung zwischen Unterrichten und körperlicher Anwesenheit vorgenommen. Es weist, da die Aufmerksamkeitsleistungen der Zielgruppe höchst unterschiedlich sind und keineswegs ein homogenes Interesse am Gegenstand unterstellt werden kann, ein hohes Maß an Kontingenz und Störanfälligkeit auf.

Mit einem zustimmenden, sprachlichen Markierer „OK“ leitet die Studentin zur nächsten Kernaktivität über:

1: O.k., und bei dem Begriff Beraten?

E: Beraten hat natürlich was mit Begleitung zu tun, also dass man Lernende berät, wie sie am besten sozusagen ihre Kompetenzen auch weiterentwickeln, das heißt man bespricht mit ihnen, was sind für sie die optimalen Lernwege, weil es ja sehr unterschiedlich ist bei den Individuen, was für sie die idealen Lernwege ist. Es gibt nicht die ideale Lernform, sondern jeder hat sozusagen seine eigenen Strategien entwickelt im Laufe der Zeit und da ist es, denk ich, ganz sinnvoll, dass man Lernende auch darauf hinweist, wie sie vielleicht optimal lernen können.

Der Experte vollzieht in der Antwort mehr oder weniger eine Engführung von Beraten und der Optimierung des Lernens. Zunächst werden gewisse Parallelen zwischen dem Beraten

und dem Begleiten markiert, um dann den Zweck der Beratung auf Kompetenzentwicklung, die Verbesserung des Lernverhaltens und die dabei genutzten Strategien auszurichten. Damit signalisiert der Interviewte unzweideutig, dass Beratung und Lernberatung gleichsam zusammenfallen. Die in diesem Interviewauszug vollzogene Reduktion von Beratung auf Lernberatung ist aus der Beobachterperspektive nicht zwingend. Die Kernaktivität der Beratung kann als eine Reaktion auf die allgemeine gesellschaftliche Tendenz der Individualisierung und der damit verbundenen Hinwendung zum einzelnen Fall betrachtet werden. Zugleich wird die empirisch nachweisbare Diversifizierung der Institutionalisierungsform der Beratung über die Lebensspanne auch als Symptom der Expansion von individueller Kasuistik diagnostiziert. Das Beraten kann als dialogisch und arbeitsteilig organisierter Erkenntnisprozess betrachtet werden: Neben dem Ratsuchenden und dem Ratgeber existieren keine weiteren Beteiligungsrollen. Im Hochschulalltag gibt es viele Beispiele, in denen das Lehrpersonal durch indirekte Hinweise oder subtile Signale den Studierenden eine Beratung auf der Ebene einfacher Sprechakte zuteilwerden lässt: einen Tipp geben, welche Literatur passend ist; auf die Fährte eines ganz neuen Themas setzen; eine Handlungsalternative in Erwägung ziehen; etwas zu bedenken geben usw.

1: O.k., und jetzt noch der letzte Begriff das Sanktionieren.

E: Ja, Sanktionieren ist sozusagen auch ja ein klassischer pädagogischer Begriff. Im... Früher ja auch die dass man gedacht hat, über Strafe kann man und Sanktionen kann man eigentlich Lernende voranbringen. Davon halte ich eigentlich verhältnismäßig wenig, weil Frustrationserlebnisse eigentlich eher Lernen hemmen und ich denke, dass man in Zukunft da viel besser damit arbeitet, indem man Menschen unterstützt ((räuspert)). Man kann jetzt sagen, gut, Unterstützung kann man auch in Form von Sanktionen natürlich gestalten, aber ich bin der Überzeugung, dass es eher ist, die Leute zu motivieren, dass das für mich eigentlich der zentrale Begriff im pädagogischen Kontext ist und weniger der Begriff des Sanktionierens, also da würde ich eher sagen, dass wir aus den Erkenntnissen, die wir haben, schon auch immer wieder feststellen, dass Sanktionen nicht unbedingt lernförderlich sind.

Interessant ist diese Stellungnahme deshalb, weil das Sanktionieren zunächst einmal als „klassischer“ pädagogischer Begriff ausgewiesen wird. Demgegenüber neigen andere Interviewpartner*innen – vor allem solche aus der Schule und Sozialer Arbeit – dazu, die Eignung dieser Kategorie für die Beschreibung der eigenen Praxis spontan – und zwar ganz und gar apodiktisch – zu relativieren. Andere distanzieren sich ebenfalls von der Kernaktivität des Sanktionierens, nicht ohne den Hinweis anzufügen, nur im äußersten Notfall eine Sanktion auszusprechen. Die interviewte Fachkraft gesteht der Sanktion zwar als „klassischer pädagogischer Begriff“ eine gewisse Legitimität

zu, weist diese Praktik jedoch als veraltet aus. Wohlwollende Unterstützung und das Vermeiden von Erwartungsenttäuschungen seien letztlich für konstruktive Lernprozesse weitaus angemessener. Sanktionen werden also nicht per se negiert, vielmehr werden sie unter dem Fokus der Zweckdienlichkeit als wenig nützlich betrachtet. Begründet wird die Distanz gegenüber dem Sanktionieren damit, dass jenes nicht in der Lage sei, die Motivation zu fördern. Ähnlich wie in vielen anderen Interviews auch rekurriert die Fachkraft nur auf die negative Variante des Missbilligens und nicht auf die konstruktive Variante des Billigens. Es lassen sich folgende Synonyme für das Sanktionieren finden: Gutheißen/Belobigen/Würdigen/Bestätigen/Zustimmen/Bestrafen/Zustimmung verweigern.

Analog zum Beraten definiert der Experte auch die hier zur Debatte stehende Kernaktivität wie bereits ausgeführt primär unter dem Aspekt der Aneignung, also des Lernens, und nicht etwa unter dem Blickwinkel von Erziehung und Wertebildung. Die Intention, als Teil des Lehrkörpers alles zu tun, um das Lernen der Studierenden zu fördern, scheint so groß zu sein, dass – ähnlich wie im Falle der Kernaktivitäten des Beratens und des Unterrichts – auch beim Sanktionieren primär auf die reibungslose Aneignung von Wissen geachtet wird. Auf diese Weise werden die Alltagserfahrungen des mitlaufenden und subtilen Billigens und Missbilligens ausgeblendet. Dieses Merkmal teilt der Professor mit allen anderen Vertreter*innen pädagogischer Berufsgruppen.

4 Schluss

Die Mitteilung, dass das Personal an Hochschulen offenbar jene Praktiken nutzt, auf die auch alle anderen Fachkräfte im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens zugreifen, ist keineswegs trivial. Läge es dann nicht nahe, die Arbeit von Professor*innen in der Lehre als genuin „pädagogisch“ zu kennzeichnen – und zwar auch dann, wenn die Akteur*innen in ihren Selbstbeschreibungen dies ausdrücklich ablehnen? Die Einsicht eines großen Überschneidungsbereichs, der die Handlungspraxis der verschiedenen pädagogischen Berufskulturen auszeichnet, könnte sich langfristig nicht zuletzt deshalb befruchtend auf die Professionalisierung auswirken, weil mit dem Bewusstsein strukturell ähnlicher Praktiken das berufsfeldübergreifende Gefühl von Solidarität und Verbundenheit eine handlungslogische Grundlage erhalten würde. Das intuitive Gefühl der Gleichwertigkeit zwischen den pädagogischen Handlungsfeldern müsste nicht nur auf der abstrakten Behauptung der funktionalen Differenzierung beruhen, sondern könnte sich auf die erfahrungsgestützte Basis der Ähnlichkeit zwischen den Kernaktivitäten und Technologien stützen. Ob das hier angedeutete Modell sich auch als Grundlage für die wissenschaftliche Weiterbildung eignen könnte, müssen die entsprechenden Fachexpert*innen entscheiden. Die pädago-

gischen Kernaktivitäten und Technologien sind jedenfalls so abstrakt gehalten, dass sich prinzipiell alle Hochschullehrenden darin wiederfinden können; sie sind aber auch zugleich so konkret formuliert, dass sie die Reflexion über Vermittlungs- und Lehrsituationen im Einzelfall anleiten und strukturieren könnten. Letztlich dient das Modell aber als Ressource, um die pädagogischen Anteile in der Rolle als Hochschullehrer*in sachkundig zu legitimieren. Keineswegs alle Professor*innen definieren sich bekanntlich als Pädagog*innen.

Die hier angedeuteten Befunde sollten in einen breiten Kontext eingebettet werden. Die empirisch nur selten überprüfte, über Jahrzehnte hinweg immer nur abstrakt postulierte These vom Technologiedefizit der Pädagogik scheint die Professionalisierung pädagogischer Arbeitsfelder nachhaltig gebremst zu haben. Diese „Bremswirkung“ dürfte darauf beruhen, dass der Ausgangspunkt der Verberuflichung immer mit dem Credo des Defizitären belegt wurde, ohne dass der Tugend des Genau-Hinschauens im Medium der Empirie Rechnung getragen wurde. Das hier ventilerte Konzept der pädagogischen Technologien und Kernaktivitäten stellt nicht nur ein Koreferat zu Luhmann und Schorr (1988) dar, sondern befördert auch eine Position, die Hoffnung auf bildungsbereichsübergreifende Strategien der Professionalisierung macht. Charakteristisch für das hier dargelegte Verständnis von Technologie ist, dass sie nicht ausschließlich auf Zweckprogrammierung aufbaut, sondern an manchen Stellen eine Konditionalprogrammierung vorsieht. Zweckprogrammierung bedeutet, dass die Ziele feststehen, jedoch ganz unterschiedliche Wege der Zielerreichung existieren, während Konditionalplanung die Verkettung obligatorischer Entscheidungen vorsieht, etwa im Sinne von „wenn A der Fall ist, kann nur B daraus folgen“. Die Orientierungskraft der Konditionalplanung bedeutet, dass die in der Hierarchie weiter oben rangierende Technologie die Ausgestaltung der jeweils untergeordneten eindeutig begrenzt: Programme lassen dann nur bestimmte, aber eben keine anderen Arbeits- und Veranstaltungsformen zu oder gewisse Methoden schließen eben bestimmte Medien strikt aus. Hier zeichnet sich ein Modus des Operationalisierens ab, der genau das verkörpert, was Luhmann und Schorr aufgrund des Technologiedefizits in der Pädagogik angeblich für unmöglich halten. (Gerade die zunehmende Verrechtlichung des Erziehungs- und Bildungswesens bestätigt die hier aufgestellte These.) Unter den heutigen Bedingungen der zunehmenden Netzwerkbildung, Kooperation und Systemintegration dürfen kritische Anfragen an Luhmann und Schorr kein Tabu sein: Bezieht sich die These vom Technologiedefizit tatsächlich darauf, dass in nicht-pädagogischen Handlungskontexten „mit wenigen Entscheidungen wichtige Wirkungen zu erzielen sind“ (ebd., S. 124), dass damit die operative Ebene des Systems gemeint ist, „auf der der Gegenstand einer Tätigkeit durch geordnete Arbeitsprozesse in Richtung Ziele verändert wird“ (ebd., S. 119) und dass es um die Frage geht, „in welchen Formen ein System ‚hierarchisiert‘“ (ebd., S. 120)? Insbesondere qualitative

Studien bieten ein reichhaltiges Anschauungsmaterial, dass in der Tat mit „wenigen Entscheidungen“ – in unserer Sprache: mit dem unscheinbaren Vollzug der Kernaktivitäten – seitens des Lehrpersonals „wichtige“, d. h. biografisch folgenreiche „Wirkungen“ erzielt werden können. Mit der Umstellung und Neujustierung der Technologien – Programme, Arbeits-, Veranstaltungs- und Sozialformen, Methoden und Medien – erfolgt unweigerlich die von Luhmann und Schorr eingeforderte Umstellung der Ziele. Auch die Frage der „Hierarchisierung im System“ wird von der klar gestaffelten Ordnung der vier Technologien mit ihrem klaren Oben und Unten beantwortet. Den von Luhmann und Schorr diagnostizierten fehlenden Zusammenhang zwischen dem Interaktionssystem und anderen Variablen des Systems haben wir am Beispiel der Kernaktivität des Begleitens und Sanktionierens (dieser Bezug findet sich als Funktionsbeschreibung des Systems als Ganzes, aber auch in der Interaktion wieder) nachgewiesen. Auf diese Weise können die wechselseitigen Bezüge zwischen Handlungs- und Systemebene durchsichtig gemacht werden (Kipper & Nittel, 2022). All diese Hinweise zeigen, dass die These vom angeblichen Technologiedefizit eben nicht in Stein gemeißelt ist. Bleibt eigentlich nur zu hoffen, dass im gleichen Maße, wie die These vom Technologiedefizit durch die Befunde der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung relativiert werden kann, auch ihre Bremswirkung nachlässt. Erst dann wird sich am Horizont die Chance einer bildungsbereichsübergreifenden Strategie der Professionalisierung abzeichnen.

Literatur

- Arn, C. (2020). *Agile Hochschuldidaktik* (3. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bartz, O. (2021). Genese und Funktion des Akkreditierungswesens ... sowie dessen Bedeutung für die Lehre. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 587–599). Bielefeld: Wbv.
- Buschle, C. & Nittel, D. (2022). Ordnungsdimensionen frühpädagogischer Praxis: Pädagogische Kernaktivitäten und Technologien. Der Elementarbereich als Teil des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17(3), 339–354.
- Friedrichs, H. (2012). Medien. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki, U. Sandfuchs & K. H. Arnold (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (S. 347–349, Bd. 2). Stuttgart: UTB.
- Habermas, J. (2013). Handlungen, Sprechakte, sprachlich vermittelte Interaktionen in der Lebenswelt. In J. Habermas (Hrsg.), *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze* (S. 63–104, 6. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Hodapp, B. & Nittel, D. (2018). Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 59–95). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Horz, H. & Ulrich, I. (2015). Lernen mit Medien. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (S. 25–39). Wiesbaden: Springer.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Kipper, J. & Nittel, D. (2022). Die ordnungsstiftende Funktion pädagogischer Technologien und Kernaktivitäten in der Erwachsenenbildung. Relationierung zweier qualitativer Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45, 7–31.
- Macke, G., Hanke, U., Viehmann-Schweizer, P. & Raether, W. (2016). *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meyer, N., Nittel, D. & Schütz, J. (2020). Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen. In I. Ackeren, H. van Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek, (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 309–325). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nittel, D. & Meyer, N. (2018). Pädagogische Begleitung: Handlungsform und Systemmerkmal. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 1063–1082. Abgerufen am 05. April 2023 von <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11618-017-0797-4>.
- Nittel, D., Meyer, N. & Kipper, J. (2020). Ordnungsdimensionen pädagogischer Situationen. Technologien und Kernaktivitäten. Ein Diskussionsbeitrag aus der Sicht der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(3), 382–401.

- Nittel, D. (2021). Was Lehrer*innen aller Schulformen gemeinsam haben – und eigentlich verbinden sollte: Pädagogische Technologien und Kernaktivitäten. *Bildungsforschung*, (1), 1–16. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v0i1.322>
- Nittel, D. (2022). Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens. Im Spiegel von Lebenswelt und System. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 98(1), 73–91.
- Reinmann, G. (2015). *Studententext Didaktisches Design*. Hamburg. Abgerufen am 05. April 2023 von <https://gabinreinmann.de/?p=5051>
- Swissuniversities (2018). *Strategische Planung 2021-2024 von swissuniversities*. Zuhanden der Schweizerischen Hochschulkonferenz. Abgerufen am 18. Juli 2022 von https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwisn6zDm4L5AhXLh_0HHYk3CL8QFnoECBsQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.swissuniversities.ch%2Ffileadmin%2Fswissuniversities%2FDokumente%2FHochschulpolitik%2FStrategische_Planung%2FStrategische_Planung_2021-2024_swu-D.pdf&usq=AOvVaw2MrNrc7LRRSdCmxAt0dXqX
- Strauss, A. L. (1990). A social word perspective. In A. L. Strauss (Hrsg.), *Creating sociological awareness. Collective images and symbolic representations* (S. 233–244). New Brunswick, London: Transaction Publishers.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual permutations of action*. New York: De Gruyter.
- Ulrich, I. (2020). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Ulrich, I., Wenzel, S. Franziska C., Schulze-Vorberg, L., Scherer, S. & Schaper, N. (2021). Lehren und Lernen mit digitalen Medien. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 153–167). Bielefeld: Wbv.
- Waldherr, F. & Walter, C. (2014). *Didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre* (2. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Wipper, A. & Schulz, A. (2021). *Digitale Lehre an der Hochschule. Vom Einsatz digitaler Tools bis zum Blended-Learning-Konzept*. Opladen: Barbara Budrich.
- Würmseer, G., Beise, A. & Braun, E. (2021). Akkreditierung und Qualität von Studium und Lehre. Ein Spannungsverhältnis? In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 601–613). Bielefeld: Wbv.

Autoren

Prof. Dr. Dieter Nittel
dieter.nittel@fernuni-hagen.de

Dr. Bastian Hodapp
bastian.hodapp@hslu.ch