

Birgit Szczyrba/Sylvia Heuchemer

Educational Diversity – ein gutes Studium braucht Augenhöhe

1 Educational Diversity – Hochschulen in Bewegung?

Die Hochschullandschaft in Deutschland hat sich im letzten Jahrzehnt – beschleunigt durch den Bologna-Prozess, die Exzellenzinitiative von Bund und Ländern und die gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungssystem – stark verändert. Größere Autonomie und Handlungsfreiheit der Hochschulen fördern heute nicht nur den Wettbewerb zwischen den Hochschulen, sondern fordern von ihnen, die Verantwortung für die Qualität ihrer Studienangebote zu übernehmen. Hochschulen sehen sich daher zunehmend in der Pflicht, institutionell integrierte Qualitätsmanagementsysteme aufzubauen sowie effizientere und effektivere Leitungsstrukturen im Sinne des New Public Management zu etablieren. Darüber hinaus überlagern neue Rollen für Beschäftigte und Studierende tradierte Muster der bisherigen Verkehrsformen. Zu beobachten ist das Entstehen einer neuen Hochschulkultur.¹

Ein Studium gilt heute als gut, wenn es mit einer stringenten Kompetenzorientierung in Studium und Lehre einhergeht. Der damit verbundene ‚*Shift from Teaching to Learning*‘ hat in Hochschulen seit Ende der 1990er Jahre einen tiefgreifenden Wandel in den Studiengangstrukturen, den Studieninhalten und der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden notwendig gemacht, aber bisher nur zum Teil bewirkt. Je nach Hochschul- und Fachkultur wird die Forderung nach diagnostischer Qualität in der Bestimmung von berufsbefähigenden Lerngegenständen sowie in der Formulierung von Anforderungsimpulsen gegenüber den Studierenden und schließlich in der Wahl von Auswertungsmethoden zur Bestimmung des erreichten Kompetenzniveaus in Prüfungen zurückgewiesen. Richtet sich der Fokus auf die Fachlichkeit des Studiums, lauten die Bedenken gegenüber der Zielrichtung *employability* etwa „Bei uns gibt es solche beruflichen Anforderungssituationen gar nicht. Die Studierenden sollen einfach verstanden haben, wie unser Fach funktioniert.“ Liegt hingegen der Fokus der Lehrpraxis des Faches auf der Berufsbefähigung, hört man etwa „Wir wollen für den Beruf qualifizieren. Wissenschaftsorientiertes Lernen ist nichts für uns.“ Andere Fachkulturen fokussieren die Freiheit des akademischen Lernens: „Bei uns ist Bildung ein freier Prozess, wir können das Lernen doch nicht formen!“² Richtet man allerdings den Blick auf den akademischen Kompetenzbegriff im Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre,³ zeichnet sich ein Studium über die spezifische Befähigung zur Anwendung wissenschaftlicher Konzepte auf komplexe Anforderungskontexte hinaus durch Befähigung zur wissen-

1 Hebecker, E./Szczyrba, B./Wildt, B./Wildt, J., Einleitung: Beratung im Feld der Hochschule, in: Hebecker, E./Szczyrba, B./Wildt, B. (Hrsg.), *Beratung im Feld der Hochschule. Formate – Konzepte – Strategien – Standards*, Berlin 2016, S. 1–13.

2 Reis, O., Kompetenzorientierung und Forschendes Lernen. Von der Strukturreform zur lernenden Hochschule. Vortrag an der HAW Hamburg am 14.10.2015.

3 Schaper, N., *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*, https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf, 2012 (zuletzt abgerufen: 18.2.2017).

schaftlichen Analyse und Reflexion, zur anschlussfähigen Kommunikation von wissenschaftlichen Wissensbeständen und -konzepten sowie Methoden und zur Selbstregulation und Reflexion des eigenen problemlösungs- und erkenntnisgeleiteten Handelns aus.

Während die Strukturveränderung von Diplom- zu Bachelor- und Master-Studiengängen also schon länger als abgeschlossen gilt, steht der Zuschnitt des Studiums auf kompetenzorientierte Studieninhalte mit Transfercharakter für lebenslange Lernprozesse weiterhin bei Lehrenden und Studiengangsentwickler/innen in der Diskussion, obwohl kompetenzorientierte Lehr- und Lernarrangements als Rahmen für notwendig gewordene Veränderungen in der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden und ihren jeweiligen Rollen an zahlreichen Hochschulen Standards in hochschuldidaktischen Coaching- und Workshopprogrammen geworden sind.⁴

Von Professor/innen als die Akteursgruppe, die Studieninhalte und Lehrstruktur maßgeblich (mit)bestimmt, wird jetzt erwartet, dass sie über Kompetenzen verfügen, die für die Anleitung und Begleitung der Kompetenzentwicklung der Studierenden notwendig sind. Das aber bedeutet in der Logik der Kompetenzorientierung eine intensive Beziehung auf Augenhöhe. Denn: Studierende müssen darauf vertrauen können, dass sich die Mühen eines Studiums für sie lohnen und dass Hochschulbildung sie nicht nur durch die Auseinandersetzung mit Wissenschaft persönlich bereichert, sondern auch ihr berufliches Spektrum erweitert.

Hochschulen müssen also nicht nur die Frage der Studieninteressierten nach der Ausrichtung des Hochschulstudiums und den damit angestrebten Zielen dezidiert beantworten können, sondern sich auch ernsthaft mit intendierten Lernergebnissen und Kompetenzorientierung auseinandersetzen. Vor dem Hintergrund, dass die Studierendenschaft zunehmend vielfältiger wird, ist eine *one-for-all*-Lösung nicht möglich. Hochschulen, die diese Vielfalt nicht als Bedrohung für das akademische Niveau begreifen, sondern bereit sind, sich im Sinne des akademischen Kompetenzbegriffs (s. o.) auf diese einzustellen und als gewinnbringende Ressource für den Bildungsprozess zu nutzen, sind Orte des Wandels, des Lernens aller ihrer Hochschulangehörigen und somit letztendlich lernende Organisationen.⁵

2 Augenhöhe als fremdes Moment im Hochschulstudium

Asymmetrie zwischen Lehrenden und Studierenden gab es schon immer. Sie ergibt sich zwangsläufig durch die Rolle der Lehrenden als Prüfer/innen und durch die Gegenrolle der Studierenden als abhängige Bewertete und damit Selektierte. Und schon immer gab es das Gefühl oder den Fakt der Ungerechtigkeit durch intransparente Bewertungskriterien. Mit der Formalisierung des Hochschulstudiums durch die Prüfungsordnung in den 1960er Jahren und durch das Studium als anonyme Massenveranstaltung ist ‚Augenhöhe‘ unter Ungleichen noch schwieriger geworden. Die Humboldtschen Bildungsideale des wissenschaftlichen Erschließens der Welt in der Forschergemeinschaft von Studierenden und Lehrenden lassen sich zwar als Beziehungsbilder lesen, in denen über Augenhöhe und damit verbundene Perspektivenerweiterung erst Erkenntnis möglich

4 Szczyrba, B./van Treeck, T., Coaching und Diversity in Studium und Lehre – alter Hut oder neue Herausforderung? in: Szczyrba, B./Treeck, T. v./Wildt, B./Wildt, J. (Hrsg.), Coaching (in) Diversity an Hochschulen – Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren, Berlin 2017, S. 47–69.

5 Heuchemer, S./Szczyrba, B., Studierendenzentrierte Lehre. Von der lehrenden zur lernenden Hochschule, in: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin 2011, Griffmarke E 2.6.

wird.⁶ An Hochschulen aber kann eine systematische Überblendung der Beziehungs- durch die Sachebene konstatiert werden.⁷ Als Folge dieser Beziehungsferne wurde die Lernkultur an der Hochschule durch das Wissenschaftsgebiet Hochschuldidaktik über Jahrzehnte kritisch und mehrfach als stoff- und prüfungsorientiertes Lernen sowie als auf studentische Defizite und die Reproduktion der fachlichen Disziplin begrenztes Lehren beschrieben. Im Zusammenhang mit der Studienreform arbeitet die Hochschuldidaktik seit Beginn des Bologna-Prozesses verstärkt daran, die Beziehungsarbeit als Basis des Lernens,⁸ die Mündigkeit der Studierenden im Lernen und die Kompetenzentwicklung als zentrale Kategorien neu zu formulieren.⁹

Im Rahmen eines guten Studiums ist Hochschullernen davon abhängig, dass es den Studierenden gelingt, den wissenschaftlichen Inhalten als normativ aufgeladener Errungenschaft der jeweiligen Disziplin ihren eigenen Ausdruck zu geben. Lehrende müssen diese Ausdrucksweisen in geeigneten Prüfungsformen zur Abbildung bringen und erkennen können. Dabei spielt Augenhöhe zwischen den Beteiligten, also Studierenden, Lehrenden sowie Komiliton/innen, eine große Rolle. Daher ist die Fähigkeit zum Perspektivwechsel mit den Adressat/innen des Lehrens eine zentrale Voraussetzung für Kompetenzentwicklung.¹⁰

Eine neue Sicht auf das Rollenrepertoire von Hochschullehrer/innen ist in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Noch immer geht die gängige Lehrkultur davon aus, dass inhalts- und wissenszentrierte Lernprozesse den Aufbau von Kompetenzen konstituieren. Doch fallen Kompetenzen nicht vom Himmel und lassen sich nicht durch Lerntechnologien herbeiführen. Sie bauen sich in einem komplexen Lernprozess auf, der nicht nur das Wissen an sich und seine Anwendung, sondern auch die Folgen für alle Beteiligten reflexiv im Blick behält.

2.1 Studierendenrollen – von der Wissensaufnahme zur Konstruktion des Lernprozesses

Studierende in ihrer Diversität (Bildungsabschlüsse, Kultur, Alter, Lebenssituation) für verantwortungsvolle Tätigkeiten in der arbeitsteiligen Gesellschaft (*‘Employability’*) und zur Teilhabe und Mitwirkung an einer freiheitlichen, offenen Gesellschaft (*‘Citizenship’*) zu befähigen, ist eine der Aufgaben, die mit traditionellen LehrROUTINEN des Darbietens von Wissen nicht mehr funktionieren.¹¹ Überzeugungen, was ein ‚guter Student‘ bzw. eine ‚gute Studentin‘ sei und auf welchem Weg sie zu ‚guten Absolvent/innen‘ werden, sind zu überdenken. Ein Studium verlangt von den Studierenden heute vielleicht mehr denn je durch die Ausrichtung an disziplinübergreifenden und komplexen Learning Outcomes selbstständigen Kompetenz- und Wissenserwerb. Die Bewäl-

6 Welbers, U., Humboldts Herz. Zur Anatomie eines Bildungsideals, in: Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers, U./Wildt, J. (Hrsg.), Wandel der Lehr- und Lernkulturen, Bielefeld 2009, S. 21–41.

7 Wildt, B., Wie psychodramatisch verfahren an der Universität? Mit Praxisbeispielen aus der LehrerInnenausbildung, in: Wittinger, T. (Hrsg.), Psychodrama in der Bildungsarbeit, Mainz 2000, S. 64–86.

8 Szczyrba, B./Wildt, J., Lehren aus der Perspektive des Lernens – Anregungen zur Perspektivübernahme durch Zielgruppenimagination, in: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin 2004, Griffmarke A 3.2.

9 Schaper, N., Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Ausgearbeitet für die HRK unter Mitarbeit von Oliver Reis, Johannes Wildt, Eva Horvath und Elena Bender, online verfügbar unter: <http://www.hrk-nexus.de/material/links/kompetenzorientierung/2012> (zuletzt abgerufen: 9.2.2017).

10 Reis, O./Szczyrba, B., Begegnung im Lernfeld Hochschule, Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, Heft 2/2010, S. 281–295.

11 Szczyrba, B./Gerber, J./Treck, T. v., Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln. Forschungsbericht Projekt Educational Diversity. https://www.fh-koeln.de/hochschule/forschung_5687.php, 2015 (zuletzt abgerufen: 7.12.2016).

tigung der Anforderungen an ein solches Studium gelingt allerdings umso besser, wenn entsprechende metakognitive Fähigkeiten entwickelt werden, d. h. der lernstrategisch effektive Umgang mit Anforderungen an das selbstgesteuerte Lernen. Die erforderlichen Fähigkeiten sollten daher in besonderer Weise von den Hochschulen vermittelt und unterstützt werden.

Kompetenzorientierte Lehre erfordert und verlangt nicht zuletzt das Interesse an und eine intensive Mitwirkung der Studierenden bei der Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse. Die Aneignung von anspruchsvollen, wissenschaftlichen Kompetenzen erfordert in hohem Maße selbstverantwortliches, in Handlungskontexte eingebettetes und reflektiertes sowie interaktives und kooperatives Lernen. Studierende sind nun ausdrücklich gefordert, Rückmeldungen über die Lernanforderungen, ihre Nutzung der Lernangebote und schließlich ihre Lerneffekte zu geben.

Worauf müssen sich Studierende im Rahmen eines guten Studiums verlassen können? Als politisches Versprechen bedeutet Kompetenzorientierung, dass Lehrende sich an hochschulweit formulierten Standards in Studium und Lehre und an einem Leitbild guter Lehre orientieren. Darüber hinaus bedeutet es, dass Lehrende sich über ihre inhaltlich-fachliche wie didaktische Orientierung regelmäßig vergewissern. Kompetenzorientierung kann auch gewährleisten, dass alle Herausforderungen und Anstrengungen, Mühen, Engpässe im Studium ihren Sinn haben: in gewollten und erkennbaren Kompetenzzuwächsen der Studierenden. Dabei sind Fairness, gute Betreuung, soziale Verantwortung, kurz: Augenhöhe der Hochschullehrer/innen mit den Studierenden, vorauszusetzen. Dienst am Studierenden mit seinen Berufs- und damit Lebenschancen ist als berufsethischer Sinnhorizont zu betrachten.¹²

Als didaktisches Versprechen schafft und füllt die Kompetenzorientierung Lerngelegenheiten, die die Studierenden bei guter Begleitung und Betreuung zu Konstrukteuren ihrer eigenen Lernprozesse machen. Das ist für viele Studierende ungewohnt. Bisher in ihrer Rolle als passive Lernende gewohnt, Inhalte aufzunehmen oder Fertigkeiten zu trainieren, lassen Lehrende jetzt Lernprozesse geschehen, die sich ihrer Kontrolle zeitweilig sogar entziehen. Das aber ist notwendig, wenn Studierende Fähigkeiten entwickeln sollen, die ihren je eigenen Ausdruck finden müssen. Bei der Entwicklung dazu passender Lehrformate erhalten Lehrende heute weithin ein breites Spektrum an Qualifizierung und Beratung durch hochschuldidaktische Expert/innen.

2.2 Lehrendenrollen – von der Instruktion zur Lernbegleitung

Anleitung und Begleitung des Studiums an Hochschulen basiert auf beständigem Dazulernen der Lehrenden. Mit der Berufung von wissenschaftlich und/oder praktisch ausgewiesenen Expert/innen reproduziert sich die Hochschule als Institution der Bildung und Ausbildung im Medium der Wissenschaft. Die Qualifikation für die Lehre tritt noch immer an vielen Hochschulen hinter der für die Forschung zurück. Die Lehre, insbesondere bezogen auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden in hoher Diversität, stellt sich jedoch für die Lehrenden besonders herausfordernd dar, die Lehre im ‚*muddling through*‘ betreiben.¹³

12 Heuchemer, S./Szczyrba, B., Lehrkompetenz und ‚pädagogische Eignung‘ im Verhältnis. Stellenwert und Handhabung guter Lehre an einer lernenden Hochschule, in: Egger, R./Merkt, M. (Hrsg.), Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre, Wiesbaden 2016, S. 219–237.

13 Wildt, J., Zwischen Skylla und Charybdis – Psychodramatische Reflexionen zur Kompetenzentwicklung am Beispiel von Hochschullehrenden, Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, Heft 1/2011, S. 99–108.

Neue, innovative Lehr- und Lernsettings verlangen von den Lehrenden veränderte Rollen- und Kompetenzprofile.¹⁴ Einer Mehrzahl von Lehrenden – insbesondere aus pädagogikfernen Disziplinen – fällt es nicht leicht, Rollen für die Begleitung von Lernprozessen in der Statuspassage Studium zu füllen. Neben fachlichem Input soziale Einbindung zu organisieren, motivationsförderliche Betreuung und andere lerngerechte Bedingungen zu bieten, erzeugt bei ihnen vielmehr Irritation bis Ablehnung. Denn auch wenn sich Lehrende auf interaktive Lehr- und Lernarrangements wie Forschendes Lernen oder Problembasiertes Lernen einlassen, bleibt ein Risiko im Lehrhandeln bestehen. Durch den kommunikativ-kooperativen Charakter dieser Lernsettings unterliegt das Lehren einer prinzipiellen Offenheit seiner Ergebnisse und es ist nicht eindeutig vorhersagbar, welches Lehrverhalten oder welche Methode bei Studierenden zu einem bestimmten Ergebnis führen. Dieses strukturelle Misslingensrisiko^{15,16} macht es besonders schwierig, einen Erfolg der Lehrtätigkeit eindeutig zu erkennen. Und noch etwas fordert die Lehrenden-Studierenden-Beziehung in besonderem Maße heraus: Kompetenzentwicklung hängt von der Bereitschaft der Studierenden ab, in das hochschulische Lernen Vertrauen zu setzen. Lehrende müssen daher bereit sein,

- zu erkennen, dass sie auf eine gelingende Beziehung mit ihren Studierenden angewiesen sind, weil sonst das Vertrauen der Studierenden in den akademischen Lernprozess ggf. gar nicht erst entsteht und
- sich darauf einzulassen, dass nachhaltiges Lernen nur gedeiht, wenn sie die Studierenden einen eigenen kreativen Ausdruck für die Inhalte und Ergebnisse des Lernens im Studium finden lassen.¹⁷

Für eine solche Lehr-/Lernbeziehung auf Augenhöhe benötigen Lehrende Kraft und Mut zum sozialen Experimentieren.

3 Wie entsteht Vertrauen in die Mühen eines wissenschaftlichen Studiums?

Hochschulen, die mit den Herausforderungen der Kompetenzorientierung für ein gutes Studium selbstkritisch umgehen, gestalten ihre Lehrstrukturen nach und nach neu und blocken bspw. Lernzeiten im Semester, um eine intensive Beschäftigung mit dem Lerngegenstand zu ermöglichen oder überarbeiten ihre Rahmenprüfungsordnungen, um kompetenzorientierte, juristisch tragfähige Prüfungsformen zu ermöglichen. Allerdings bleiben die Pflege und Aufrechterhaltung einer neuen Lehr- und Lernkultur komplex, denn die Asymmetrie im Rollengefüge der Lehrenden und Studierenden kann nicht einfach durch Symmetrie ersetzt werden.¹⁸ Die Lehrenden, ausgestattet mit Lizenzen zum Prüfen, Bewerten und Selektieren und deshalb strukturell Mächtigere, können

14 Szczyrba, B., Die Professur als Profession. Kompetenzorientierung in Berufungsverfahren, in: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin 2010, Griffmarke J 1.7.

15 Dröge, K., Wissen – Ethos – Markt. Professionelles Handeln und das Leistungsprinzip, in: Mieg, H/Pfadenhauer, M. (Hrsg.), Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen zur Professionssoziologie, Konstanz 2003, S. 249–266.

16 Szczyrba, B., „Das Auge kann sich selbst nicht sehen.“ – Selbstevaluation mit dem Lehrportfolio, in: von Richthofen, A./Lent, M. (Hrsg.), Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, Bielefeld 2009, S. 158–169 (S. 161).

17 Reis, O./Szczyrba, B., Begegnung im Lernfeld Hochschule, Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, Heft 2/2010, S. 281–295.

18 Hutter, C., Morenos Begriff der Begegnung, Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, Heft 2/2010, S. 211–224.

die Asymmetrie mithilfe strukturierter Interaktionsangebote an Studierende allerdings mildern und auf Augenhöhe gestalten. Von den Lehrenden geht zwar das Handeln in Form von inhaltlichen Impulsen und Aufgabenstellungen sowie Leistungsbewertungen aus; jedoch sollten sie sich nicht damit begnügen, wenn Studierende den Lehrendenerwartungen einfach entsprechen. Sie sollten neugierig auf Widerspruch und Impulse sein und im machtsensiblen und partnerschaftlichen Dialog das Ringen um neue Erkenntnisse lehren. Der ‚*Shift from Teaching to Learning*‘ kann hier verstanden werden als die zumindest antizipierte Erfahrung der Gegenseite (der Studierenden) als strukturell Schwächere. Diese „nicht dispensierbare Aufgabe“ eines pädagogisch handelnden Lehrenden, seine Interventionen aus der stärkeren Position zu reflektieren,¹⁹ wird in der Kompetenzorientierung konstitutiv. Sie wird erst wirksam, wenn Augenhöhe kein ‚Überschussprodukt‘ zwischen gutwilligen Lehrenden und vertrauensvollen Studierenden, sondern eine vom System Hochschule für notwendig erklärte Voraussetzung für das Lernen ist.

Voraussetzung für eine nachhaltige Hochschulentwicklung im Kernprozess Lehre ist also, dass die Fachexpert/innen in der Lehre und die Entscheider/innen über die Strukturen für die Lehre im Kontakt stehen und gemeinsam komplexe Veränderungen möglich machen. Eine Hochschule kann nur bedingt zukunftsfähig sein, wenn ihre langfristigen Mitglieder – also z. B. die Professor/innen – nicht ihre handlungsleitenden Haltungen und ihre Lehr- und Prüfungsroutinen gemeinsam mit den Studierenden in organisierten Feedbackprozessen reflektieren. Hochschulen, die mit gesellschaftlichen Entwicklungen mithalten wollen, tragen Verantwortung, sich selbst als Institution so weiterzuentwickeln, dass sie veränderten und legitimen Ansprüchen begegnen können – ohne Studieninteressierte als nicht geeignet abzuweisen, Studienzeiten zu verlängern oder auf Anpassung der Studierenden angelegte Angebote vor das Studium zu verlagern.

Damit dies gelingt, sollte auf die Etablierung der Hochschullehre als wissenschaftliches Arbeitsgebiet gesetzt und Lehrende sollten ermutigt werden, gemeinsam mit den Studierenden zu erforschen, wie das Vertrauen in den Wert wissenschaftlicher Bildung wachsen kann.

Verf.: Dr. paed. Birgit Szczyrba, Leiterin des Kompetenzteams Hochschuldidaktik im Zentrum für Lehrentwicklung der TH Köln, E-Mail: birgit.szczyrba@th-koeln.de

Dr. rer. pol. Sylvia Heuchemer, Professorin für Volkswirtschaftslehre und empirische Wirtschaftsforschung an der TH Köln und seit 2009 Vizepräsidentin für Lehre und Studium der TH Köln, E-Mail: sylvia.heuchemer@th-koeln.de

19 Diese Antizipation in der Verantwortung der Lehrenden, dass das Begegnungsgeschehen zwischen Lehrenden und Lernenden realisierbar bleibt, nennt Buber „Umfassung“: Buber, M., Reden über die Erziehung, Gütersloh 1953, S. 37.